HAL
open science

Le problème de l'Education Morale en France au XXe siècle dans l'enseignement élémentaire

Guy Lheureux

To cite this version:

Guy Lheureux. Le problème de l'Education Morale en France au XXe siècle dans l'enseignement élémentaire. Education. Université Rennes 2, 2012. Français. NNT : 2012REN20052 . tel-00775897

HAL Id: tel-00775897

https://theses.hal.science/tel-00775897

Submitted on 14 Jan 2013

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

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

LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION MORALE (EN FRANCE AU XXè SIÈCLE) DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation
soutenue par Guy LHEUREUX

Sous la direction de Gérard Sensevy (PU UBO)
& Henri Louis Go (MCF Université de Lorraine, co-directeur)

JURY DE THESE

Pierre-Henri DUPUIS (Rapporteur et président)
Jean-Michel BARREAU (Rapporteur)
Gérard SENSEVY (Directeur de Thèse)
Henri-Louis GO (Co-Directeur de Thèse)

UNIVERSITE DE RENNES 2 (SCIENCES HUMAINES)

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Interrogations préalables
Un constat paradoxal préalable à l'enquête ?
Quelques indices d'une « érosion » de la morale
Un exemple de constat professionnel
Faut-il voir la violence « partout » ?
Les parents s'estiment-ils dépassés ?
Enseigne-t-on aujourd'hui plus que l'on n'éduque ?

Questionnements liminaires
Une revue de questions
Base d'orientation de l'enquête
Éléments méthodologiques

I. UNE HISTORIOGRAPHIE DES ÉVOLUTIONS DE L'ÉDUCATION MORALE AU XXe

Introduction : les trois phases de la pensée morale moderne

I.1. Évolution historiographique de l'éducation morale (1890 à 1990)
I.1.1. Des années Jules Ferry au gouvernement de Vichy
I.1.2. L'Éducation Nouvelle dans l'Entre-Deux-Guerres
I.1.3. L'Éducation Morale sous le gouvernement de Vichy

I.2. Seconde époque : De la Libération jusqu'à la fin du XXe Siècle
I.2.1. De la Libération jusqu'à la Cinquième République
I.2.2. De la guerre d'Algérie aux révoltes de mai 1968, et après

1.3. Résumé des principes moraux enseignés au XXe siècle à l'école
1.3.1. Valeurs recensées par résumé de livres d'élèves ou cours de morale entre 1900 et 2000
1.3.2. Une crise des valeurs morales traverse-t-elle l'école à la fin du XXe siècle ?

II. LA QUESTION DE L'ÉDUCATION MORALE : ASPECTS THÉORIQUES

Introduction : origines sociales de la morale
II.1. Présentation du concept de morale
II.1.1. Origines sociales de la morale
II.1.2. Définitions des termes : morale, éthique, éducation morale, etc.
II.1.3. Lien conceptuel entre la morale et les règles

II.1.4. La morale peut-elle être réellement laïque ?

II.2. La leçon des philosophes : essayer de ne faire de mal à personne
II.2.1. L'homme vivant en société doit apprendre la moralité
II.2.2. La difficile prise en compte du sujet dans l'éducation morale
II.2.3. Mais éduquer sous-entend forcément moraliser

III. ÉDUCATION MORALE : PROPOSITIONS POUR L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

Introduction : une urgence d'*ici et maintenant*

III.1. Quelles valeurs pour une école démocratique ?
III.1.1. Quels principes moraux ont-ils été enseignés dans les écoles françaises entre 1890/1900 et 1990/2000, et qu'en reste-t-il ?
III.1.2. La question de la morale laïque aujourd'hui est-elle une question dépassée, ou une interrogation escamotée sur une pratique désuète ?
III.1.3. La morale scolaire aux prises avec la violence

III.2. Quelques exemples de pédagogies « alternatives » en lien avec la recherche

III.3. Quelles perspectives éducatives différentes pour demain ?
III.3.1. Éducation ou instruction ou « éduquer + instruire » ?
III.3.2. Propositions pour un programme pédagogique différent
III.3.2.1. L'éducation morale peut-elle se fonder sur un « noyau » de valeurs ?
III.3.2.2. Quel éveil scolaire à des valeurs morales universelles ?
III.3.2.3. Retour au sondage national : Quels objectifs pour la formation ou l'éveil d'une conscience éthique chez l'enfant ?
III.3.3. Le problème particulier de l'éveil scolaire à la Démocratie
III.3.4. Transformation ou évolution des formes d'évaluation à l'école, et *vivre ensemble*

IV. L'ÉVEIL AUX VALEURS : LA MORALE, L'ÉTHIQUE, ET UNE *SPIRITUALITÉ LAÏQUE* ?

Introduction : quelles valeurs ?

IV.1. Une éducation aux valeurs humaines ?
IV.1.1. Pour commencer, quelques exemples de définitions proposées par des équipes de maîtres travaillant sur ce sujet en conférence pédagogique
IV.1.2. Les valeurs humaines choisies et proposées par les enseignants de l'élémentaire en France selon notre enquête nationale (Novembre 2010 à Juin 2011)

IV.2. La paix comme valeur *humaine* essentielle
IV.2.1. Initiation à la *Communication Non-Violente* (C.N.V.)
IV.2.2. Développer l'intelligence *divergente* ?

IV.3. Éducation, spiritualité & spiritualité laïque
IV.3.1. Une dimension spirituelle de l'éducation scolaire ?
IV.3.2. Ne pas confondre spiritualité et religion
IV.3.3. Y a-t-il du « sacré » dans l'éducation ?
IV.3.4. Problème de conceptualisation du concept de spiritualité laïque
IV.3.5. Retour sur la question du sacré
IV.3.6. Valeurs candidates à qualifier une spiritualité laïque
IV.3.7. Quelques résultats de l'enquête auprès des enseignants sur la spiritualité laïque

IV.4. Quelles pratiques nouvelles pédagogiques ou éducatives peut-on proposer qui seraient en lien avec la spiritualité laïque ?
IV.4.1. Le yoga peut être enseigné à l'école
IV.4.2. Quels liens entre « yoga » et éducation » ?
IV.4.3. Arts martiaux et assise silencieuse à l'école

V. RÉFLEXIONS POUR CONCLURE

V.1. Premier cadrage sur ce dont on parle
V.2. Deuxième cadrage

Bibliographie

ANNEXES de la RECHERCHE

(Deuxième volume)

A. Textes Officiels et Circulaires Ministérielles

Instructions Officielles
Circulaires et Lois Ministérielles
Autres textes de référence

B . L'enquête nationale auprès des Professeurs d'école de France

Le pré-sondage
Enquête préliminaire à la problématique
Les questions de l'enquête
Les résultats dépouillés et les tableaux de schématisation

C. Chartes, contrats éducatifs, conventions.

Charte de respect mutuel entre partenaires
Contrats pédagogiques et éducatifs de diverses écoles
Conventions morales et contrats liés à la valeur « paix »
Contrats ou conventions diverses liés à l'éthique

D. Autres annexes

Interviewes effectuées ou obtenues et autorisées
Articles de presse et comptes-rendus
Autres documents liés à morale et éthique
Remerciements

****

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au terme d'une carrière dans l'Éducation Nationale, nous avons essayé de faire une sorte d'inventaire des interrogations qui restaient les miennes au vu de notre expérience professionnelle d'Inspecteur de l'Éducation Nationale, mais aussi à partir de notre vécu de citoyen qui lit la presse, écoute et regarde les médias en étant pris, comme chacun de nous, dans des réseaux de discours ordinaires.

Il n'est d'ailleurs pas si facile de dissocier les représentations liées à un métier dont nous sommes un professionnel, et celles liées à notre vie quotidienne. Comment se forgent les convictions, comment s'installent nos doutes, nos hésitations, nos questions ? Tout cela n'est pas simple à objectiver. C'est pourquoi l'idée nous est venue de nous engager dans une recherche universitaire, en espérant apporter quelque lueur dans la forêt de nos propres questions dans un domaine crucial de l'histoire de la conception républicaine de l'éducation scolaire, celui de l'*éducation morale*. Nous avons abordé cette question en demandant principalement à la philosophie ses lumières, car :

« le besoin de philosophie se fait sentir dès que les choses se gâtent, lorsque les grands principes paraissent, non pas à proprement parler réfutés par d'autres – il n'y aurait là qu'un changement de morale, pas une crise de la morale –, mais plutôt impuissants, vains, inapplicables, quand le discours moral ordinaire (la prédication à grande ou à petite échelle) fait l'effet d'un prêchi-prêcha. C'est le signe que les prédicateurs, aussi talentueux soient-ils, ne parviennent pas à poser des principes dont l'application à la réalité paraisse pleine de sens. Dans une telle situation faite de confusion et de perplexité, nous ressentons un besoin de clarification ou d'élucidation. Il me semble que notre situation est exactement celle-là et qu'il y a donc lieu de voir si la philosophie peut nous aider à mettre un peu d'ordre dans nos idées, à rectifier nos manières routinières de penser dans ce domaine. » (Descombes, 2001)[1]

[1] In : Que peut-on demander à la philosophie morale ? (2001, pp.13-30) Cet article est accessible en ligne : http://www.cairn.info/revue-cites-2001-1-page-13.htm

Interrogations préalables

L'idée d'un déclin de la morale dans notre société semble assez généralement admise aujourd'hui, dans les médias et par le sens commun : on parle d'affaiblissement des valeurs, de difficultés à juguler la violence chez certains jeunes, d'un laisser-aller de certains parents qui disent ne plus pouvoir faire face au comportement agressif de leurs enfants − au point que certains écrivains prétendent même constater une "mort de la morale". C'est un thème très communément partagé. Si cette déploration n'est pas nouvelle, car il semble qu'on la constate à toutes les époques et presque à toutes les générations, de telles rumeurs alarmistes et persistantes nécessitent que l'enquête soit menée sur l'histoire et l'évolution de l'*éducation morale*, en reconstruisant son évolution depuis la fin du XIXe siècle en France jusqu'à la période postmoderne actuelle, où il semble indéniable que s'exprime, pour le moins, une forte demande d'éthique et de meilleure identification des valeurs.

Un constat paradoxal préalable à l'enquête ?

Si l'on simplifie, ce qui voudrait se donner dans l'ordre du constat conduirait à prendre acte d'une agonie générale de l'éducation morale française aujourd'hui, qui serait ainsi passée d'une intention prioritaire et d'un projet constitutif au moment de la construction républicaine, notamment dans la mission de l'Instruction publique, à sa déconstruction puis à sa suppression presque complète dans les années soixante-dix. Cette préoccupation accèderait alors au rang de problème commun et de question vive :

> « La traditionnelle éducation civique était éminemment morale, selon l'heureuse expression du ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement en 1985. Dix ans plus tard, François Bayrou, comme

ministre, mais aussi comme homme politique et citoyen a été seul à plaider pour la restauration d'une véritable éducation morale à l'école, sans succès. » (Loeffel, 2009, p. 12).

Mais si la question de la laïcité reste passionnément débattue et plus que présente dans les médias en France, il peut sembler paradoxal aujourd'hui de voir le nombre relativement peu élevé de recherches et de publications scientifiques sur la question d'une morale commune. C'est ce qui motive en premier lieu notre enquête, visant notamment à faire le point sur les discours consacrés à l'éducation morale.

Quelques indices d'une « érosion » de la morale

Prairat soutient l'idée que nous assistons, dans cette période postmoderne, à une *érosion* de l'autorité éducative (Prairat, 2010). Le lien entre autorité des éducateurs et éducation morale n'est pas à démontrer. Mais il faut sans doute distinguer cette idée de celle d'une crise de la jeunesse comme celle qui était apparue à la fin de la décennie 1950, et dont faisait état par exemple la revue des Cahiers Pédagogiques (en particulier le n°3 de décembre 1957), revue qui la présentait dans son jeu énonciatif comme un fait sociologique de refus de la présentation du monde (Riondet, 2011)[2].

La confusion actuelle de nos repères moraux apparaît sur fond d'une lancinante crise culturelle et sociale. Ce constat général, qui semble très partagé, y compris dans les milieux intellectuels (Legrand, 1991), pourrait être résumé comme suit :

- invasion d'une société de consommation et de la l'idéologie du profit qui entraîne indirectement des formes nombreuses et diverses de délinquance (fraudes, endettements, détournements de fonds, délinquance civile…) ;

[2] Riondet, X. (2011). La place du désaccord à travers l'évocation des violences scolaires dans la revue "Les Cahiers Pédagogiques" de 1945 à 1968. Communication au Colloque international *Violences à l'école*, Arras, 14-15 décembre 2011. Cette enquête ne considère pas la violence comme un invariant historique, la violence scolaire dont il est aujourd'hui question n'ayant rien à voir avec les violences juvéniles de la décennie 1950.

- évolution rapide de techniques qui brouillent le jugement (jugement que l'école échoue à former) ;
- violence quotidienne dans les médias, les rues, l'école, la société ;
- retour de l'intolérance et du fanatisme religieux ;
- circulation de drogues avec conséquences physiques et morales sur les jeunes.

Du coup, il est indiscutable qu'après avoir disparu des programmes scolaires (après 1968), l'éducation morale et la question de *comment éduquer moralement un enfant* sont progressivement revenues à l'ordre du jour, simultanément à la multiplication d'actes de violence dans les écoles et hors de l'école, même s'il ne faut pas confondre l'inquiétude concernant les faits de violence, l'érosion de l'autorité, et la question de l'éducation morale. Dans les grands médias de presse (par exemple *Le Monde*), le nombre d'articles s'inquiétant de la violence scolaire, depuis 1970, est supérieur à dix par an, en moyenne (Boulmot, 2011)[3]. Cette préoccupation touche aussi durablement les rapports de genre, au point que des enquêtes sur les violences sexistes commencèrent à être diligentées sous le gouvernement Jospin à partir de 2000. Le problème paraît fondamental dans la mesure où il touche toutes les catégories sociales, et donc forcément l'école. Parce qu'il concerne les valeurs, il nous engage à ouvrir une réflexion conjointement philosophique et didactique[4].

On pourrait alors conjecturer qu'il faut soutenir les valeurs fondamentales de l'éducation républicaine, en rappelant qu'elles sont notamment le contraire de l'indifférence à autrui. En effet, si l'on pose qu'il y a une crise contemporaine de l'éthique, ce déficit de moralité peut être imputé au fait que l'individu est plus tourné vers lui-même que vers les autres : « le problème éthique contemporain vient du fait que…tout

---

[3] Boulmot, F. (2011). La violence à l'école dans la presse. Communication au Colloque international *Violences à l'école*, Arras, 14-15 décembre 2011. Si la violence scolaire s'est développée à partir de 1970, cette enquête montre que parler de cette violence scolaire dans les médias (les plus représentatifs) a vraiment commencé à partir de 1990.

[4] La didactique désigne toute situation où il est question, entre des agents, d'enseigner et d'apprendre quelque chose.

tend à favoriser notre logiciel égocentrique alors que notre logiciel altruiste ou communautaire est sous-développé… » (Morin, 2004, p.198). Sans nous éclairer forcément sur ce qui peut en être cause, cette idée facilement partageable nous oriente de façon évidente vers l'hypothèse d'un déficit de formation aux valeurs humanistes dans la société actuelle. Mais, comme y insiste Reboul, ces valeurs ne devraient peut-être pas être inculquées "de l'extérieur", car elles résident dans l'éducation elle-même et elles en sont le sens (Reboul, 1985).

Un exemple de constat professionnel

Ajoutons aux remarques précédentes un constat tiré de nos propres observations, celles d'un professionnel de terrain (dont les éventuels jugements doivent certes être également objectivés, et soumis à l'analyse). En tant qu'IEN, nous avons effectué des observations pendant 22 ans lors de visites et d'inspections dans des écoles publiques et privées de trois départements différents (Paris, Somme, Maine-et-Loire). Nous en retirons principalement le constat, sans préjuger de savoir si c'est une bonne chose ou un fait dommageable, que les règles écrites sont rares dans les écoles. En effet, nous avons très rarement eu l'occasion de trouver dans les écoles une Charte des obligations et des devoirs des adultes et des enseignants, ni par exemple une Charte de bonne conduite chez les enfants, ou de respect mutuel d'engagements concomitants par toutes les catégories d'une même communauté éducative. Seuls quelques établissements isolés négocient ou imposent un règlement, cela mérite d'être constaté.

Les écoles primaires n'imposent pas de règles claires à l'enfant : ce qui est interdit ou proscrit est rarement écrit, ou rappelé aux enfants et aux adultes. Rares sont les règles par exemple sur le langage utilisé, la tenue adoptée, l'alimentation, la ponctualité. Les seules règles strictes concernent la sanction ou la répression ou l'interdiction. Les maîtres qui font une leçon de morale tous les jours ou plusieurs fois par semaine sont rarissimes. On peut parfois observer une séance hebdomadaire

d'éducation civique, ou quelquefois une "gestion coopérative" de la classe[5] qui semble permettre d'apporter quelques bases de l'éducation morale : respect, politesse, ponctualité, écoute mutuelle, ordre et soin. Ce que l'on peut éventuellement observer aussi, ce sont quelques indications lors d'une « causerie philosophique »[6] une fois par quinzaine par exemple.

Ce que l'on peut conjecturer, à première vue, c'est que l'éducation primaire ne semble pas voir les règlements comme utiles à développer des qualités morales traditionnelles telles, attention aux autres, compassion, etc. Les textes officiels n'exigent d'ailleurs pas de tels règlements. Les instructions ministérielles que nous évoquions plus haut, sont allusives, évocatrices sans être injonctives : peu de choses dans les Programmes scolaires français sont cataloguées « éducatives » au sens de la morale, et pas de leçons d'éthique comme on peut en trouver dans certains pays.

Faut-il voir la violence « partout » ?

Avec cette érosion de l'autorité pour toile de fond, le grand public a des difficultés à identifier les causes et à comprendre le mal observé un peu partout, les incivilités, la violence et la déviance qui semblent persistantes au XXIe siècle. Et chez les jeunes scolarisés, les sanctions qu'elles entraînent semblent souvent provoquer un sentiment d'injustice et engendrer parfois de fortes réactions. Les journalistes tentent de se faire l'écho de ces inquiétudes et de ces tensions qui traversent la société. L'école risque-t-elle de devenir un lieu de non droit ? Plusieurs auteurs le craignent, tels Gauthier & Tardif (1996), Pain (2006), Truchot (1998), Dubet (2002). Pour aborder la question de la violence à l'école (c'est-à-dire selon lui la violence dans l'école et la violence de l'école), Pain

---

[5] Mais il y a loin de ce type de pratique à ce qu'est réellement une *classe coopérative* au sens de Freinet (cf : Go, 2007).

[6] Encore faudrait-il savoir s'il y a un lien entre ces activités et l'éducation morale, et si la notion de philosophie a réellement un sens (autre qu'idéologique) à l'école primaire.

(2006) analyse l'école comme un espace pédagogique, dans lequel il cherche à comprendre les violences qui s'y expriment. L'idée directrice de cet ouvrage est que les violences de l'école appellent avant tout des réponses pédagogiques, celles-ci devant tenir compte de différents éléments fondamentaux :

- l'existence d'un « *double-bind* », une injonction paradoxale scolaire qui propose « d'aller à l'école pour réussir mais ne pas en être sûr, et - au contraire - être plutôt convaincu du contraire » (*Ibid.*, p.43), ce qui conduit certains élèves à un refus social ;
- le fait qu'avec la violence à l'école « c'est la société qui rentre à l'école avec ses problèmes sociaux » (*Ibid.*, p. 64) ;
- une vision de l'adolescence et de ses rapports à l'autorité définie ici comme un pouvoir sans la force ;
- une nécessaire évolution du métier d'enseignant dans un cadre collectif qui n'élude pas la part éducative de l'exercice.

Dubet soutient que si la tentation est grande de défendre l'école contre les « barbares » que seraient les enfants des milieux populaires, c'est pourtant l'école elle-même qui coproduit les violences scolaires en maintenant une compétitivité sélective élitiste et une représentation naturelle de l'autorité plutôt que de se fonder sur un sentiment de justice et de démocratie que pourraient avoir les élèves.

Mais paradoxalement, les incivilités et les violences au sein même de l'école se sont développées aussi vite qu'enflait le discours sur l'instruction civique (Gurrey, 1997)[7]. Et même si la politique du Ministère de l'Intérieur, depuis quelques années, a accentué la répression et pénalisé davantage les violences des jeunes, dans le même temps les actes de délinquance de ces jeunes dans l'école et dans les quartiers ont augmenté de 47% pour les seuls mineurs. Le Sénat avait attiré l'attention sur l'aggravation de la violence à l'école dans une commission d'enquête 2001/2002, considérant l'école comme une digue fissurée :

[7] Béatrice Gurrey, journaliste : article du quotidien *Le Monde* du 1.12.1997, à propos des recherches de solution sur la violence des banlieues.(page 20)

« partant du principe que l'éducation restait l'antithèse de la brutalité, l'école a longtemps bénéficié d'une image d'îlot préservé de toute délinquance. Cette image a aujourd'hui vécu. La délinquance existe au sein de l'école et la difficulté de celle-ci à assurer les missions qui lui sont confiées est souvent citée parmi les causes de la délinquance ». Le même rapport se fait alarmant, en parlant de la destruction du sanctuaire que doit être normalement l'école républicaine : « Le prestige dont jouit l'école au sein de la société française est ancien. Lieu de transmission du savoir et véhicule des valeurs démocratiques, elle est à la base d'un consensus national et l'objet de tous les respects. Cette situation est aujourd'hui remise en cause, non seulement par la dégradation des conditions d'enseignement et d'éducation, mais encore parce que l'école elle-même est devenue un lieu d'expression de la délinquance. Le développement des violences en milieu scolaire questionne évidemment le fonctionnement d'un système éducatif qui, pour le noyau qui n'y réussit pas, est un facteur de désintégration » (*Ibid.*). Certains craignent finalement que ne s'installe l'exaltation d'un chacun pour soi : la compassion serait le meilleur baromètre pour mesurer le vrai degré de civilisation d'une société.

À l'inverse, l'exaltation infantile du chacun pour soi et la rapacité généralisée signalent que rôde une sorte de barbarie ratatinée (Guillebaud, 2007). Ce constat, présenté dans des termes sans doute plus lyriques que scientifiques, se veut celui d'un mal et d'une cruauté qui caractériseraient notre société : « La haine déferle pour un rien, un oubli, un frôlement de voiture, un regard, une distraction d'autrui, un confrère qui vous fait de l'ombre (…) L'égoïsme, le mépris, l'indifférence aggravent partout et sans trêve la cruauté du monde humain. L'excès de cruauté nourrit de lui-même par saturation l'indifférence et l'inattention (…) Ce mal de l'humain sur l'humain vient de la haine, de l'incompréhension et du mensonge. Il est nourri par la barbarie de l'esprit (...) Les cruautés entre les relations entre individus, groupes, ethnies, religions, races … demeurent terrifiantes » (Morin, 2004, pp.216

et sq.). Toutes ces remarques pousseraient donc à assimiler l'érosion de l'autorité à un déclin de l'éducation morale et à un développement des incivilités et de la violence parmi les jeunes. Le constat que se multiplient des formes de violence serait à imputer à une érosion de l'autorité, aggravée par un affaissement de l'éducation morale. S'il peut paraître hâtif de poser une telle concaténation logique, on ne peut exclure qu'il y ait un lien effectif entre ces trois idées.

Les parents s'estiment-ils dépassés ?

Dans le rapport que nous citions plus haut, un verdict prévisible est annoncé. Selon ce rapport, beaucoup de parents ne joueraient pas leur rôle : « titulaires de l'autorité parentale, les parents sont les premiers responsables des comportements déviants de leurs enfants, comportements qu'ils se sont révélés incapables de prévenir et de réprimer. Pourtant, leur responsabilité n'est pas égale. Dans certaines familles, les parents rencontrent parfois des difficultés telles qu'ils craquent. D'autres se révèlent pervers et à l'origine des faits dont leurs enfants sont accusés ». Mais sans doute le chômage accentue-t-il les difficultés des parents : « le chômage atteint des niveaux élevés et concentrés sur certains quartiers. Les résultats du recensement de 1999 indiquent que le taux d'activité des zones urbaines sensibles est de cinq points inférieur à la moyenne nationale, sans que ces zones n'aient par ailleurs été les grands bénéficiaires de la croissance. Quand l'emploi existe, il y est en outre davantage précaire qu'ailleurs. Les contrats à durée déterminée, l'intérim ou les emplois aidés entraînent un niveau de vie plus faible et l'incertitude sur l'avenir. Pour beaucoup de familles, l'urgence reste la gestion de préoccupations immédiates, notamment le gîte et le couvert. Cette situation fait de certains parents, malgré eux, le triste exemple d'une insertion sociale en apparence vouée à l'échec ». Pour les mêmes raisons, les logements délabrés (comme y avait déjà insisté Marx dans le Livre I du *Capital*), contribuent à saper le travail éducatif : « le nombre élevé de logements dégradés, insalubres, voire

tout simplement trop exigus, la pénurie de logements adéquats sapent le travail éducatif des parents. En effet, ces derniers se trouvent contraints d'envoyer leurs enfants dehors pour des raisons de commodités, voire de sécurité. Dans ce contexte, la supervision parentale ne se fait plus. Les mauvaises conditions de logement instaurent, dans la prise en charge des enfants, une concurrence dangereuse entre les parents et la rue ». Le fait que les familles soient insuffisamment accompagnées aggrave probablement leurs difficultés : « les obligations des familles sont établies par la loi, et d'un point de vue général par la culture.

Le développement paisible de l'enfant se fait avant tout dans la famille, lieu où il puise ce qui est nécessaire à son développement harmonieux. Cette obligation de résultat n'étant pas facile à remplir, la société a pour devoir d'aider les familles les plus fragiles. Cependant, les dispositifs qui organisent cette assistance ne sont pas tous adaptés et conduisent même parfois à des effets pervers ». En effet, c'est finalement par « absence d'être » que les adolescents peuvent entrer en déviance et en délinquance. La plupart des personnes entendues par la commission d'enquête ont constaté qu'une proportion importante de mineurs délinquants présentai(en)t des troubles sérieux du comportement. Or, non seulement ces troubles ne sont pas repérés de manière précoce mais ils suscitent le désarroi de l'ensemble des institutions, ces adolescents n'étant pas fous comme on est normalement fou[8] (Chartier, 2002). Le journal *La Croix*, dans un article spécial, dénonce alors le désarroi parental : « *les enfants d'aujourd'hui se fichent de tout, ils ne respectent plus rien*, entend-on souvent à propos de cette génération qui serait, à en croire ses aînés, sans foi ni loi[9]. Pourtant, de telles accusations ne datent pas d'aujourd'hui. Sous la plume d'Hésiode ou de Socrate, on peut en trouver de semblables, voire de plus sévères à l'égard de la jeunesse de leur temps. Reste que, derrière ces plaintes, on devine une inquiétude,

---

[8] Jean-Pierre Chartier : Rapport du sénat sur la Délinquance des mineurs en 2001/2002

[9] Numéro du 24 mai 2004 de la Croix dans un article : "L'éducation morale, les familles d'abord ".

une désespérance de nombreux adultes qui pensent qu'une vie qui n'est pas guidée, balisée par quelques valeurs morales est vouée à l'errance et à ses malheurs ». On voit donc bien quel pourrait être le tissage entre injustices économiques, crise sociale, désarroi des parents, érosion de l'autorité, effondrement de l'éducation morale, et incivilités, déviances, délinquances.

Enseigne-t-on aujourd'hui plus que l'on n'éduque ?

C'est dans ce contexte, que la ministre de l'Éducation avait commencé à sonner en 1997 le retour de l'Instruction Civique et Morale. En école élémentaire, les enseignants devaient désormais privilégier l'enseignement de *la civilité*, à travers des valeurs comme la tolérance et comme la responsabilité : cette éducation fut donc renforcée en école et collège, elle devint obligatoire au Lycée. La polémique sur la distinction supposée entre une mission d'enseignement et une mission d'éducation s'en trouvait relancée.

Plus précisément, lors par exemple d'une conférence sur les missions des enseignants, l'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale Jean-Pierre Obin soutenait qu'il y a un déficit d'éducation au profit de l'instruction, et que l'on ne forme plus le caractère mais que l'on remplit les têtes. Dans la même optique, beaucoup de formateurs d'IUFM ont considéré que si l'école a le souci d'associer deux missions, instruire et éduquer, l'éducation viserait l'amélioration de la personnalité, et l'instruction ne chercherait qu'à transmettre des savoirs sans souci de retenue éthique. Chez certains "pédagogues", on risquait alors d'assister à une surenchère: restaurer la fonction éducative des enseignants (qui aurait disparu au profit des contenus didactiques), et former à la politesse dès l'École Maternelle (Duchesne, 1997). Mais d'autres dénoncèrent l'incohérence d'une Institution qui ne respecte plus les règles qu'elle imposait aux élèves (Mougniotte & Mérieu, 1997). Paradoxalement, certains dénoncèrent l'absence d'activités éducatives dans l'enseignement, et

expliquèrent que le respect de ce droit à l'éducation n'existait plus vraiment dans l'école d'aujourd'hui, constatant que nombre d'enseignants préféraient imposer les règles par la force plutôt que d'en faire l'objet de négociations, ne visant donc pas l'épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité (Truchot, 1998).

Il s'agit du coup de souligner l'importance de la détermination de la place de l'éducateur, qui ne peut rester neutre, et doit choisir une philosophie de l'éducation en fonction d'un système de valeurs et d'une conception de l'homme (Xypas, 2001), et de s'interroger, même, sur ce que devrait être une déontologie spécifique des enseignants (Prairat, 2010).

Jusque là, la discussion semble enfermée dans un dualisme de l'instruction et de l'éducation, comme si les deux termes contraignaient l'école publique à choisir entre deux modèles (l'un plutôt didactique, l'autre plutôt pédagogique)[10], avec en arrière-plan deux conceptions différentes de l'autorité du professeur.

Questionnements liminaires

À partir de ces constats préliminaires, de ces interrogations, de ces opinions et jugements divers, nous avons formulé une première série de questionnements en vue de préparer l'orientation de notre enquête et la construction de questionnaires à adresser aux enseignants.

Une revue de questions

Il nous a semblé utile, dans cette perspective d'enquête concernant l'éducation morale scolaire, de recueillir la parole des professeurs eux-mêmes pour les confronter à ces éléments de constats. La série des

[10] Dualisme très prégnant dans les débats qui ont opposé « l'Éducation nouvelle » à « l'École traditionnelle » tout au long du XXe siècle, mais qui a été exacerbé à partir de 1968, et particulièrement dans la décennie 1990.

questions suivantes vise donc à mettre en forme interrogative l'évocation précédente de constats massifs que nous avons recueillis dans la première phase simplement exploratoire de notre enquête, en vue de réaliser un questionnaire d'enquête.

1. Les enseignants de l'école primaire partagent-ils les constats assez répandus que nous venons de rappeler : démission ou laisser-aller des parents fréquents ; augmentation régulière des incivilités voire de la violence juvénile et scolaire ; absence de modélisation et d'exemplarité des adultes (parents ou maîtres) ; absence de charte négociée ou d'accord *écrit* entre les maîtres sur leurs obligations morales et leurs devoirs face aux enfants et aux familles ?
2. Les professeurs d'école se perçoivent-ils, aujourd'hui, comme des éducateurs ou strictement comme des enseignants ? Font-ils une différence entre ces termes (en termes de mission), ou bien n'en font-ils pas, et pourquoi ?
3. Les textes officiels de l'Éducation Nationale après mai 1968 passent sous silence la question de l'éducation aux valeurs (la laissant dans l'implicite du métier), et n'obligent à rien concernant morale et humanité, se plaçant seulement dans la suggestion, dans le conseil… sans jamais se placer dans l'obligation ou dans la prescription : que peuvent en penser les enseignants, au vu des réalités scolaires ?
4. Les enseignants ont-ils été formés ou ont-ils imaginé, et expérimenté des stratégies permettant de juguler la violence dans leur classe ou leur école ?
5. La construction de l'usage chez l'élève et l'acceptation de l'obéissance, sont-elles liées à des stratégies autoritaires (règle orale imposée par l'adulte dans la classe et sans concertation avec la classe) ?
6. Les normes morales des maîtres seraient-elles différentes, les valeurs minimales qui permettent le vivre-ensemble ne seraient-elles pas identiques entre tous les enseignants ou très différentes d'un professeur à l'autre ?

7. Les principes moraux et les règles internes en classe, supposé(e)s devoir être appliqué(e)s, constituent-ils « une morale minimale » sans laquelle les maîtres ne pourraient exercer leur métier ? (exemples : politesse, ponctualité, obéissance à un adulte qui a toujours ou souvent raison face à l'enfant, respect du corps des autres, prescription du vol, de l'insulte et de la violence physique visible)

8. N'y a –t-il pas des pratiques pédagogiques habituelles chez des professeurs concernant directement la sensibilisation aux valeurs humanistes[11] dans le cadre des diverses leçons données ? Existe-t-il des pratiques de référence à la morale ou aux règles de conduite dans certaines disciplines ? (mathématiques, français, découverte du monde, etc.) Si oui, quelles valeurs sont-elles mobilisées ?

9. Existe-t-il éventuellement des séances régulières d'apprentissage du « vivre ensemble », ou d'ateliers de discussion ?

10. Certaines valeurs morales ne font-elles que rarement ou jamais l'objet d'une éducation systématique imposée aux enfants : le goût de la vérité, la paix, l'action juste, l'attention aux autres, le service désintéressé à autrui, la bienveillance, l'acceptation des différences, etc. ?

11. L'absence de définition ou de présentation des priorités existentielles et du sens de la vie sont-ils des problèmes abordés en classe : qui est-on, d'où vient-on, quelle peut être la destinée de l'homme ?

12. Y a-t-il, aux yeux des enseignants, un lien entre l'augmentation de la violence juvénile à l'école et la violence des médias (télévision, jeux électroniques) : la présence massive de la violence dans les journaux, au cinéma et à la télévision à des heures de grande écoute fait-elle du mal aux enfants ?

13. L'école cautionne-t-elle les *pseudo-valeurs*[12] véhiculées par la société de consommation, ou font-elles l'objet d'une critique ou d'un débat en classe (par exemple : attrait de l'argent vite gagné,

---

[11] Sensibilisation qui, dans les textes Officiels, a été appelée « transversale ».

[12] Stiegler, dans ses derniers ouvrages, les qualifie de pulsionnelles.

individualisme nécessaire pour réussir, importance du paraître et non-importance de l'être, recherche de plaisirs sensoriels immédiats, etc.)
14. Y a-t-il nécessité de restaurer l'éducation à la morale et aux valeurs en France ? Sous quelles formes, de quelle façon, avec quelles pratiques, à quels niveaux ? Pour quels objectifs, avec quelles méthodes ?

Base d'orientation de l'enquête

Ces constats et interrogations nous conduisent à devoir faire le point sur les principes moraux et les valeurs qui ont été enseignées depuis cent ans**,** entre les années Jules Ferry (fin du XIXe siècle) et les années François Mitterrand (Fin du XXe siècle), afin de savoir sur quelle construction culturelle et éducative se fonder avant d'examiner la situation actuelle et de réfléchir à de possibles perspectives pour demain.

Nous allons faire le point sur les principes et les préceptes qui ont fait l'objet d'une éducation morale au XXe siècle en France au sein de l'enseignement élémentaire dans la **Première Partie** de cette thèse. Il s'agira d'une historiographie visant à extraire de livres scolaires et de textes officiels les éléments essentiels constitutifs des objectifs didactiques entre les années Ferry (1880/1900) et les années Mitterrand-Sarkozy (1981/2010) en esquissant une analyse de manuels scolaires, et d'instructions officielles publiées par le Ministère.
Mais que reste-il au juste de l'éducation morale en classe élémentaire dans les années 2000/2012 : pour établir ce bilan, trois directions pourront poser la situation : d'abord un questionnaire national, rempli par 130 enseignants de classes élémentaires de tous départements, puis la mise au point de ce que nous avons constaté en tant qu'inspecteur de l'enseignement primaire, dans le Maine-et-Loire entre 1983 et 2003 ; enfin, faire un bilan à partir des lectures d'ouvrages concernant l'enseignement de l'instruction civique et morale publiés récemment ou écrits pendant les années précédant notre recherche. Nous ferons donc le

point sur ce qu'il reste-il de l'éducation morale en milieu scolaire dans le premier degré aujourd'hui.

Cette recherche se propose enfin d'imaginer des perspectives originales pour demain, en suggérant une évolution des pratiques de l'éducation morale. Il s'agira de développer une recherche de solutions concernant les problèmes liés à la morale scolaire.

Cette réflexion nécessitera que soient développées et présentées dans une **Deuxième Partie** de notre thèse :

-un ensemble de références théoriques précises et les élaborations conceptuelles de certains auteurs, utiles à alimenter notre arrière-plan théorique ;

-quels principes essentiels, philosophiques et politiques, peuvent être vus comme incontournables, sur quelles normes ancrer la réflexion et la recherche, avant d'envisager des propositions pour de nouvelles pratiques.

Il nous faudra donc développer, en **Troisième Partie** des suggestions pédagogiques pour reconstruire une éducation morale, en pensant les pratiques complémentaires de l'éducation morale et de ce que nous pourrions appeler un *éveil éducatif à l'éthique en école primaire*.

Cette troisième partie présentera donc :

-une reconstruction de l'éducation scolaire, constituée d'abord par le respect des normes morales incontournables, mais aussi par :

*la construction d'une première conscience éthique chez l'enfant ;

*la mise en place de pratiques éducatives renouvelées, liées à :

-une éducation à la citoyenneté ;

-un éveil à des valeurs éthiques que nous considérons comme fondamentales du point de vue de ce que signifie philosophiquement la république ;

-une recherche de solutions aux problèmes moraux récurrents (lutte contre la violence, apprentissage à mieux vivre ensemble, critique de toute domination et toute nuisance aux autres...).

Nous aborderons ensuite **en quatrième partie** la question des techniques éducatives susceptibles de permettre une évolution des comportements ou habitudes sous forme de :

-une éducation liée à un éveil à la spiritualité laïque des enfants, et qui sera liée à :

*l'introduction de pratiques nouvelles repensées et organisées scolairement à l'aune d'un éclairage éducatif et philosophique exempt de tout dogme ;

*l'organisation d'un éveil aux valeurs humanistes où l'enfant est acteur et partenaire ;

*l'introduction de pratiques permettant de lutter contre la violence et de développer l'éveil à l'esprit pacifique ;

Nous verrons que ces propositions s'appuieront sur quatre principes philosophiques et politiques qui pourraient être vus comme une expression de l'idéal démocratique, dans la mise en place des pédagogies concernées :

-l'exigence de respect du principe de laïcité dans l'ensemble du champ éducatif ;

-le rejet de toute forme de violence, de compétition, et d'évaluation discriminante et de nuisance envers l'enfant ou l'élève, quelles que soient ses difficultés ;

-la restauration de l'autorité éducative, mais le refus de toute forme de dictat sur l'enfant ;

-l'exigence de justice, d'équité et de solidarité.

En **conclusion de cette recherche**, nous nous efforcerons de répondre aux questionnements présentés dans notre introduction, au début de la quatrième partie. Nous poserons la question de l'ouverture de cette réflexion sur un possible enseignement de l'éthique à l'école et sur l'éthique à pratiquer pour les adultes (parents, éducateurs, enseignants) responsables des enfants. Nous essayerons de proposer des prolongements de cette enquête sous forme heuristique en élargissant la

question éthique au monde économique actuel, à la sphère des religions, à la sphère politique, au secteur de la santé.
Le volume se termine par la bibliographie listant les ouvrages utilisés.
Nous présentons un deuxième volume d'annexes réunissant divers documents, tels les extraits des textes officiels, des interviewes, des chartes éducatives et autres contrats, ainsi que l'enquête nationale adressée aux enseignants (formulaires et résultats).

Éléments méthodologiques

Au cours de nos quatre années d'enquête, nous avons effectué progressivement une revue des questions et des publications sur le sujet qui nous intéresse, un travail de définitions des concepts et des termes employés, une présentation d'éléments théoriques sur l'Éducation morale avec analyse des apports de certains auteurs, un travail d'écriture et de reconstitution de cette histoire par des lectures, des recherches bibliographiques et historiques, un travail d'enquête sur des textes officiels, un travail d'enquête sur des ouvrages scolaires utilisés.

Pour établir une revue de la question, nous avons fait pendant la première année un bilan présentatif d'analyses, enquêtes, ouvrages, thèses liés aux questions que nous nous posions. En effet, pour nous construire un arrière-plan théorique sur la question de la morale, il nous a paru indispensable de faire le point sur les principaux ouvrages et études effectuées dans les deux dernières décades. Le bilan fut entrepris à partir des mots-clés (dont les études concernent directement l'éducation morale), « éducation civique » et « éducation de la citoyenneté ».
Mais ce travail nous a semblé devoir être complété par une enquête à propos des représentations dominantes chez les enseignants. Nous avons donc conçu un questionnaire à soumettre à un échantillon d'une centaine d'enseignants du premier degré : que nous apprendrait-il sur l'idée qu'ils se font de leurs pratiques concernant l'éducation morale et l'éducation

aux valeurs humanistes ? Diverses questions ont été préparées avec un pré-questionnaire test, destiné aux enseignants du Maine-et-Loire, comprenant des questions fermées, mais aussi des questions ouvertes, afin d'observer ce que feraient les enseignants de ces questions. Alors que nous envisagions de nous inscrire en thèse, ce pré-questionnaire fut proposé en 2004/2005 à 300 instituteurs de Maine-et-Loire sur l'enseignement de la morale et le rôle éducatif des enseignants, de nombreux enseignants y ont répondu.

Nous avons établi et lancé un questionnaire national sur l'éducation morale à l'école. Ce questionnaire national fut préparé et proposé aux enseignants de quelques départements aux situations géographies et sociologies professionnelles différentes. Il concerne également l'analyse que font les enseignants des pratiques actuelles, les besoins exprimés et les propositions de changement et d'évolution, ainsi que les stratégies possibles pour définir les objectifs, démarches et méthodologies susceptibles de forger, de construire une éducation nouvelle aux valeurs dans l'école élémentaire en France, avec un sondage sur la question de la "spiritualité laïque" et sur leur ouverture à la possibilité de pratiques nouvelles à l'école (Communication Non-Violente, pratiques de Yoga à l'école...)

Ces questionnaires visent spécifiquement à tracer un état des lieux des représentations des maîtres aujourd'hui, en essayant de savoir s'ils partagent de façon majoritaire et significative les "constats" que nous évoquions plus haut : démission ou laisser-aller des parents dans l'éducation, augmentation de la violence juvénile et scolaire, absence de modélisation et d'exemplarité des adultes, sens du respect et des interdits non construits chez les enfants (fonction du "sur-moi" dans la construction du "moi"), se sentent-ils devoir être des "éducateurs" et non seulement des "enseignants", etc. ? Dans cette enquête, nous avons également tenté de savoir si des valeurs font l'objet d'une éducation régulière, et si les enseignants utilisent des formes pédagogiques telles

que des séquences spécifiques de morale en classe, des leçons de "vivre ensemble", des leçons de sensibilisation l'écologie...

Au cours des trois dernières décennies, on a beaucoup dit que l'acceptation de l'obéissance et des normes classiques du "vivre ensemble" avaient été trop souvent liées, par le passé, à des stratégies autoritaires (règles imposées par l'adulte dans la classe et sans concertation avec les élèves). Les normes morales seraient-elles vues différemment aujourd'hui par les maîtres ? Les valeurs minimales qui permettent le "vivre-ensemble" impliquent-elles des stratégies différentes d'un enseignant à l'autre ? Est-il vrai que les pratiques dominantes à l'école élémentaire ne se préoccuperaient jamais ou rarement d'une éducation morale (et que l'on ne se soucierait pas de développer les qualités morales des élèves car on passerait plus de temps à *instruire* qu'à *éduquer*, les savoirs et connaissances se révélant au yeux des adultes et de l'administration de tutelle plus indispensables que les savoir-être) ?

PREMIÈRE PARTIE

I. UNE HISTORIOGRAPHIE DES ÉVOLUTIONS DE L'ÉDUCATION MORALE AU XXe

Introduction : les trois phases de la pensée morale moderne

Nous adoptons ici une hypothèse de Lipovetsky (2002) qui distingue trois phases essentielles dans l'histoire de la morale : une phase « théologique » (avant le XVIIIe), une phase «laïque-moraliste» (1800 à 1950), et une phase « post-moraliste » (1950 à 2010).

La première phase est la plus longue historiquement, c'est la phase théologique de la morale. Jusqu'au début du XVIIIe siècle en Europe, la morale est inséparable des commandements de Dieu. C'est par la Bible, et elle seule, que les hommes peuvent connaître la vraie morale. La morale n'apparaît pas comme une sphère indépendante de la religion. Hors de l'Église et de la foi en Dieu, il ne peut y avoir de vertu. Pour la majorité des gens et des penseurs, seuls l'Évangile et la foi en un Dieu justicier, seuls les châtiments de l'au-delà permettent d'assurer efficacement la morale. Mis à part chez un certain nombre de penseurs (dont des penseurs protestants), c'est le schéma en vigueur dans tous les esprits, avec l'idée qu'il ne peut pas y avoir de société d'athées. Cette idée se perpétue jusque chez Voltaire ou chez Locke : sans un Dieu vengeur et justicier rien ne peut arrêter le vol et le crime ; la morale n'est possible que par la croyance en Dieu. Ce schéma fonctionne en gros jusqu'à la fin du XVIIe siècle.

C'est là que commence la deuxième phase, que l'on pourrait appeler la phase laïque- moraliste des sociétés nées de la modernité. Nous la

situons, en gros, de 1800 à 1950. Elle reste quand même d'inspiration chrétienne jusqu'aux lois Ferry. À partir du siècle des Lumières, les modernes ont cherché à jeter les bases d'une morale indépendante des dogmes religieux et de l'autorité de l'Église. Pour ces penseurs, la morale vient des hommes, de la raison humaine. On rejette l'idée d'un fondement théologique de la morale. Les principes moraux sont pensés comme des principes strictement rationnels, universels. C'est la constitution de la morale "naturelle". L'idée est que ce sont les religions qui détournent les hommes de la vraie justice et de la vraie moralité et qu'en réalité, s'il y a plusieurs religions, il n'y a qu'une seule vraie justice et une seule vraie morale rationnelle, présente en tout homme. Autrement dit la morale est indépendante des confessions théologiques.

On trouve cette idée chez la plupart des penseurs du XVIIIe siècle, de Voltaire à Kant, en passant par Montesquieu, Rousseau, etc. L'idée s'impose qu'une vraie morale est possible, même pour les athées ; que la moralité n'a pas besoin des châtiments de l'enfer pour être authentique. L'homme peut accéder à la vertu sans l'aide de Dieu et des dogmes théologiques. Cette idée est à la base de l'enseignement de la morale laïque sous la Troisième République. Mais le paradoxe est qu'en s'émancipant de l'esprit de religion, le processus de sécularisation que l'on vient d'évoquer a emprunté à la religion une de ses figures essentielles, à savoir la notion de devoir absolu et, pourrait-on dire, une éthique sacrificielle. En effet, partout, ce premier moment de la sécularisation moderne a célébré l'obligation morale illimitée, l'esprit du devoir civique, patriotique, familial, hygiéniste, productiviste... Après le devoir de religion, il y a donc eu la religion du devoir ; c'est-à-dire le culte laïc de l'abnégation et d'un dévouement sans fin au service de la famille, de la patrie ou de l'histoire. Donc ces sociétés laïques ont inventé les Droits de l'Homme et se sont édifiées pour la première fois dans l'histoire à partir des droits de l'individu (liberté, égalité), en entretenant la rhétorique d'un devoir, devoir rigoriste, sacrificiel et absolu.

Cela étant, notre hypothèse est que nous sommes désormais, disons depuis 1950, dans une troisième phase de l'histoire de la morale, une phase qu'on peut appeler "post-moraliste", qui tout à la fois rompt et en même temps poursuit le processus de sécularisation enclenché depuis le XVIIIe siècle. Mais, notons-le bien, une société "post-moraliste" ne sous-entend pas qu'on parle d'une société sans morale (nous y reviendrons). Cela signifie simplement une société qui désormais stimule davantage les désirs, le moi, les droits, le bonheur et le bien-être individuel que l'idéal d'abnégation et les obligations des individus. Depuis les années 1950 et 1960, autrement dit depuis l'émergence de la société de consommation et de « bien-être » c'est-à-dire depuis l'extension à la majorité de la population des effets de la modernité dans les choses, nos sociétés ne sont plus dominées par les grands impératifs d'un devoir difficile, sacrificiel même, mais par la préoccupation du bonheur, de la réussite et des droits de l'individu (nous nous efforcerons, dans la troisième Partie, d'argumenter ces affirmations).

I.1. Évolution historiographique de l'éducation morale (1890 à 1990)

I.1.1. Des années Jules Ferry au gouvernement de Vichy

Rappels historiques et politiques

Dès la Révolution Française, Rabaut Saint-Étienne (1743-1793) et Condorcet sont considérés comme les deux grands inspirateurs de la morale civique du début du XXe siècle. Peu avant sa mort, Rabaut Saint-Étienne propose une *Table des devoirs de l'homme et du citoyen*, qui se conclut par « Ôtez ces devoirs, un peuple est sauvage » et Condorcet propose en 1791 un *Mémoire sur l'instruction publique* dont s'est fortement inspiré Jules Ferry. Ce Mémoire est très novateur, pour lui le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées. Cependant, jusqu'à la loi du 28 mars 1883, la morale à l'école est une morale religieuse, chrétienne, catholique.

L'école de Jules Ferry est le fruit d'une crise sociale et politique. L'école de Jules Ferry est née de conflits : 1870 voit s'affronter la France de Dieu et la France qui veut l'oublier (la Commune de Paris). En 1880, l'article 7 de la Constitution interdit aux congrégations religieuses « non autorisées » d'enseigner. Cet article conduit à l'expulsion de Jésuites hors de France. Jules Ferry est l'un des artisans de cet article, il souhaite une morale absolument indépendante de la loi religieuse dans les écoles communales et les collèges nationaux.

Jules Ferry est au pouvoir de 1879 à début 1885, tantôt en tant que ministre de l'Instruction Publique, tantôt en tant que Président du Conseil. En développant les institutions scolaires, Jules Ferry répond à un souhait populaire : le peuple croit au progrès par les « Lumières » dont l'instruction pour tous serait la voie et l'accomplissement. Dés 1879, il envisage une nouvelle organisation pédagogique de l'école et de nouveaux programmes, il veut un service public de l'enseignement et c'est ainsi qu'on aboutit à trois mesures essentielles :

- la gratuité : le 16 juin 1881
- l'obligation scolaire : le 28 mars 1882
- la laïcité des programmes.

La conciliation entre l'Église conservatrice et la République est difficile, pour les catholiques (une grande partie du peuple) la morale ne peut être indépendante de la religion. Alors que Jules Ferry a une conception positiviste de la morale (la morale est un fait social qui porte en lui-même son commencement et sa fin). L'Église accuse les manuels scolaires d'enseignement de la morale d'attaquer la religion et les tensions sont vives. Une circulaire du 27 novembre 1883 a pour vocation de tenter de calmer les esprits.

L'éducation morale de Jules Ferry est une première laïcisation

L'éducation morale de Jules Ferry peut être considérée comme une première laïcisation. Il s'agit d'une construction spécifique de l'éducation morale par Jules Ferry entre 1880 et 1900. L'historien Jolibert Bernard (1998) insiste sur trois idées essentielles : lorsque la

circulaire paraît, la loi du 28 mars 1882 avait résolu plusieurs problèmes: laïcité, obligation, gratuité. La gratuité (art.1) : « Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques ni dans les salles d'asile publiques (écoles maternelles) » ; l'obligation (art.4) : « l'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus » ; la laïcité (art.2) : « Les écoles primaires vaqueront une fois par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires. » En outre, l'article 17 précise que, dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est confié exclusivement à un personnel laïc. Les deux derniers points sont les plus conflictuels. Ils répondent à un contexte scolaire de crise qui dure depuis plus d'un siècle. Avant 1880, les enseignants congréganistes étaient aussi nombreux que les non-clercs dans l'enseignement public. Les autorités académiques avaient peu de pouvoir sur eux. Le recteur de l'Académie de Dijon s'inquiétait dès 1859 : « Les frères et sœurs maristes obéiront toujours exclusivement à leurs supérieurs religieux, et le plus petit curé de campagne aura sur eux plus d'autorité que le grand maître de l'Université » (Boussinesq, 1994, p.69.) Il paraît donc urgent de rétablir l'autorité administrative de l'État dans un domaine qui lui échappe. Même si, en 1880, plus personne ne reprend officiellement les thèmes obscurantistes de La Mennais, le catholicisme n'est pas simplement une religion : c'est aussi une doctrine politique qui voit dans l'héritage de la Révolution de 1789 un véritable déicide et, dans les idées des Encyclopédistes, le mal par excellence. Monseigneur Freppel condamne le siècle, fidèle à la doctrine du *Syllabus* et à l'intransigeance de Pie IX. Il s'agit de conserver à l'Église et aux familles le contrôle de l'éducation morale et civique des enfants.

La laïcisation était donc nécessaire pour l'école publique. La loi en 1882 paraît d'autant plus nécessaire aux Républicains qu'à leur côté, les plus radicaux imposent une surenchère anticléricale. Bert, Clemenceau,

Lockroy s'en prennent directement à l'idée même de religion. Pour eux, le cléricalisme n'est qu'une cible provisoire : ce qui est visé et qu'il convient de supprimer, c'est la foi, cet obstacle superstitieux au progrès des mœurs et au développement des sciences. Les radicaux avec lesquels Ferry doit compter ne souhaitent pas patienter en espérant un dépérissement idéologique qui se fait attendre. Il convient d'en précipiter la venue en forçant l'histoire. Hérold, préfet de Paris, fait enlever les crucifix des salles de classe. Le partage des compétences ne suffit pas : il paraît à beaucoup nécessaire et urgent d'éliminer de l'école ceux qui condamnent les principes de 1789. On comprend que la position politique de Ferry soit délicate. Il croit fermement que le progrès des sciences entraînera à plus ou moins long terme le dépérissement des modèles religieux. Ses convictions positivistes l'inclinent à refuser d'introduire dans la loi de 1882 les "devoirs envers Dieu", cheval de bataille des ultras, mais il ne fait pas de ce thème moral une pièce capitale de son combat. Son idée est que l'instruction fera plus pour la laïcité que la violence antireligieuse ou l'obstruction matérialiste. Et la laïcité reste un moyen pour l'autorité de la République de reprendre en main une éducation qui lui échappe. Quant à la foi, elle est affaire de choix individuel où le politique n'a rien à décider. Pourtant, cette thèse fait problème car elle touche directement à la question de la formation morale. Morale et religion sont, en effet, étroitement imbriquées. Est-il possible de concevoir une morale indépendante de références religieuses? Jusque là, on subordonnait les maximes morales à des commandements divins. Or, c'est justement ce rattachement qui fait problème pour Ferry, lequel va opérer un fondement inversé.

La lettre de J. Ferry aux Instituteurs[13]

L'institution a dû, au moment de la fondation de l'École laïque, pour pouvoir tout simplement fonctionner, établir une série de partages subtils

[13] Original Lettre de J. Ferry aux Instituteurs du 17 novembre 1883 in « Annexes »

entre savoirs et croyances, expression publique et privée, neutralité religieuse et neutralité politique ou philosophique, idéal universaliste du citoyen et engagement politique ou religieux particulariste. Les points d'équilibre entre laïcité « négative » et laïcité « positive », comme on disait à l'époque, n'ont pas été faciles à trouver et ils ont suscité des divergences chez les laïques, notamment en ce qui concerne le traitement des « questions controversées ». Ainsi, au début du XXe siècle, les instituteurs socialistes et syndicalistes se sont mis à contester la neutralité ferryste dans laquelle ils voyaient l'expression d'une doctrine d'État rendant impossible la pluralité des points de vue. Le débat a cependant avorté car l'impartialité revendiquée pour donner droit de cité à des doctrines divergentes s'est heurtée notamment à des impossibilités pratiques dans un environnement conflictuel avec l'Église (Ognier, 1994). Il était donc plus sage d'en revenir à la lettre de Jules Ferry aux instituteurs de 1883, recommandant aux maîtres de ne rien dire qui puisse choquer le sens commun ou la morale universelle.

Mais il existe plusieurs lectures possibles de cette lettre fameuse où Ferry qui, tout en présentant le choix de la neutralité comme un choix simple, fait reposer sur l'initiative et la responsabilité de l'enseignant la possibilité d'aborder ou non certains sujets (Roman, 2005, p.11)

Une réflexion déontologique s'esquisse donc ici. Elle connaîtra divers prolongements après 1900 sans parvenir à se déployer sereinement, notamment dans le cadre de l'Affaire Morizot, un instituteur ayant contrevenu à la neutralité scolaire (Martin, 2005). Cette réflexion déontologique sur l'acte d'enseigner, la question de la transmission des valeurs et des contenus de connaissances légitimes à l'École laïque, se pose sans doute à nouveaux frais par rapport à la IIIe République.

Le contexte actuel, c'est celui d'une société fragmentée, fortement marquée par le pluralisme des convictions et des mœurs et par l'injonction à être soi, c'est celui d'une « démocratie des identités » où « c'est en tant que personne privée et au titre de ses options privées

qu'on veut exister au regard de la chose publique » alors qu'il y a un siècle « on se définissait par abstraction de ses appartenances et de ses singularités privées, à commencer par ses convictions religieuses, afin de s'élever jusqu'à l'universel » (Gauchet, 2004, p.199).

Qu'en est-il alors du partage laïc entre opinions et croyances d'un côté, vérités et savoirs de l'autre ? Et qu'en est-il d'une formation laïque à une morale civique commune ? Comment aborder dans l'école laïque les questions les plus controversées, et notamment celles liées au religieux ? La pédagogie du débat, à laquelle invitent depuis les années 1990 de nombreux textes officiels change-t-elle la donne ? Ces questions appellent des approches historiques, philosophiques et sociologiques.[14]

Les lois Ferry, l'éducation morale et l'école

Pour Ferry, l'école laïque doit donc rester ce lieu privilégié où s'enseigne une morale de concorde en dépit des mouvements extérieurs d'hostilité. L'idée de laïcité (rappelons que le mot n'apparaît fixé dans le vocabulaire qu'en 1871) insistera toujours sur ce qui rassemble. Lorsque la cohésion sociale est menacée d'éclatement, c'est la société qui risque de se dissoudre. La tâche de l'école républicaine est alors de réunir ce qui peut encore l'être.

La lettre circulaire aux instituteurs a donc aussi pour mission de modérer le zèle anticlérical que certains instituteurs manifestaient avec une grande maladresse. Dans son discours au Sénat du 31 mai 1883, J. Ferry insiste :

---

14 C'est ce que JP Martin (Université Lille) explique en s'en référant à l'ouvrage de Baubérot J. & Wiéviorka M. [(dir.) (2005) *De la séparation des Églises et de l'État à l'avenir de la laïcité. Les Entretiens d'Auxerre*. [Paris : Éditions de l'Aube] quand il écrit sur la comparaison définitionnelle du terme de laïcité dans sa recherche sur les sens contemporains du concept (in « Faute personnelle ou faute professionnelle ? A propos de l'instituteur Morizot 1907-1914 » — in : Martin (dir.) *Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie ?* (23-34).Villeneuve d'Ascq : Ateliers 33, Cahiers de la maison de la Recherche, Université Charles de Gaulle-Lille 3.

> « L'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique, suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte... Ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile... » (…)
> « Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. »

C'est cette culture que l'instituteur va leur donner. L'analyse de J. Ferry rejoint celle de Durkheim.[15]

Au niveau des dogmes, le maître se montrera discret ou parlera avec prudence. Au niveau des comportements, des principes moraux, des valeurs, non seulement il peut intervenir, mais il le doit. Il y va de l'unité de la République et, au-delà, de l'humanité elle- même. La morale reste l'objet d'une instruction. Quelle règle pratique proposer à des maîtres d'école qui ne sont pas tous spécialistes des traités des grandes ou des petites vertus ?

Le problème qui se pose à l'enseignant n'est pas seulement un problème philosophique de pure morale théorique, c'est aussi un problème de pédagogie pratique. Que faut-il enseigner exactement, comment enseigner une morale qui ne heurte personne de front ?

---

[15] Du point de vue des grands courants, des grandes orientations pédagogiques, la place de Durkheim a longtemps été assignée de façon sommaire du côté de l'éducation "traditionnelle". Il était présenté le plus souvent comme le défenseur d'une éducation selon le devoir : insistance sur l'effort, l'imposition, la transmission par les adultes de la culture nécessaire à l'intégration sociale. Bref, un traditionaliste usant des concepts habituels du traditionalisme *: sens de l'effort, sentiment du devoir, esprit de discipline, autorité*. (Analyse de l'œuvre de Durkheim par Filloux, (1994) in *Durkheim et l'éducation*, PUF (p.22) : le sociologue rappelle notamment que, d'une manière générale, le processus éducatif a pour fonction, non seulement d'assurer le développement de l'individu, d'en faire un être social, « mais plus essentiellement d'assurer la survie d'une société, la pérennité de ses "conditions d'existence" »

À survoler l'analyse de J. Ferry, les professeurs et les instituteurs ne doivent transmettre qu'une morale qui, à force de prudence, se voit condamnée à rester hésitante dans ses principes, flottante dans son expression. Comme le note, non sans quelque perfidie, A. de Monzie, ex-collaborateur d'A. Briand, en vain les philosophes s'efforcent de saisir cette morale laïque pour le compte de la République et on demande déjà à des enseignants de la professer : « L'enseignement moral change de thème au gré des opinions du maître d'école. Il varie sous l'empire du sentiment public… L'histoire des mœurs et les idées pédagogiques de notre temps justifient cette pittoresque formule d'un jeune sociologue qui parle d'un aspect ondulatoire de la morale. » À cette remarque ironique, les anticléricaux ont beau jeu de répondre avec A. France que la morale religieuse recèle des ambiguïtés non moins importantes :

« Il conviendrait de se demander s'il y a vraiment une morale chrétienne et peut-être découvrirait-on qu'il y en a plus d'une. Le christianisme, quoiqu'il semble, a beaucoup varié dans ses dogmes, il a varié plus encore dans sa morale. Faut-il en être surpris ? Il est vieux de dix-neuf siècles… Il aurait moins duré s'il avait moins changé… I1 a connu trois formes successives de travail : l'esclavage, le servage, le salariat, et il s'est plié à toutes les conditions sociales dans lesquelles il a vécu. Il a nécessairement justifié beaucoup de morales. »

La réponse de J. Ferry reste fidèle à sa conception tolérante de la laïcité. D'abord, sa lettre aux instituteurs évite le débat théologique et se tient à distance du conflit théorique. Ménageant les susceptibilités religieuses et freinant l'enthousiasme anticlérical des radicaux, il propose une réponse tout empirique à la question de l'enseignement moral dans l'école ; son conseil est immédiatement pratique : lorsque vous devez proposer une appréciation, juger en termes de valeur, défendre telle conduite plutôt que telle autre, demandez-vous si ce que vous allez proposer aux enfants pourrait froisser un père de famille quelconque présent dans la classe. « Si oui, abstenez-vous… Sinon, parlez hardiment.»

Il y a là un fond de kantisme détourné pour lequel le modèle du père de famille tiendrait lieu d'universel responsable. Lorsque la maxime de l'action peut être reconnue par tous ces hommes responsables, alors il faut l'ériger en règle morale, sinon gardons-nous de heurter des sentiments dont nous ne sommes pas les juges. Mais, dans sa circulaire, J. Ferry écrit en politique et la paix sociale est à ce prix, tout comme la liberté morale. Il s'agit donc bien aussi d'une concession au parti catholique. L'humaniste perce sous le politique et le positiviste se devine sous le stratège :

> « Ayant à faire une confession intellectuelle devant ceux qui veulent bien m'admettre parmi leurs frères, je déclare adhérer aux principes que j'ai trouvés, il y a une quinzaine d'années, dans les livres du fondateur de la philosophie positive. La théorie morale du positivisme est essentiellement la substitution de l'amour de l'humanité à l'amour de Dieu. Nous avons, dans l'école, un trop grand respect de l'évolution humaine dans le passé pour traiter avec dédain les services séculaires rendus par la morale de l'amour de Dieu. Mais cette morale est insuffisante. »

Son insuffisance repose, d'une part, sur le fond d'illusions théologiques que toute religion véhicule et entretient, maintenant l'aliénation par la teneur imaginaire, d'autre part sur le fait que la morale religieuse reste finalement égoïste. Ne vise-t-elle pas en effet au salut personnel égoïste au lieu de conduire à l'amour de l'humanité ? À l'école de donner aux hommes la place que l'illusion religieuse leur avait fait perdre. La suprême valeur n'est autre que l'humanité elle-même. Pour J. Ferry, ce dernier point est le plus important : la morale religieuse détourne la compassion de son but véritable : l'homme. L'école doit devenir l'instrument de la désaliénation. Au lieu de les perdre dans l'illusion religieuse, elle doit aider les hommes à se réaliser, c'est-à-dire à révéler en eux l'humanité à laquelle ils appartiennent.

La période de 1900 à 1914 : remarques et critiques

Voici une synthèse de critiques relevées au fil de nos lectures concernant l'éducation morale depuis Ferry jusqu'à 1914.

a) Depuis Jules Ferry jusqu'en 1914 :

Les préceptes et maximes qu'on inculque aux élèves sont lourds et pleins d'inepties ; voici quelques exemples : « Imiter les animaux pour leur sobriété », « réfléchir à l'avance à toutes les catastrophes qui pourraient survenir », «être poli envers tout le monde, surtout les vieillards et les autorités», etc. Jusqu'en 1914, la morale est omniprésente dans l'enseignement (morale transversale, donc interdisciplinaire) ; voici un exemple : Conjuguez au mode impératif « sois bon. Sois fort. Ne sois pas méchant. » « Je me brûlerais la cervelle plutôt que de manquer à mon nom », à toutes les personnes du temps, puis au conditionnel passé et à l'impératif. Et comme l'avait si bien souligné Jules Ferry, on ne demande surtout pas aux élèves de comprendre, il n'y a que peu de traces de l'esprit critique évoqué par Durkheim (et encore moins de notion de travail de groupe) : il faut apprendre ce que dit le maître et faire comme fait le maître (ou dit qu'il fait) dont le comportement doit être un modèle de moralité pour l'élève. On est dans un modèle éducatif purement transmissif.

b) Le témoignage d'un Inspecteur du Primaire en 1913

On sait que la loi de 1882 avait écarté de l'École publique l'enseignement confessionnel, et notamment les Devoirs envers Dieu. Mais, par respect pour la dignité des membres de l'enseignement dont la majorité était spiritualiste — disait le ministre d'alors, Jules Ferry — les Devoirs envers Dieu furent maintenus dans les programmes de morale de l'École primaire. Et Jules Ferry justifiait cette contradiction entre la loi et les programmes par une nécessité du moment, qui n'engageait aucunement « la liberté scientifique » du présent et de l'avenir. Il proclamait, pour rassurer la conscience des professeurs spiritualistes, que « la neutralité

confessionnelle n'impliquait en aucune façon la neutralité philosophique »; mais il disait aussi, en parlant de l'Université : « Il n'y a pas de corps plus libéral, au point de vue des doctrines, et vous verrez certainement éclore dans son sein des intelligences plus hardies, plus osées si vous voulez, qui chercheront à dégager les dogmes de la morale des dogmes de la théodicée ».[16] M. l'Inspecteur Berthonneau nous rappelle donc que la morale fut épurée de "ses dogmes religieux" : « Les prédictions de Jules Ferry se sont réalisées. Les dogmes de la morale se sont dégagés peu à peu des dogmes de la théodicée. Les programmes de l'École primaire supérieure, les programmes des Écoles normales primaires, les programmes de l'enseignement secondaire, sont muets sur les Devoirs envers Dieu. Si les programmes de l'École élémentaire énumèrent encore ces Devoirs, les maîtres qui les enseignent deviennent de plus en plus rares ; et quant à ceux qui en font le principe et la fin de la morale on est en droit de se demander s'ils existent encore. Les uns et les autres sont trop respectueux des croyances et des non-croyances des parents de leurs élèves pour enseigner les Devoirs envers un Dieu personnel. Voilà donc l'enseignement de la morale à peu près libéré de la métaphysique religieuse. Il faut s'en féliciter. »

c) Rapport d'un Inspecteur d'Académie (Seine) s/la période 1902-1912

Le principal écueil de l'enseignement moral est d'être trop abstrait sans pratique et « dès lors sans action sur la formation du cœur et du caractère, et sans influence sur la conduite. »[17] Mais aussi « utilitarisme et sécheresse, voilà les 2 principaux périls dont les éducateurs ne se garderaient pas toujours suffisamment » selon cet I.A. Recteur de Paris dans son rapport triennal de 1906 : « S'il doit échapper au dogmatisme contraire à l'esprit de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement moral doit

---

16 Théodicée Justice de Dieu, partie théologie naturelle qui traite de la justice de Dieu, et qui a pour but de justifier sa providence, en réfutant les objections tirées de l'existence du mal.

17 Rapport général sur l'enseignement de la morale du 25/07/1912 (AN F 17 11630/MNE).

toutefois « être élevé de ton et de doctrine »pour être capable de donner « au pays des citoyens honnêtes et dévoués. »

d) La morale laïque au travers des cahiers d'écoliers[18]

L'étude d'un corpus de 210 cahiers d'écoliers, au travers des leçons et cours prodigués par les instituteurs d'une part, et à la lecture des « devoirs de morale » écrits par les élèves de l'époque, a permis à Jean Baubérot[19] d'analyser les cours d'instruction civique et de morale en fin de XIXe siècle et au début du XXe siècle (1885-1918).

Il ressort de cet examen philosophique que deux dimensions essentielles émergent de l'acte éducatif mis en scène au vu conjugué des leçons dictées par les maîtres et des devoirs effectués par les écoliers, dans l'instruction et sa réception : il fallait « enseigner les vérités », et il fallait « exercer et développer les facultés et forces de l'intelligence. »

La dignité est ce qui différence l'homme de l'animal. Cette dignité est perdue à cause des vices : l'alcoolisme, ainsi, transforme l'être humain en animal. Elle peut être grandie par l'effort, le travail et la vertu.

La morale est celle du devoir : Il est une « manière d'exercer sa liberté », et s'exerce sans contrainte ; le devoir accompli trouve sa récompense dans l'estime de soi » ou dans « l'approbation de la conscience » ;

Les actions entreprises par l'élève (parole, comportement) mettent en jeu la dignité morale de l'enfant acteur.

Le devoir accompli met les personnes en « harmonie », car « les devoirs de l'un sont les droits de l'autre » (principe de réciprocité), le bien individuel correspond au bien de tous, et assure solidarité des citoyens et cohésion : l'accentuation conjuguée de la liberté et des droits augmente la responsabilité : de ce fait, on évite le despotisme et on améliore la qualité du vivre ensemble démocratique.

---

[18] L'étude a été effectuée par J. Baubérot (1997) : *« La morale laïque contre l'ordre moral »* (Seuil).

[19] Baubérot est professeur titulaire de la chaire « Histoire et sociologie de la laïcité » à l'École pratique des Hautes Études, et également membre de la Commission Stasi.

Il faut rappeler que la morale débouche sur l'exaltation du patriotisme républicain, comme le montrent certains exercices[20]. L'école laïque oppose, à la Royauté arbitraire et source d'inégalités et de privilèges, la République « présentée comme le seul régime acceptable par les hommes libres, dignes et égaux qu'elle a pour tâche de former ». La morale laïque conduit les instituteurs à s'en tenir à la règle de neutralité et de tolérance, et à enseigner le respect des croyances et des religions, comme le rappelle le texte d'une dictée de 1903. La morale laïque est une morale d'État, liée à la légitimé de la Nation et de l'ordre social dont l'État est le garant. Mais cette tradition va être de plus en plus contestée autant par la Droite traditionnelle que par la Gauche à la suite du traumatisme très important causé par la 1ère Guerre Mondiale. Cet événement majeur n'a rien inspiré dans les instructions de l'État sur la morale, au vu de l'analyse des cahiers postérieurs à 1918, comme s'il ne s'était rien passé. Aussi les maîtres d'écoles vont-ils ressentir un « scepticisme croissant à l'égard des valeurs qu'ils sont chargés d'enseigner ».[21] Ce mouvement de contestation des « hussards noirs de la République » a pris de l'ampleur, car l'éducation morale dans son « approche durkheimienne » conduit les maîtres à demander à l'élève non seulement de connaître ses devoirs (moraux) et de les appliquer mais aussi de le faire par plaisir et en toute connaissance de cause. L'école lui demande une obéissance active et non pas passive. C'est ainsi qu'on trouve souvent dans les cahiers des élèves des tâches de justification qui les amènent à réfléchir sur la légitimité des devoirs qu'ils apprennent. Ces aspects obligatoires et législatifs, ces choix politiques et pédagogiques de l'époque ont peu à peu perdu leur crédibilité, d'abord aux yeux des enseignants eux-mêmes, suite à des

---

[20] Dans cet exercice d'expression écrite, on lit « Dites pourquoi vous aimez votre patrie, votre pays natal, et la grande patrie, la France (Devoir, 1910) ou encore « A mesure que je grandis, j'aime de plus en plus ma patrie, et je la sers en venant régulièrement à l'école » (devoir d'un écolier de 10 ans en 1910).

[21] « Chaque personne a ses croyances et ses opinions qui sont aussi respectables que son honneur et sa vie. Rien n'est plus indigne d'hommes libres que les moqueries ou les insultes adressées à un individu à cause de sa foi ou des pratiques auxquelles elle l'oblige» (dictée 1903) cf. Instructions Officielles de 1923 et de 1938 (in Partie « Annexes »)

événements politiques et sociaux qui ont secoué la Nation et son image idéalisée enseignée à l'école. Les instituteurs, durant la période entre 1902 et 1914 critiquent explicitement l'instruction civique. Le corps des instituteurs, imprégné de plus en plus par l'idéologie de gauche, refuse de servir la cause d'une république qui leur paraît au service de la bourgeoisie. Suite à l'affaire Dreyfus, les instituteurs manifestent des tendances antimilitaristes et "antipatriotiques" et on peut les voir chanter avec ferveur l'Internationale dans leurs amicales ou les écoles normales. (Avanzini 1974).[22]

e) Une critique récente positive de la morale ferryste

Dans son article « Morale et laïcité dans le dictionnaire de F. Buisson », Debreucq (2000, pp.157-177) souligne quelques aspects positifs de l'éducation morale au temps de Jules Ferry. Il s'agit d'abord « d'une éducation à la liberté de l'esprit et de l'individu », où l'on essaie de remédier à un ordre social et inéquitable par une exigence éthique et morale : « la démocratie politique ne peut (…) perdurer sans que s'instaure une réelle démocratie sociale et économique » précise le professeur de philosophie en commentant Buisson dans le texte (p.163). De plus Ferry rend régulièrement hommage à l'instituteur et à son travail d'éducateur qui ne peut se faire sans un éveil à la morale : à ce sujet l'auteur de la Lettre aux Instituteurs rappelle que chacun doit pouvoir assumer ses fonctions à sa place : « L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie », commente l'auteur[23] du Dictionnaire à l'article « Morale ». Enfin, Debreucq souligne que la pédagogie prônée par Jules Ferry est à la fois une éducation « intégrale et globale » (on ne peut différencier la morale des autres disciplines), mais aussi une éducation « citoyenne » et humaniste (elle développe l'entraide et la

---

[22] Avanzini précise que ces phénomènes ont amené le Ministère Poincaré à décider en 1912 la dissolution des syndicats de l'enseignement primaire.

[23] Il s'agit d'une caricature du commentaire de J. Ferry par Buisson qui rappelle la nécessaire spécialisation des fonctions de chacun, et souligne l'importance du rôle du maître dans l'éducation morale et civique : « *l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église ; l'instruction morale à l'école* » (voir p.167).

solidarité entre enfants, elle construit une libre pensée qui fait usage de raison ») et l'auteur de rappeler que la morale laïque ferryste a pour objectifs de « moraliser sans assujettir » et de « former des sujets responsables et dignes » (*ibid.*, p.177).

Après les années Jules Ferry de 1920 à1938

a) L'éducation morale dans les textes officiels

Que nous apprennent les Circulaires en Instruction Civique et morale entre 1923 et 1938 ? Une analyse succincte des I.O.de 1923 nous instruit des éléments suivants :

- Au cours élémentaire, on fournit les éléments, faits et notions simples. La méthode d'approche est concrète ;
- Au cours moyen, on regroupe ces éléments autour de deux objets : la France, le travail ;
- Au cours supérieur apparaît un minimum d'abstraction. Les notions scientifiques et morales acquises par la méthode expérimentale et intuitive doivent constituer un commencement de systématisation logique.

Les instructions sur l'instruction morale et civique ouvrent (après la longue introduction) celles qui concernent chaque matière. Reprenant le texte de 1887, c'est l'enseignement moral qui *est analysé*, «destiné à compléter, relier, achever et ennoblir tous les enseignements de l'école». Il tend à développer, en l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. « Cette éducation n'a pas pour but de faire valoir mais de faire vouloir. » C'est l' « art d'incliner la volonté libre vers le lien ». Le but est donc bien d'influencer les comportements en forgeant le caractère par la réflexion permanente en donnant des habitudes. Le rôle de l'instituteur, dans cet enseignement, est particulièrement important. Il en est chargé en qualité de représentant de la société laïque et démocratique. Il s'agit pour lui de « fortifier, d'enraciner dans l'âme de ses élèves ces notions essentielles de moralité

humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. » Le texte rappelle que l'immense majorité des élèves arrivent nantis d'un enseignement religieux, de culte chrétien ou israélite. L'action de l'instituteur complète celle du prêtre et du père de famille. Il « doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent ». Le but donc est de faire faire, à ces enfants, « l'apprentissage de la vie morale ».

Abordant les méthodes, les instructions de 1923, reprenant celles de 1883, soulignent la primauté de l'éducation morale. La vie scolaire au quotidien fournit les occasions d'une pratique des règles morales, que ce soit dans la classe, à la récréation, à la cantine : propreté, ordre, exactitude, politesse. Le maître doit donner des habitudes au cours préparatoire. Au cours élémentaire, la morale peut être mise en action dans la classe : une discipline fondée sur la justice. L'équité des actes du maître est indispensable. Au cours moyen, l'enfant apprend à user de sa liberté. Il faut introduire « une discipline qui ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants ». Le texte parle même de « self-government » à certains moments et dans certains domaines : élections de représentants de particuliers pour gérer les coopératives, mutualités, sociétés de gymnastique ou des amis des arbres.

L'école est appelée à favoriser des pratiques morales et à dispenser un enseignement de la morale : leçons sans cahier, sans manuel, sans exposé didactique, ni résumé. Elle doit poser des problèmes moraux à partir de récits empruntés à la légende et à l'histoire. Au cours élémentaire, le quart d'heure de morale reste un entretien. Au cours moyen, il devient une réflexion « sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale ». Le texte de 1887 divisait un programme en une dizaine de chapitres : des devoirs familiaux au devoir patriotique, des devoirs envers soi-même au devoir envers Dieu. À ce propos (les devoirs envers Dieu), les instructions de 1923 ne les mentionnent pas. L'auteur explique les raisons de la modification apportée, imposée, dans l'esprit des instructions

précédentes, par les principes d'une laïcité bien comprise.

L'instruction civique est absente du texte de 1923 et n'apparaît qu'à propos du programme pour le cours supérieur, c'est-à-dire aux jeunes gens « approchant de la majorité », s'apprêtant à faire acte de citoyen. Le texte indique que si l'éducation des adolescents était organisée, c'est dans les cours postscolaires qu'elle devrait être enseignée. L'instruction civique a pour but de donner des renseignements sur le mécanisme et le fonctionnement des institutions, mieux encore, d'en montrer les principes. Ainsi, nous disait-on, au lieu de la maintenir rattachée à l'histoire, elle est annexée à l'enseignement moral. Voici un extrait d'un bulletin d'un Inspecteur[24] qui précise l'esprit de cette instruction : « Ce programme sera repris dans les instructions officielles de 1923 mais avec quelques changements. Le chapitre sur Dieu a disparu, on souligne fortement la liaison «toute naturelle» entre morale et instruction civique. Une insistance particulière est mise sur la nécessité d'enseigner une morale « positive ». Il faut proposer aux enfants « de bonnes actions à admirer plutôt que des mauvaises à mépriser ». Puis les rédacteurs mettent l'accent sur le climat général de la classe qui est bien plus important à leurs yeux que les préceptes moraux enseignés. Ils recommandent donc, à tous les niveaux, une « discipline libérale », c'est-à-dire une discipline « qui ne laisse aucun décret (du maître) sans justification devant l'esprit de l'enfant » et à partir du cours moyen, ils recommandent même, à certains moments, de faire place au « self-government » : élections de responsables, prise en charge de certaines fonctions par les enfants eux-mêmes. Quant aux récits et lectures, ils ont pour but, non d'édifier les enfants, mais de leur proposer des « petits problèmes moraux ».

Les instructions sont retravaillées en 1938. Y figurent simplement les devoirs de la vie internationale, mentionnant la Société des Nations

---

24 Bulletin « BLE91» (Bulletin Inspection Académique de l'Essonne sur l'Instruction Civique).

(SDN). Cependant, il est fait mention de l'initiation pratique à la vie civique s'appuyant sur « l'expérience de l'enfant et celle de ses proches». Référence est faite, en particulier, à la participation à la vie coopérative et syndicale « conférant des avantages à l'individu et lui imposant des obligations ». L'enfant en entend parler, l'école doit expliquer les mécanismes, commenter les statuts.

Critiques des contenus et des méthodes de la morale de 1910 à 1940

Voici un témoignage sur les années 20/30 par un Inspecteur d'Académie. En 1930, en vue de commémorer les lois scolaires de 1881 et 1882, l'inspecteur d'Académie de l'Orne s'interroge sur les progrès effectués durant cette période : « Nos petits élèves paraissent-ils avoir gagné en valeur intellectuelle et morale ? Les maîtres sont-ils en progrès ? ». On peut lire aux archives de l'Orne les réponses des inspecteurs primaires des trois circonscriptions du département mais aussi certains rapports d'instituteurs et institutrices. L'opinion la plus exprimée se félicite des progrès faits depuis cinquante ans. Un instituteur écrit : « La discipline est moins rigide aujourd'hui, l'enfant aime l'école, il y vient avec plaisir. Le travail scolaire est plus intéressant, les leçons de choses, les images, les expériences, la concrétisation de l'enseignement, en un mot, le rendent plus attrayant. (…) En général le niveau semble plus élevé ».

Mais une étude récente effectuée par deux enseignants entre 1998 et 2000 (Baltassat & Jeury, 2000), descriptive et critique de l'éducation morale au travers des textes officiels et des cahiers d'écoliers, nous fait découvrir une critique des contenus et des méthodes concernant l'enseignement primaire entre 1900 et 1939 mais également dans les rapports mêmes de la hiérarchie interne à l'Éducation. Les cours de morale et de civisme entre 1900/1905 et 1940, au travers des manuels scolaires étudiés, paraissent encenser les qualités de prudence, d'économie, de modestie et de patience, et les exemples et maximes critiquent et dénoncent toute attitude proche de la résistance, de la

révolte ou de la revendication en les caractérisant de « vanité » de « sauvagerie ». Ainsi peut-on lire ces maximes recopiées par les enfants sur les cahiers ou servant de phrases-exemples dans les livrets d'école :

« Le bonheur ne consiste pasà demander beaucoup, mais se contenter de ce qu'on a. »

«Acceptons joyeusement la médiocrité qui ne nous prive que du superflu et nous libère du souci des grandes richesses. »

«Je serai toujours simple et modeste, mais ni jaloux ni envieux. »

«Je ne dirai du mal de personne, je ne serai ni médisant ni calomniateur ; je serai sagement discret. »

«Certaines femmes s'achètent deux robes par an alors qu'une seule pourrait leur durer deux ans. »

Les leçons de morale servaient à « discipliner » la jeunesse afin qu'elle obéisse aux adultes. Tevanian, dans une analyse critique (2002) demande de ne pas oublier que cette « morale de l'obéissance » que des intellectuels et professeurs semblent regretter, a formé dans les années 1900/1940 « moins des citoyens responsables que des sujets dociles et des fonctionnaires zélés ».

I.1.2. L'Éducation Nouvelle dans l'Entre-deux-guerres

L'esprit de l'éducation qu'on peut observer entre les deux Guerres est toujours dans un modèle rigoureusement transmissif, et l'enseignement de la morale est toujours aussi pesant. On continue à ignorer l'élève en tant qu'individu, à nier ses idéaux et à méconnaître les apports d'une discipline qui est apparue en même temps que la théorie de Durkheim : la psychanalyse. Après la victoire sur l'Allemagne, le sentiment national est fort et l'enseignement de la morale s'en ressent : la France est le Bien, elle a mené la « guerre du droit », nos ennemis sont le mal, la France doit se relever par le travail et l'économie. On voit même apparaître la notion de « bonne race » dans les manuels.

Des textes novateurs de Piaget

Pourtant, selon Xypas (1997), parmi les nombreux textes que Piaget consacra à l'éducation et qui, disséminés dans de nombreuses revues, demeurent à ce jour méconnus (Piaget, 1924)[25], existent neuf publications consacrées à l'éducation morale que l'auteur juge majeures et complémentaires. En effet, chacun de ces textes approfondit un aspect différent de la même problématique. Voici une brève présentation (Xypas, 1997) de ces neuf textes :

« La règle morale chez l'enfant », texte de 1928 où Piaget définit sa méthode et ses principaux concepts. Il s'agit d'une conférence d'ouverture des Cours d'été de psychologie organisés par la Fondation Lucerna.

« Les procédés de l'éducation morale »(1930). Ce texte résume une conférence au Cinquième congrès international d'éducation morale qui s'est tenu à Paris. Piaget y passe en revue les différentes méthodes d'éducation morale à l'école et examine leur efficacité pédagogique. Il s'agirait d'une des études les plus perspicaces jamais écrite en langue française sur ce sujet.

« L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale » a été publié en 1931, dans Recueil pédagogique, la revue semestrielle de la Société des Nations. Piaget explique le rôle de l'école dans la formation à la compréhension entre humains. Il explique le développement du mécanisme complémentaire de la solidarité et de la justice, de la complémentarité de la logique et de la morale, et dénonce les ratés de l'éducation qui sont à l'origine du nationalisme et du racisme.

---

25 *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

« Introduction psychologique à l'éducation internationale » (1931), est une conférence prononcée lors du « Quatrième cours pour le personnel enseignant : comment faire connaître la société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale.» Il s'agissait de cours d'été organisés par le Bureau international d'Éducation dont Piaget était le directeur. Un texte superbe où le grand psychologue définit le but ultime de l'éducation, fait l'éloge de la différence, et parle, entre autres, de libre arbitre, d'altruisme, de désintéressement, d'objectivité, d'universel, etc.

« Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale » (1932) est une conférence prononcée également dans le cadre des cours d'été du B.I.E. Dans un langage simple, Piaget exprime ses convictions personnelles, explique la tâche première de l'éducateur, fait l'éloge de l'éducabilité de l'homme et donne les trois conditions fondamentales de l'éducation.

« Remarques psychologiques sur le self-government » (1934) constitue la conférence de synthèse prononcée par Piaget à la suite d'une enquête réalisée par le Bureau international d'Éducation et qui réunit 518 expériences de terrain dans les écoles de dix-huit pays. Par ce texte méconnu, Piaget met en garde contre certaines dérives aboutissant à la manipulation des élèves et présente, de façon magistrale, les fondements psychologiques de l'autonomie des écoliers. Il devance ainsi le courant des pédagogies autogestionnaires.

« Une éducation pour la paix est-elle possible ? » est un article publié également en 1934 dans le Bulletin de l'Enseignement de la société des Nations. Désenchanté devant la montée des nationalismes et des régimes totalitaires, inquiet par les risques grandissant de guerre, déçu par l'échec croissant du mouvement pacifiste et internationaliste, Piaget lance un appel pathétique et visionnaire : il dénonce le recours à la "mystique" et

à l'utopie comme moyens de promouvoir la compréhension entre les hommes.

« Remarques psychologiques sur le travail par équipes » est, comme le texte de 1934, une conférence de synthèse prononcée comme suite à l'enquête internationale lancée par le B.I.E. auprès des pays membres. Piaget établit un parallèle entre l'autogestion intellectuelle que doit permettre le travail en groupes et l'autogestion morale que doit viser le self-government.

Conférence prononcée le 8 juillet 1944, pendant le débarquement en Normandie, entre la libération de Cherbourg, le 30 juin, et celle de Caen, le 9 juillet. S'adressant aux instituteurs du canton de Berne, Piaget choisit de leur parler de " L'éducation de la liberté ". On y trouve une réflexion forte sur la liberté, notamment la liberté de pensée, la liberté morale et la liberté politique, et le rôle décisif que l'école pourrait jouer dans la formation d'hommes libres.

La morale scolaire et le mouvement d'éducation nouvelle

Ce libéralisme éducatif critique les formes éducatives traditionnelles en affirmant ses préférences pour l'influence plutôt que la contrainte (et la discussion plutôt que l'influence), le désir de l'enfant plutôt que l'autorité du maître, la construction des savoirs, des normes et des valeurs plutôt que leur transmission, le plaisir d'apprendre plutôt que la vertu de l'effort…

Les adeptes de l'éducation nouvelle sont partisans d'une véritable éducation morale au sein des écoles, mais ne parviennent pas à se mettre d'accord sur la philosophie morale adjacente à cette discipline en classe élémentaire. Dans sa thèse récente sur ce sujet, Annick Raimond[26] nous

[26] Annick Raymond est professeure des écoles et formatrice en Centre de Formation Pédagogique (Lille). Cet ouvrage est issu de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à Lyon en 1998. Elle est également chargée de cours en Histoire de la pédagogie à l'Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation d'Angers (I.S.C.E.A. Université Catholique de l'Ouest).[Voir Raymond (1999)]

explique les enjeux de cette discipline au sein de ce mouvement pédagogique :

« Comment éduquer moralement un enfant ? Avec l'actuelle montée de la violence dans les écoles et hors de l'école, cette question revient à l'ordre du jour. A la fin du XIXe siècle, l'Éducation nouvelle, un mouvement pédagogique naissant, apportait une réponse singulière : en revendiquant le respect de la nature de l'enfant, elle s'obligeait à se démarquer de toute éducation autoritaire. Ce principe pédagogique n'a pourtant pas suffi à fédérer tous ses partisans autour d'une conception unifiée de l'éducation morale, comme en témoignent les congrès successifs de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle. Cet ouvrage tente de comprendre comment et pourquoi les pédagogues de l'Éducation nouvelle se divisent sur la question de l'éducation morale » (Raymond, 199).

I.1.3. Les cours de morale pendant la période vichyssoise

L'éducation morale en France sous l'occupation allemande

L'éducation morale pendant l'occupation allemande et le gouvernement de Vichy était dispensée sous forme de « cours de morale » (Corcy-Debray, 2001) :

« La neutralité de l'école laïque inclut l'enseignement de la morale, morale « sans épithète », c'est-à-dire « morale du père de famille », morale spiritualiste sans dogme, par lequel l'instituteur joue le rôle d'éveilleur de conscience. Jérôme Carcopino s'est d'ailleurs défini comme l'héritier de Fontanes, de Guizot, de Victor Cousin, de Duruy, des défenseurs de la tradition nationale et de celle de l'Université, qui exaltent la mission de l'État enseignant. (...)

Avec Georges Leygues et Léon Bérard, on pourrait ajouter son adversaire Jacques Chevalier, philosophe spiritualiste, élève de Bergson,

car tous conçoivent cette morale comme une laïcisation de la loi naturelle. L'instituteur n'a pas à leurs yeux à prouver l'existence de Dieu ou à faire un cours sur ses attributs, mais à associer Dieu à l'idée de cause première, à évoquer l'obéissance aux lois de Dieu telles qu'elles sont révélées par la conscience et la raison. Jules Ferry a combattu au Sénat face à Jules Simon l'amendement introduisant la notion de devoirs envers Dieu dans les programmes de morale, au motif que les instituteurs n'ont pas à parler de Dieu, cette tâche revenant aux ministres des cultes.

Mais Jules Ferry laisse finalement le Conseil supérieur de l'Instruction publique faire figurer cette mention dans les programmes tant qu'elle n'est pas inscrite dans la loi. La position de Jérôme Carcopino est tout aussi opportuniste *:* « La plupart des instituteurs n'ont pas qualité pour dispenser les leçons qu'on leur demandait [...] Mieux vaut ne pas parler de Dieu en classe que d'en mal parler et ce sera toujours en mal parler pour un chrétien qui porte au fond de son cœur l'amour de son Sauveur que de s'en tenir aux termes d'une vague religiosité et d'un déisme abstrait et inconsistant. » Concevant la laïcité comme la garantie légale dans une société sécularisée, de la liberté de croire ou de ne pas croire, Jérôme Carcopino présente ses choix politiques d'une manière particulièrement habile au conseil des ministres. Il sépare le concept de laïcité des notions de positivisme et de matérialisme jugées « dissolvantes » par la Révolution nationale, sans rien céder sur la nécessité pour l'école de « rester neutre à l'égard de la religion. »[27]

Après avoir éludé la controverse philosophique avec Joseph Barthélemy pour se fixer sur le terrain des faits, Jérôme Carcopino concède à Pierre Caziot l'ajout de la notion de « valeurs spirituelles » qui a l'avantage d'être « immédiatement saisissable [...] dans la conscience de chacun. » Les mesures de Carcopino sont adoptées malgré l'hostilité du Maréchal

[27] « Si les mesures de Carcopino concernant la Caisse des écoles, l'enseignement religieux, les congrégations et la définition de la morale, s'inscrivent bien en continuité avec les initiatives républicaines, …[…] » (Corcy-Debray, 2001).

et de quatre membres du Conseil. L'école sans Dieu est définie comme l'école sans métaphysique, inaccessible aux jeunes cerveaux tout comm*e* « le calcul intégral, la physique moléculaire, l'histologie des neurones ou la philologie indo-européenne. »[28]

Les Instructions Officielles du mars 1942 commentant les programmes de 1941

En voici quelques extraits significatifs.

« Morale. La réforme de l'enseignement, à tous ses degrés, s'inspire de la ferme volonté de préparer comme il faut à ses devoirs la jeunesse française. […] C'est ainsi que la patrie, la piété qu'elle inspire, les devoirs qu'elle implique, apparaissent comme devant former ce qu'on peut appeler l'armature de l'éducation morale. […] L'enseignement des devoirs familiaux servira d'accompagnement à celui du patriotisme. Le maître n'aura pas de peine à montrer comment dans le milieu restreint de la famille, les sentiments réciproques créent entre les parents et les enfants, les frères et les sœurs des liens et des obligations solides. […] Sentiment du devoir, soumission à la discipline, maîtrise de soi, goût de l'effort et de l'initiative, telles sont donc les dispositions morales qu'à toute occasion de la vie scolaire le maître s'attachera à développer chez ses élèves ; il aura dès lors conscience de préparer les hommes de devoir et d'action dont la France a besoin. »

La crise de la laïcité est donc bien réelle

La loi de séparation des Églises et de l'État en 1905 poursuivait un double objectif : émancipation par rapport à la puissance ecclésiastique, intégration dans une collectivité unifiée.[29] À plusieurs reprises, et notamment sous Vichy, ce modèle a suscité des oppositions plus ou

---

28 Sauvage P. (1942). *Dix entretiens de morale civique.* (Paris : S.P.E.S.)

29 L'affaire du "foulard islamique" s'inscrit dans cette même optique : décision à l'automne 1989 du principal du collège Gabriel-Havez de Creil de ne plus accepter en classe trois jeunes filles portant le voile.

moins vives & s'est accompagné de divers "arrangements" : pratique des "retraites", présence d'aumôneries, conventionnement des établissements d'enseignement privé, exception lorraine ou alsacienne.
Le texte officiel de 1941 prône la tolérance, le respect de la pensée d'autrui et des croyances religieuses, l'argument est le suivant : "15 siècles de christianisme ont pénétré toute la civilisation occidentale"..."montrer cette influence et en révéler la grandeur"…."Il faut que l'âme de l'enfant s'enchante et s'exalte au récit des vies exceptionnelles (des héros et des saints)"... Le texte parle aussi de "préparer, entre les diverses familles spirituelles qui composent la France, l'union des cœurs nécessaires à son salut"...

L'éducation morale dans les écoles publiques n'était donc plus « une morale laïque » car les autorités « vichyssoises » ont supprimé la loi 1905, aussi n'y avait-il plus de limite ou d'interdiction au dogme dans l'éducation et l'instruction publiques : le gouvernement de Vichy instaure des décrets anti-laïques (1940-1943) et restaure les crédits et la reconnaissance de l'église comme « religion d'État et d'école. »

La loi Debré offrira après la guerre, malgré la suppression des lois vichystes anti-laïques, et en marge du combat de l'Église pour la restauration des privilèges financiers des écoles privées, les « contrats d'association » : les établissements confessionnels peuvent alors bénéficier de crédits publics dans leur fonctionnement et leur équipement. En décembre 1959, cette loi fait certes obligation aux écoles privées de « respecter la liberté de conscience des élèves »,…mais les écoles dites « privées sous contrat » restaurent une confusion à l'instar de la loi 1905 en instaurant des séances de catéchisme obligatoire entre les leçons purement « instructives ».

L'enseignement devait être « laïque » et ne pas inculquer dogme ou croyances religieuses aux enfants des écoles (loi 1905). Si une éducation (ou instruction) religieuse devait être imposée aux élèves, la morale

enseignée ne serait plus respectueuse de la « neutralité laïcisante » des programmes imposée par l'État Français. Avec Vichy, il ne s'agit donc plus d'une « éducation morale laïque » mais d'une « éducation morale christianisée ». Les lois anti-laïques[30] s'empilent (Pena-Ruiz, 2005, p.77):

-suppression des écoles normales d'instituteurs qui sont « suspectes » (18 sept. 1940) et dissolution de la Franc-maçonnerie (13 août 1940) ;
-réintroduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques (loi du 21/09/1941) ;
-création d'une caisse de financement des écoles privées catholiques (avec versement direct des fonds aux évêchés).

Une « résistance » des maîtres de l'école laïque s'organise : comme on les appelle, les « Hussards Noirs de la république » persistent et continuent à exercer un métier d' « enseignant laïque » et instruire une « morale laïque ».

Les valeurs enseignées pendant cette période

La philosophie éducative de la période Jules Ferry est critiquée avec fermeté et les discours et instructions vont dans le même sens :

-lutter contre l'individualisme dans l'enseignement afin de l'éradiquer, car il est responsable des reculs français et de la défaite, et destructeur de la famille, des valeurs communautaires, du travail et de la Patrie ;

-revenir aux valeurs religieuses et spirituelles : le droit au respect de la différence favorise désormais la religion dominante. La morale de Vichy trouve dans le Christianisme, l'essentiel de son fondement philosophique;

[30] Pena-Ruiz, Dans son ouvrage « *Histoire de la Laïcité. Genèse d'un idéal.* » page77 (in Découvertes Gallimard, 2005) précise que « Dans la France de l'occupation, les mesures anti-laïques interviennent en même temps que nombre de mesures discriminatoires et liberticides » comme l'interdiction aux personnes d'origine juive d'accéder à la fonction publique.(Décret du 3 Octobre)

-la citoyenneté de Vichy s'accompagne du rétablissement d'une hiérarchisation forte et d'un état autoritaire, respectueux du chef, en remplacement du rapport républicain. Alors que la morale laïque fondait son projet pédagogique sur une représentation volontariste de l'homme, et capable de se sentir solidaire du groupe national grâce à l'éducation, la morale prônée par Vichy inverse les termes de cette pédagogie : c'est l'appartenance communautaire prescrivant à la personne humaine ses règles de vie qui est devenue première.

-les jugements négatifs sur « l'intellectualisme » et « l'encyclopédisme » de l'école primaire conduisent à magnifier le Sport et le travail manuel, afin d'encourager le « goût de l'effort » et l'honneur du travail », ainsi que « le culte de l'héroïsme et du sacrifice » :« il faudra que nos maîtres de l'enseignement primaire se pénètrent dans cette idée –et d'en faire pénétrer leurs élèves- qu'il n'est pas moins noble et moins profitable- même pour l'esprit- de manier l'outil que tenir la plume, et de connaître à fond un métier plutôt que d'avoir sur toutes choses des clartés superficielles.. »[31]

-valorisation de l'EPS pour améliorer le comportement physique et moral des élèves, en copiant les modèles allemand et italien. La circulaire du Novembre 1941 et les textes officiels du 1er Juin 1940 sur l'exemplarité physique et morale nécessaire, a fait l'objet d'une recherche[32] dont voici quelques idées :

> Rappels historiques : « L'arrivée du gouvernement de Vichy, en juillet 1940, n'est pas mal vécue par le mouvement sportif français, bien au contraire. En effet, le sport vecteur d'ordre et de discipline s'accommode très bien au régime autoritaire de Vichy et les responsables sportifs voient dans la Révolution Nationale, l'occasion de développer et d'imposer durablement le sport au sein de la population française. Comment cela va-t-il se traduire ? Va-t-on retrouver dans la politique sportive de Vichy, au nom de la collaboration, les références

---

31 cf. « Individualisme et Nation » de Philippe Pétain, extrait de Revue Universelle du 1er Janvier 1941.

32 Doctorat de Pecoult Christophe, de Lisieux, à l'Université de Rouen, en formation STAPS.

allemandes ou bien s'inscrit-elle dans une logique et une continuité héritées de l'entre deux guerres ? »

Autre extrait de cette thèse : « Analyser la politique sportive de Vichy, c'est analyser le comportement des responsables sportifs avant guerre et notamment leur fascination pour les modèles sportifs italiens et allemands. Ainsi, la politique sportive de Vichy peut alors être mieux appréhendée, car on y retrouve le même discours sur l'amélioration de la race et le redressement physique de la jeunesse. Enfin, l'historien ne peut rester uniquement dans le domaine du discours sans se pencher sur l'impact de ce discours auprès de la population. »

Résumé de la thèse : *La politique sportive du gouvernement de Vichy : discours et réalité*. « Le sport, outil de propagande au service des idéologies totalitaires, connaît le même sort sous le gouvernement de Vichy. Le maréchal Pétain dans son souhait de former une jeunesse saine et virile fait du sport l'élément fondamental de cette régénération physique. Ainsi celui-ci participe à la diffusion et à l'intégration des valeurs de la Révolution Nationale : discipline, ordre, esprit d'équipe et goût de l'effort. Cependant, cette politisation du sport va se heurter de plein fouet au contexte de guerre (pénuries, occupation, sous-alimentation, STO) ainsi qu'aux sportifs eux-mêmes qui restent attachés à une pratique hédoniste du sport. »

Les sportifs français sont donc appelés à servir le Maréchal en participant à la Révolution Nationale. Les manuels scolaires sont épurés. La religion laïque est vue comme une drogue soporifique n'ayant qu'une utilité : détruire la morale chrétienne¨ Certains ouvrages sont interdits, d'autres autorisés, et Jacques Chevalier signe en 1940 un arrêté qui établit la liste des manuels scolaires à la rentrée 1940. Certains manuels comme le « Manuel d'éducation morale, civique et sociale » rédigé par E. Primaire, sont interdits. L'arrêté du 16 août 1941 fait apparaître en première place "l'éducation morale, civique et patriotique". Parmi les vertus à développer chez l'enfant, l'accent est mis sur l'amour de l'effort, l'esprit de sacrifice. Dans le chapitre "Devoirs des Français", on insiste sur le loyalisme dû au chef de l'État, le respect de la hiérarchie, de l'autorité, la valeur spirituelle du travail ; le chapitre sur les droits a disparu. Les valeurs chrétiennes sont remises à l'honneur, l'appel du « Héros et du Saint » devra se faire entendre dans l'âme des petits Français.

On considère le climat général de la classe comme primordial dans la formation morale, mais on préconise une discipline rigoureuse, car « l'indiscipline dans une classe compromet la santé morale de chaque enfant ». On souligne les dangers de la pédagogie libérale de "l'éducation attrayante" prônée depuis 1923: « la vie n'est ni un jeu ni un sport continuel ». On affirme qu'il faut que l'école « restaure le sens de l'effort... la joie doit être le résultat et la récompense de l'effort ». La lecture d'extraits des messages du Maréchal Pétain doit commencer la leçon de morale et d'instruction civique. Enfin, plusieurs arrêtés successifs insistent sur la nécessité vitale d'un enseignement démographique (qu'un décret de 1939 avait déjà introduit dans l'enseignement moral). Il s'agit de flétrir l'égoïsme des célibataires, de montrer les joies d'une famille nombreuse et d'insister sur la "colonisation" de certaines parties du territoire français par les étrangers…

Vichy contre l'école de la République

Le panorama des valeurs enseignées pendant l'occupation vichyssoise n'est pas glorieux du tout et correspond à une période de régression de l'école française, à telle enseigne que des pédagogues et historiens de l'éducation ont brossé un tableau noir mais authentique et sans compromis. Dans son ouvrage *Vichy contre l'école de la République*[33], Jean-Michel Barreau[34] rappelle la noirceur du triptyque politique et pédagogique de cette période néfaste à l'école en France, qui a donc souffert de propagande, d'autoritarisme et une morale régressive.

D'une part, l'éducation morale vichyssoise fut émaillée des aphorismes tendancieux du Maréchal Pétain : On peut citer plusieurs formules qui restent dans les archives de l'après-occupation, tels : « les Francs-

---

33 (2000). Paris : Flammarion.

34 Jean-Michel Barreau est professeur à l'IUFM d'Alsace. Il a écrit de nombreux articles sur l'idéologie et la politique scolaire du gouvernement de Vichy, et ses travaux portent sur « L'école et les conservateurs de l'histoire ».

Maçons, la bête noire par excellence », ou l'école républicaine « école de l'individualisme, qui s'est contentée d'instruire les Esprits, alors que la Révolution aura celle de former les cœurs et de tremper les caractères ».

D'autre part, le développement de l'autoritarisme fleurit tout au long de la vie de ce régime en ce qui concerne l'école : les maîtres sont révoqués, les juifs interdits d'enseignement, et les livres prohibés. De plus « ce nettoyage des écuries d'Orgias [35]républicaines passe par un coup de torchon sur les hommes et leurs idées » : le gouvernement supprime les organismes consultatifs, les I.A. sont nommés par le Ministre et plus recrutés sur concours, les délégués cantonaux décimés, les écoles normales supprimées, les instituteurs juifs interdits d'enseigner, les livres de l'école républicaine nettoyés ou prohibés[36].

> « Le Journal Officiel publie toute une liste de livres interdits dans les écoles primaires publiques et supérieures. De plus, le 25juillet 1941 est diffusé une liste de manuels incompatibles, cette fois avec les bibliothèques des établissements scolaires. Les livres d'Henri Barbusse, de Léon Blum, de Colette ou de Zola disparaissent des bibliothèques scolaires. Les uns trop lascifs, les autres trop revendicatifs.» (Barreau, 2000, p.40-41)

De plus, le développement de la propagande devient monnaie courante : aussi les chants[37], les abécédaires et les effigies à la gloire du « Chef de la Révolution Nationale » se sont multipliés au désespoir d'un grand nombre d'enseignants du Premier Degré. Des cartons entiers de cadeaux venant des élèves, de lettres et de poèmes arrivent au Maréchal, tant des

---

35 L'expression est empruntée à Pierre Giolitto, in *Histoire de la Jeunesse sous Vichy* (1991). Paris : Perrin.

36 « Ces ouvrages malsains ont trop longtemps pourri le cerveau des jeunes Français et préparé aux guerres civiles » écrit Frédéric Ogé dans l'ouvrage indiqué par l'auteur : *le Journal l'Action Française et la Politique intérieure du Gouvernement de Vichy* (p.389) [Editions de l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, 1984]

37 « Dans des classes nombreuses, les enfants chantent à tue-tête un enthousiasme : « Devant Toi, le sauveur de la France/Nous jurons, nous tes gars/de servir et suivre tes pas. » en gloire à Pétain. « La pédagogie du chant patriotique fait florès dans un régime qui veut faire de l'école l'antichambre de l'exaltation nationale » écrit Barreau (p.42).

écoles libres que publiques ; « C'est donc une véritable guerre des valeurs que mène cette révolution contre l'école de la République » rappelle Barreau qui explique que c'est plus les aspects idéologiques de la politique scolaire pétainiste qui caractérisent la décadence ainsi brossée :

> « Au "Liberté, Égalité, Fraternité" haï et décadent inscrit sur les frontons scolaires, (…la révolution vichyssoise…) elle oppose une trilogie implicite que les idéologues forgent dans leurs cénacles militants : "Instinct", "Tradition" et "Sélection". L'instinct pour le peuple, la sélection pour l'élite, la tradition pour tous. La politique scolaire du gouvernement de Vichy ne peut se comprendre qu'à la lumière de cette idéologie dont la trame essentielle réclame l'outil pour le peuple, la plume pour l'élite, et le foyer pour la femme. » (Barreau, 2000)

Et de citer la Revue de la Famille, qui rappelle que les connaissances des filles doivent être pratiques et défaites de tout ce « fatras pseudo-scientifique et de clinquant pseudo-littéraire » qui rendent la femme précieuse et ridicule (Barreau, p.207) :

> « Il ne suffira plus à nos filles de savoir lire, écrire et compter. Elles devront aussi savoir coudre et cuisiner ; et c'est tant mieux pour leurs futurs maris, tant mieux pour leurs enfants à venir[38] ».

I.2. Seconde époque : De la libération jusqu'à la fin du XXe siècle

I.2.1. De la Libération jusqu'à la Ve République

Dans le contexte de la fin de la collaboration, l'enseignement de la morale s'essouffle. Les valeurs et les modèles dépeints dans les manuels étaient-ils encore crédibles après les évènements de l'Occupation et les atrocités de la IIe guerre mondiale ? L'enseignement de la morale de nos pères et de la tradition française semblait avoir montré ses limites… Les cours de morale s'étiolent, et disparaissent quasiment des programmes

[38] Paroles de Charles Maurras, publiées dans la rubrique politique de *l'Action Française* du numéro 203 du 29 juillet 1940 (Citées par Ogé in op.cit. p.364)

dans lesquels la morale ne s'exprime guère plus que par l'enseignement du fonctionnement des Institutions françaises, de la République. On rappelle aux élèves qu'ils font partie d'une société et que pour en faire partie il faut comprendre comment elle fonctionne et s'y impliquer.

Voici un extrait des Instructions Officielles de 1945:[39]

« Instruction civique […] On voit en définitive à quoi tend l'enseignement proposé : former des esprits libres et des caractères droits conscients des fonctions qu'ils ont à exercer à la fois comme citoyens et comme travailleurs — en un mot former de vrais démocrates. Il ne faut pas hésiter à le proclamer : après les atroces épreuves que la France a subies, l'École publique a l'impérieux devoir de travailler en toute clarté, de toutes ses énergies, à la rénovation de la démocratie. […] On ne craint donc pas de dire que cette instruction morale et civique, pour remplir complètement son objet, doit avoir pour fin de lier profondément dans l'âme des enfants le sentiment national et le sentiment républicain. »

Un plan Langevin-Wallon qui insiste sur une éducation scolaire qui moralise et socialise sans contraindre

En 1947, le plan « Langevin-Wallon » est conçu et présenté pour structurer et organiser l'enseignement, en concevant la formation des maîtres, en définissant les organes de contrôle et de perfectionnement, en précisant les programmes scolaires rénovés et en redéfinissant le contenu et la philosophie de l'Éducation morale et civique.

Cette discipline a pour grands objectifs d'assurer la formation de l'homme et du citoyen, mais relier donc l'intelligence et le comportement, de relier la moralisation à la socialisation, mais aussi de

39 Extrait du « Programme d'initiation à la vie sociale (instruction morale et civique) pour les classes du 1er cycle BO n° 43, 30/08/1945

former le jugement, le caractère et l'autodiscipline. Dans le chapitre 6 du Plan, le législateur précise avec soin des buts essentiels :

> « L'éducation morale et civique que l'école doit donner ne peut se borner à un programme dans un temps fixé par un horaire. On ne peut en effet *dissocier l'éducation de l'intelligence de celle du caractère.* (…) L'enseignement, ses méthodes, la discipline scolaire, sont les moyens permanents et normaux de donner à l'enfant le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique qui feront de lui *un homme libre du choix de ses opinions et de ses actes*, de lui acquérir le sens de la vie sociale, des avantages et des charges qu'elle implique, et la conscience de ses responsabilités ».

Le texte de 1947 insiste tout particulièrement sur la formation du futur du citoyen, accentuant l'aspect tout-à-la-fois démocratique, socialisant, responsabilisant et disciplinant de cette éducation globale dont le civisme et la citoyenneté sont particulièrement constructeurs d'autonomie et de responsabilité. Ainsi Paul Langevin précise :

> « L'école est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale, et singulièrement de la vie démocratique (…) »

Et de préciser encore que cette socialisation où l'élève participe en tant qu'apprenti citoyen permet de former en lui des « vertus civiques cardinales » : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, expériences de « self-government » dans la vie scolaire tout en insistant sur le rôle des maîtres qui devra favoriser la coopération, la solidarité, mais également l'autodiscipline dans une fonction de témoin et de conseiller. Les instituteurs « n'imposent pas leurs solutions, mas ils aident, ils suggèrent, ils proposent, et s'efforcent de faire reconnaître les erreurs (jugement ou conduite) non en vertu de leur autorité, mais par le consentement sincère des esprits et des cœurs ».

Langevin en fin de texte insiste sur un apprentissage socialisant qui s'affirme laïc : « Cet apprentissage de la vie sociale essentiellement laïque, n'engage aucune idéologie, n'exige aucune mystique métaphysique ou religieuse »

L'enfant (et l'élève) devient un citoyen reconnu comme sujet en 1959

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant est signée à Genève pour répondre aux besoins spécifiques des enfants par l'Assemblée Générale des Nations Unies (20/11/1959), et devient donc un citoyen à part entière jouissant de droits, reconnue en tant que personne dans son statut. Ainsi, l'enfant a droit à la non-discrimination (article 2) le droit d'être protégé contre les mauvais traitements (article 19) Dès qu'il en est capable, l'enfant a donc le droit à l'expression sans mettre la société en danger (article 13) et le droit à exprimer son opinion (article 12).[40]
Mais aussi et de façon complète et importante, l'enfant a « le droit à l'éducation » dont voici quelques-uns des corollaires : fréquenter gratuitement l'école primaire ; être encouragé pour fréquenter obligatoirement l'école ; voir ses droits respectés dans le cadre de la disciplinaire scolaire imposée. L'article 29 est également intéressant car il précise les objectifs que l'école doit apporter, ce qui, donc, contraint ceux et celles qui ont mission d'enseignement (éducation et d'instruction) :

-l'éducation doit servir à « épanouir la personnalité de l'enfant » ;
-chaque enfant connaîtra Droits de l'Homme & libertés fondamentales ;
-l'éducation doit inculquer aux élèves le respect de sa culture d'origine ;

[40] Voir aussi le site www.droitsenfants.com/ même s'il comporte quelques erreurs. Sur ces droits, l'ouvrage belge *Découvrons la Convention des Droits de l'Enfant* (Auteurs : M. Bastien, M. Gourlé, I. Hamaide, B. Jospin) - apporte des idées intéressantes à utiliser en classe ou comme outils pour les enseignants (1995).[Bruxelles : Labror.]

-l'école doit préparer l'enfant *à assumer ses responsabilités*[41] *dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité, et d'amitié entre tous ;*

-l'éducation doit (pouvoir) inculquer aux enfants le respect du milieu naturel.[42]

Dans l'optique de nos propositions en parties 3 et 4, il serait juste et utile, en lien avec un éveil laïc à la démocratie, que les professeurs d'école puissent déployer cette information au cycle 3, par exemple à l'occasion de l'apprentissage du débat contradictoire et d'écoute mutuelle et de l'éveil à la citoyenneté respectueuse de chacun, des devoirs, et des fonctions.

I.2.2. De la guerre d'Algérie aux révoltes de mai 1968, et après

Notre hypothèse au départ était que nous sommes désormais, disons depuis 1950, dans une troisième phase de l'histoire de la morale, une phase qu'on peut appeler "post-moraliste", qui tout-à-la-fois rompt et en même temps poursuit le processus de sécularisation enclenché depuis le XVIIIe siècle. Mais, notons-le bien, société "post-moraliste" ne veut pas dire société sans morale. Cela signifie tout simplement une société qui désormais reconnaît davantage les désirs, le moi, les droits, le bonheur et le bien-être individuel que l'idéal d'abnégation et les obligations des individus.

Depuis les années 50 et 60, autrement dit depuis l'émergence de la société de consommation et de bien-être, c'est à dire depuis l'extension à la majorité de la population des effets de la modernité dans les choses, nos sociétés ne sont plus dominées par les grands impératifs d'un devoir

---

41 C'est nous qui choisissons l'italique pour souligner l'importance de ces idées.

42 Cette partie de l'article 29 conduit à penser que l'éveil à l'écologie et à la préservation de l'environnement (naturel) devrait être obligatoire pour tous les enseignants et toutes les classes, faute de quoi, il y a « non-respect de la Charte des Droits de l'Enfant » par les professeurs d'école concernés. Par exemple, il est nécessaire que les élèves apprennent tous à respecter la terre, l'air, et l'eau des lieux où ils vivent.

difficile, sacrificiel même, mais par la préoccupation du bonheur, de la réussite et des droits de l'individu.

Les « atermoiements » de la laïcité

Comme nous l'avons déjà observé, il est difficile de séparer la morale et l'éducation morale dans les écoles publiques françaises du concept de laïcité. Or la période d'après-guerre va être fertile en difficultés liées à la défense de la laïcité en France et au clivage classique : école publique/ école privée. Malgré la volonté de l'État de faire oublier l'épisode politique vichyssois et les lois anti-laïques du gouvernement Pétain, des difficultés vont apparaître sur le combat entamé par l'Église pour garder ses avantages et retrouver une partie du monopole que la chrétienté française avait réussi à sauvegarder sur l'enseignement. En effet, deux lois vont « favoriser » les écoles privées en 1951: la loi «Marie» (11/9/1951) qui permet d'ouvrir un crédit bourses pour les élèves du Privé ; la loi «Baranger» (25/9/51) qui crée une allocation destinée aux associations des parents d'élèves du privé.

Désormais, les leçons d'éducation morale proposent des thèmes de réflexion et des préceptes avec une présentation de situations, une analyse d'exemples, des exercices d'illustration des principes étudiés et des lectures de textes adaptés aux thèmes ou leçons proposés. Dans l'ouvrage scolaire[43] écrit par Ballot et Aveillé (1959), les leçons sont conformes aux Instructions officielles de 1940 et de 1958, on peut y réfléchir avec les enfants sur les principes moraux suivants : le sens de l'honneur, le courage civique, prendre ses responsabilités, vivre en paix, la tolérance, le respect des libertés, le choix des amis, etc.

La disparition de la morale dans les années soixante-dix et la contestation du modèle autoritaire.

---

[43] Ballot, M. et Aveillé, R. (1959). *Education morale et civique.* Classe de Fin d'Études. Paris : Charles Lavauzelle.

Les instructions officielles instituant le « tiers-temps pédagogique » ont conduit à diminuer les leçons de morale, car il fallait caser dans l'emploi du temps les 6 heures d'éducation physique, nous raconte un instituteur qui pourtant continuait à enseigner la morale grâce à des contes moraux ». Sa présentation d'une « leçon d'éducation morale en 1960 » part donc d'un conte pour induire des questions et une discussion en classe sur le texte, afin de vérifier la bonne compréhension du message par les enfants, et de préparer un petit résumé sur "la morale de l'histoire".[44]

Mais la révolution civile française des années 1968 marque la fin de l'éducation morale. Le déclin de la morale du "devoir" s'est doublé d'un déclin de la morale laïque, et semble avoir entraîné avec lui le discrédit de la morale tout court, désormais attachée à des valeurs autoritaires et impositives, qui paraissent incompatibles avec les principes d'une éducation respectueuse de la personne et des droits de l'enfant : le mot de morale est devenu pratiquement imprononçable. Claude Nicolet rapporte, dans un article du *Monde de l'Éducation*[45] que « dans les années 70, la crise profonde du système éducatif, les changements intellectuels considérables qui se répercutent sur le contenu de l'enseignement, aboutissent à l'abandon vers 1975 de ce qui était devenu presque une discipline ».[46]

-Quand on veut en parler, on parle d' « éthique » ou de « valeurs » ou de « responsabilité », ou encore de « repère », vocabulaire de philosophes impossible à populariser ». Laurence Loeffel ajoute (2009) que « la France est le seul pays européen à ne pas avoir fait de place à l'éducation

---

[44] Cette leçon de morale en 1960 et la description qu'en présente un instituteur retraité, actif à l'époque, Mr Robert Riou dans une école finistérienne, est reproduite dans le fascicule des Annexes (témoignages et reportages, pages 141/142)

[45] Cf. « La leçon oubliée » de Nicolet C. in N° de décembre 1997 du *Monde de l'Éducation* (p.30)

[46] In : table ronde dans le colloque du 18 décembre 2003 au sénat, apporté sur "La question du sens dans nos sociétés en crise : matériaux pour une morale laïque et républicaine d'aujourd'hui", in Delfau, G. (2004) *La laïcité, ciment de notre république et valeur universelle* (Editions Maçonniques de France, Paris)

morale, ou à une éducation éthique, quelque soit le nom qu'on lui donne dans les programmes scolaires, depuis la suppression de la morale laïque en 1969. »

-Le modèle autoritaire est contesté et le droit de corriger n'est plus légitime : c'est pendant cette période que des formules fortes ont marqué les esprits sur le discrédit de l'autoritarisme, du style : « il est interdit d'interdire ! » Ce qui habituellement était de la responsabilité du « détenant de l'autorité », ayant détenu le « pouvoir de correction » (on châtie bien ceux qu'on aime bien) devient critiquable, ce fut longtemps la responsabilité de l'image paternelle au sein de la famille et l'image du maître au sein des écoles ; c'est précisément cette autorité-là qui est remise en cause dans les années 1960.

-C'est une authentique « révolution culturelle » qui affleure et que l'on appelle aujourd'hui « les révoltes de mai 68 ». Mais les événements français ne sont qu'une partie des révoltes qui ont surgi au sein de l'Europe et de l'Amérique, car ils doivent être rapprochés de nombre d'événements[47] de contestation qui ont éclaté (Hongrie et USA, par exemple), ou d'autres événements nationaux à rapprocher (égalité femmes/hommes, droits des étudiants, revendications ouvrières)[48].

Ces révoltes, mouvements et manifestations renvoient ici à une vraie contestation du modèle démocratique de verticalité et de la conception de la forme des autorités, au sein desquelles employés, ouvriers, femmes ou travailleurs dénoncent des abus de pouvoir (comme l'homme sur la

---

[47] C'est en 1956 la révolte hongroise, et le Printemps de Prague en 1968 qui cristallisent les revendications démocratiques des pays de l'Est dits communistes. C'est en 1955 que le mouvement des Noirs d'Amérique, avec Martin Luther King, revendiquent des droits civiques et la fin de la ségrégation raciale (écoles, transports, etc.)

[48] Ne pas oublier à cette période les mouvements étudiants réclamant des droits de recours et de consultations pour les décisions les concernant ; ni les femmes qui demandent une égalité de traitement (salaire égal pour le même travail et le même diplôme) ou dénonciation du phénomène « femmes battues »; mais aussi les travailleurs et ouvriers, qui exigent d'être mieux considérés en tant que vrais sujets de droit (ils demandent à être reconnus comme « partenaires » et non comme subordonnés »).

femme, le supérieur sur l'inférieur hiérarchique, l'enseignant sur l'enseigné, l'administration sur l'administré, l'adulte sur l'enfant,[49] etc.)

Retour d'une éducation plus « civique » que morale entre 1970 et 1980

Les Instructions Officielles de 1977 à 1980 parlent plus d' « éducation » que d' « instruction » : il s'agit certes d'une « éducation civique et morale », mais on peut observer qu'elles sont restées fidèles à l'esprit des instructions de 1923 et 1945, dans la mesure spécifique où elles mettent l'accent sur « l'esprit de responsabilité » dans la classe comme apprentissage de la citoyenneté. Les circulaires ministérielles éditées en 1980 pour le Cours Moyen vont vraiment dans le sens de la citoyenneté en précisant spécifiquement dans le texte que « le style d'apprentissage conçu comme acquisition de savoirs et savoir-faire (….) favorisera le développement des attitudes caractéristiques du citoyen actif » Il s'agit bien là davantage d'une éducation civique à dispenser aux élèves de 9 à 11 ans des classes de CM1 et CM2.

La circulaire de février 1980 insiste, elle, sur le caractère holistique de cette « éducation civique et morale, et rappelle que cet enseignement doit permettre tout-à-la-fois l'épanouissement des élèves, l'éducation enfantine, l'insertion dans la société et l'éveil à la solidarité :

> « L'éducation civique et morale contribue-t-elle à répondre à la double vocation assignée à l'école : d'une part, favoriser l'épanouissement harmonieux de l'enfant, pour lui-même, et pour son insertion heureuse dans une collectivité organisée ; d'autre part, préparer

[49] Cette appellation renvoie à plusieurs types d'abus comme la relation autoritaire entre le maître et l'élève (qui est puni ou humilié injustement) ou à l'autorité du père sur l'enfant (qui est battu trop sévèrement) ou l'enfant travailleur d'office dans les usines ou les fermes (au lieu de jouir de ses droits scolaires) ou autres abus de pouvoir…Toutes ces dérives avaient conduit à la Charte Internationale des Droits de l'enfant).

les enfants à une solidarité ultérieure féconde dans la perspective plus large de l'éducation permanente. »[50]

Ce texte rappelle aussi que morale et civisme sont indubitablement liés et complémentaires dans le travail de l'enseignant :

« Éducation morale et éducation civique sont indissociables. Il n'est point d'éducation civique qui ne s'insère dans une éducation morale. Mais il n'est point d'éducation morale qui puisse s'abstraire d'un contexte social, civique et politique : toute femme est citoyenne, tout homme est citoyen, de droit et d'obligation. »

Cette circulaire souligne enfin que cet éveil nécessite une « pose de la conscience des valeurs essentielles qui sous-tendent les bonnes habitudes et les comportements » qu'on est en droit d'attendre dans une école soucieuse de démocratie : le respect (des autres, de soi, du groupe) ; la liberté et ses exigences (nécessité de l'effort, lucidité, esprit critique) ; et le sens des solidarités et responsabilités (participation, engagement, initiative, coopération, persévérance, entraide…)[51]

Problème de l'éducation morale dans les années 1980/90

C'est en 1982 que l'enseignement de l'histoire et de la géographie est rétabli alors qu'il avait été délaissé au profit des « sciences humaines ». C'est à cette date que l'Institut Pédagogique réfléchit à introduire aussi « l'Initiation aux droits de l'Homme », mais aussi au pluriculturalisme de la nouvelle société française : même si cette approche peut paraître "généreuse", morale et civisme restant limités, le ministre de l'Éducation Chevènement décide de « restaurer l'éducation civique ». Ces

---

50 Voir la circulaire du 18 Juillet 1982 (R.L.R.514-3, pp.88 /94)

51 Voir la copie de cette circulaire dans la partie des Annexes (2°Fascicule, pp.34/39)

programmes édités dans l'année 1985, même s'ils ne portent que sur l'école et le collège, ont le mérite d'exister.[52]

Dans sa préface aux programmes de 1985 pour l'école élémentaire qui remplacent les activités dites d'éveil par des activités organisées en disciplines, le ministre considère que les éléments d'histoire, de géographie et d'éducation civique « ont été injustement négligés par le passé » car si « on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé. ». L'éducation civique est considérée comme « éminemment morale », terme qui disparaîtra dans les programmes de 1995 : elle développe « l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République ». Dans la lignée des instructions précédentes, mais en étendant son domaine, l'éducation civique « intègre tous les aspects de la vie en classe et à l'école ». En 1985, le ministre Chevènement réaffirme l'objectif de formation du citoyen éclairé : « L'éducation civique ne prend jamais la forme de l'endoctrinement ou de l'exhortation, elle invite à la responsabilité, elle est toujours une éducation à la liberté. »

C'est à ce moment que l'on fait le constat de la violence à l'école, d'une jeunesse qui serait issue de l'éducation d'après 1968, sans repères, et qui casserait tout parce qu'on lui aurait laissé entendre que la pauvreté sociale ne pouvait qu'engendrer une pauvreté morale. C'est le retour à un enseignement de la morale et des valeurs de la République. On considère l'éducation civique comme une ouverture à la citoyenneté et comme un enseignement laïque et démocratique, qui n'inculque aucun dogme mais permet de développer la capacité qu'ont les élèves à apprendre pour comprendre. L'éducation civique confronte l'enseignant à une nécessaire réflexion critique sur ses responsabilités d'éducateur laïque. Il a toujours été sauvegardé une « éducation civique », donc une forme de « morale civique » formant le citoyen et informant des rouages de l'administration et de la politique les élèves français. Il est vrai

[52] Il faudra attendre dix ans plus tard pour que les lycées soient, en France, concernés par un premier programme d'éducation civique.

qu'entre 1968 et les années 2000 peu souvent dans les « Instructions Officielles » destinées aux enseignants (et aux cadres de l'école) apparaissent les termes de « morale » ou d' « éducation morale » mais presque systématiquement le concept de « éducation civique ». Il reste néanmoins malgré cela des « éléments » de morale scolaire qui, perceptibles, sont soigneusement répertoriés dans le programme d' « Instruction civique », et qui renvoient à des valeurs universelles, comme par exemple la solidarité, la fraternité, la politesse ou le respect mutuel, éléments essentiels du « vivre ensemble ». Ce dernier concept a souvent été maintenu dans les instructions liées aux classes maternelles, ou à la 1ère année de cycle 2 (donc au cours intitulé « Grande Section » et correspondant aux élèves de 5 à 6 ans). Les Instructions officielles de 1995 préparées par le ministre François Bayrou renforcent en effet l'Instruction Civique à chaque cycle. Le ministre insiste, dans sa préface aux nouveaux programmes, sur la nécessité pour les élèves d'« assimiler peu à peu les règles de vie qui régissent l'école et la société». Des compétences transversales, puis nettement disciplinaires, déclinent au cours des trois cycles le programme d'éducation civique. Aux cycles 2 et 3, où le terme de « valeur » apparaît, deux grands domaines d'apprentissages sont dessinés : ceux qui concernent la vie civique dans la société et ceux qui ont trait à une « pratique réfléchie » liée à la vie commune au cycle 2, qui s'intitulent au cycle 3 « De l'école à la société : vers une citoyenneté responsable ». Ce domaine est organisé en trois chapitres : le respect de soi (sens de la vérité, de l'honnêteté, du courage, le sens de la justice, le sens de l'effort et du travail bien fait) ; le respect des autres (sens de la dignité de la personne, respect de l'intégrité physique, respect de la liberté de conscience, respect des règles de politesse, respect des personnes malades et handicapées) ; le devoir de responsabilité (sens du débat démocratique, sens du travail en équipe, sens de la responsabilité concernant droits de l'homme, environnement, etc.) Enfin, les programmes rappellent que les principes de l'éducation civique "doivent imprégner toute la vie de l'école".

Mais la disparition du terme « morale » des programmes officiels édités après la crise sociale de 1968 (qui fut aussi une révolte contre toute forme d'autorité ou d'autoritarisme) a conduit l'administration à interdire l'influence religieuse ou d'emprise dogmatique dans les écoles privées sous contrat d'association, maintenir un programme pour tous d'éducation civique et d'éducation « citoyenne ». L'opposition entre les laïques et les zélateurs de l'enseignement privé a continué de se manifester en France : manifeste pour un service laïc d'éducation signé par plus de 10 millions de pétitionnaires en 1983, mobilisation massive des partisans de l'enseignement privé catholique le 24 Juin 1984, manifestation énorme des partisans des écoles publiques contre la réforme de la loi Falloux le 16 Janvier 1994...

Après le rapport de la commission Stasi, une nouvelle loi en 2004 permet d'affirmer le caractère laïc de l'école et de rejeter tout signe d'appartenance religieuse, ce type de distinction étant réservé à la sphère privée, donc hors des établissements publics.

Les options autant religieuses qu'athées ou agnostiques ne pouvant être hiérarchisées, la laïcité devient alors un espace de tolérance où toute religion est acceptée si elle respecte la neutralité de l'espace public d'enseignement. Elle permet de réglementer la neutralité vestimentaire (port du voile ou du foulard « islamique »), mais aussi d'imposer l'absence d'influence religieuse à l'école, et d'affirmer le respect des valeurs de la laïcité républicaine. Comme le rappelle le philosophe de la laïcité Pena-Ruiz, il s'agit donc d'une politique propre à promouvoir la plénitude de l'égalité des droits et des conditions sociales.

On pourrait finalement avoir le sentiment que l'interdiction de la morale chrétienne dans les écoles privées sous Contrat et l'absence de morale laïque officielle dans les écoles publiques entre 1968 et les années 2000 sont deux éléments qui ont conduit à parler de « mort de la morale ». Il se trouve que des faits de violence scolaire entre 1970 et 1990 se sont multipliés : agressions entre enfants, blessures à l'arme blanche dans des

collèges publics, apparition des statistiques sur la délinquance dans les établissements scolaires, violence physique à l'encontre de professeurs (gifles et insultes émanant des parents). Multiplication par ailleurs de faits de pédophilie dans le clergé, sur des jeunes garçons qui attendent d'être plus âgés pour se plaindre. Exemples multiples de l'absence d'éthique et de partage dans le monde de l'entreprise et des grandes banques. Multiplication des affaires où des élus, des responsables sont acculés devant les tribunaux à rendre des comptes sur leurs comportements immoraux (détournements de fonds publics, ou usage privé de biens sociaux, blanchiment d' « argent sale », emplois fictifs, etc.) Il est tentant de relier un affaiblissement d'éducation morale depuis les années 70 à la contagion sociétale du « chacun pour soi » et du « consumérisme » dans de nombreuses strates sociales de notre monde occidental. La compétition économique aurait entraîné la compétition scolaire par l'évaluation. La « dictature de l'argent » se serait substituée aux valeurs essentielles, et notre sociologie économique a commencé à dresser le constat d'un paupérisme grandissant d'un monde où la possession de biens matériels a remplacé les idéaux habituels. « Tout, tout de suite », disent les psychologues de l'adolescence, tel l'auteur de la thèse belge qui parle des familles en désarroi[53] face au règne de « l'enfant-roi ». Alors, que retenir enfin de cette période de trente ans qui a suivi la fin « relative » de l'éducation morale en tant que telle ?

Morale civique et éducation de la citoyenneté

Probablement faut-il insister sur la question obsédante du civisme, dans tous les secteurs de l'opinion, et la mise à la mode du terme citoyen, promu comme adjectif et promu au rang d'objectif. Ces constats expriment des demandes fortes mais contradictoires de la société : peur

---

53 Caroll, A. (2004*). Enfants-rois, famille en désarroi: tout, tout de suite. (*Neufchâtel, Logiques.)Sur ce problème, éducateurs, parents et enseignants peuvent consulter aussi Olivier C.(2002) *Enfants-rois, plus jamais çà* (Albin Michel) et Hermange M.T.(1999) *L'enfant soi-disant roi* (Albin-Michel, Paris)

ou refus de la violence (sans forcément préciser de quelle violence il s'agit), effroi des adultes devant la jeunesse ; désir instinctif de l'ordre. Les évolutions de la société entre les années 90 et 2000, et en particulier la vague de violences juvéniles (qu'aucun plan de lutte et qu'aucune politique spécifique n'ont permis de juguler) ont influencé deux évolutions majeures : le déclin de l'éducation libérale, et le retour de l'autorité, souhaitée à la fois par les plus jeunes (ceux qui souffrent le plus des méfaits de la violence et qui n'ont pas connu les dérives de l'autoritarisme politique et éducatif), et par les personnes âgées (qui regrettent l'âge où on ne se posait pas de question sur le devoir d'obéissance à l'adulte, et qui souhaitent un retour de la fonction autoritaire du professeur).

Il semble donc qu'une morale dite « civique » ne suffise pas pour construire l'élève ou l'enfant : faute de pouvoir parler de morale, on préfère utiliser alors des termes de citoyen, et de l'éducation du futur citoyen :

-d'une part l'instruction civique contient donc dans ses instructions des éléments moraux, des valeurs et des principes, ce qui conduit ainsi à parler de « *morale civique* », donc d'un mélange de connaissance des règles de la cité, mais aussi un rappel de quelques principes auxquels ne saurait déroger un bon citoyen, et donc un bon « futur citoyen » ;

-d'autre part il s'agit alors de mieux former le citoyen, peut-être cela permettra-t-il de réduire les violences, mais également de restaurer, sous une forme démocratique officielle, un minimum de moralisation dans l'esprit des textes : c'est alors le fleurissement et l'épanouissement de ce qu'on appelle « *l'éducation à la citoyenneté* ».

Les instructions des ministres successifs prescriront donc ce nouveau registre de savoir et de savoir-être, en agrémentant ces objectifs d'actions médiatisées ou annoncées à tous les établissements

d'enseignement ; telles les « initiatives citoyennes »; il en sera ainsi avec les initiatives lancées par Jean-Pierre Chevènement et Ségolène Royal en accompagnement avec les nouvelles instructions : des séminaires d'actions citoyennes, des « projets d'engagement citoyen »sont proposés aux écoles, collèges et lycées.

Si l'on peut penser que le futur citoyen peut se perfectionner en devenant un membre participant de la société dans laquelle il vit et se construit, encore faut-il un véritable espace scolaire où apprendre, puis exercer ses droits et ses devoirs : l'éthique d'une discussion démocratique entre pairs et la formation au débat, que la participation démocratique à des tâches d'intérêt général peut conduire à relégitimer la démocratie elle-même au sens habernassien du terme[54] : encore faut-il créer les conditions pour qu'elle se légitime en acceptant la participation du citoyen (et donc de l'apprenti-citoyen) :

-c'est ce que veut exprimer Chevènement quand il explique la restauration de l'Instruction civique et citoyenne à l'école : l'exercice effectif de droits politiques nécessite une majorité civile, mais la formation (et l'information) peut être initiée dès l'école fondamentale. Apprendre la citoyenneté exige de mémoriser les compétences dont doit user un citoyen mûr, mais aussi les droits et les devoirs d'un citoyen en herbe que le niveau précis du développement cognitif et moral des élèves sous-entend.

- ce que propose la Ministre Déléguée à l'enseignement primaire à la jeunesse de son pays, Royal S., dans ses propositions, est d'une part, l'intéressement par les élèves à la citoyenneté et ses sous-entendus civiques ; d'autre part, un souci de rétablir un minimum d'éthique citoyenne grâce à des mesures incitatives d'engagement et des initiatives susceptibles de conduire les jeunes à une volonté réelle de participation

[54] Notamment dans *Droit et démocratie*, Jürgen Habermas (1991, Gallimard) pense qu'une éthique de la discussion entre partenaires peut raffermir la légitimité démocratique pour permettre de créer, dans l'espace public la garantie d'une interface entre les représentants du pouvoir et les citoyens.

dans des actions qui profiteraient à toute la communauté, dans le cadre philosophique de ce qui peut être décrit comme « juste et bon pour nous » .

Un plus grand engagement des élèves en tant que « futurs citoyens » acceptant de participer plus activement –dans leurs cités - à des opérations « civiques et citoyennes » sera –t-il suivi d'une vie sociale plus apaisée et davantage responsable et respectueuse des autres et des règles?

Plusieurs penseurs ont alors tenté de rapprocher la morale et l'éducation de la culture inculquée, au-delà des problèmes récurrents de la société de la fin du XXe siècle, En effet, un paradigme éducatif nouveau a renvoyé dos à dos les partisans de l'autorité et ceux du libéralisme éducatif : pour Arendt, il n'existe aucune nature de l'enfant : une mauvaise qu'il faudrait « redresser », ou une bonne qu'il faudrait préserver : ce qui fait l'humanité de l'homme n'est pas une improbable nature humaine, mais son inscription dans une culture. Mais les partisans d'une éducation multi-culturaliste, comme Dubet, rappellent que l'école française doute de la légitimité de sa propre culture, qui ne serait qu'une culture des Français de souche de la classe moyenne. Cela le conduit à mettre de l'espoir dans le droit comme fil régulateur de la vie scolaire, dans la perspective d'une vision rawlsienne de la cohésion sociale. Mais Obin rappelle qu'aucune société ne peut tenir uniquement par le droit sans s'appuyer sur une morale commune : une morale seulement réglée par la juridiction du droit reposerait sur la peur de la sanction (comme les automobilistes qui deviennent raisonnables au volant par peur du gendarme), alors qu'une morale commune (acceptée par tous) reposerait sur la construction d'une conscience et d'une volonté. Encore faudrait-il qu'une authentique « éducation morale » puisse réapparaître au sein des écoles publiques, et ainsi permettre l'éclosion et la formation, chez les élèves, d'une authentique conscience morale.

D'où la question : quelle morale commune peut-on enseigner dans le respect de la diversité morale et culturelle propres aux sociétés d'aujourd'hui ?

Cette morale de demain reste à définir, et c'est un des paris (ou des enjeux) de cette recherche universitaire, dans ses présupposés éducatifs et philosophiques. Une première réflexion nous renvoie, d'une part, à ce devoir de respect mutuel dans une société où les enseignants doivent apprendre à leurs élèves « à vivre ensemble », d'autre part à ce rêve d'une morale universelle dont les règles ou les principes feraient l'unanimité entre tous. Nous poserons cette possibilité dans nos propositions en 3ème Partie.

1.3. Résumé des principes moraux enseignés au XXe siècle à l'école

1.3.1. Valeurs recensées par résumé de livres d'élèves ou cours de morale entre 1900 et 2000

Année 1911 : des valeurs laïques et un comportement vertueux

Dans son *Manuel d'Éducation morale, Civique et Sociale*, E. Primaire [55] résume son ouvrage scolaire, destiné aux « Écoles Primaires Supérieures » par cette phrase : « justice et honnêteté, amour et solidarité, énergie dans le bien, et foi au devoir : ces termes résument mon ouvrage qui se veut franchement laïque ». Ce livre se termine par des citations de Confucius ou de Jules Ferry :

> « Je me dois indifféremment à tous les hommes parce que je regarde les hommes comme ne composant entre eux qu'une seule famille » ; « Combien serait grande une humanité où tous les hommes respecteraient la personne humaine en eux-mêmes et dans les autres, où tous les hommes diraient la vérité, où tous fuiraient l'injustice et l'orgueil, où tous respecteraient le travail d'autrui, et ne recourraient ni à la violence, ni à la fraude.»

[55] E. Primaire. Page 2 de l'ouvrage édité par « la Bibliothèque d'Education de Paris » en 1911.

Année 1925 : Le Bien, le Bon, le Juste, le Respect, la Famille

Dans son « Cours de morale », Jacques Herbé parle de la « loi morale » et de la conscience morale dont le développement est l'objectif des leçons de morale à l'école. Il n'insiste pas seulement sur l'hygiène et la culture physique, mais aussi sur les devoirs envers la Famille, ou les Devoirs envers l'âme définie sous trois volets (p.36) : « On distingue trois facultés de l'âme humaine : la sensibilité, l'intelligence et la volonté » (...) « Les devoirs que l'homme doit remplir envers son âme priment ceux qu'il est tenu d'accomplir envers son corps, puisque c'est par son âme que l'homme est vraiment un homme. » Les autres valeurs ou principes moraux développés dans ce livre tant pour les maîtres que pour les élèves sont les suivants : le courage, le sens de *la famille*, le devoir au travail, le respect sous diverses représentations : respect envers soi-même ou *dignité morale*, respect envers les parents, respect envers le maître, respect envers la société, respect de la règle, respect de la vie, respect des engagements, etc.), générosité, bonté, gouvernement de soi-même…

Année 1938 : Justice, Vérité, Action juste, courage, respect, devoir, etc.
Dans ses ouvrages destinés aux « écoles primaires » Charles Ab der Halden[56] propose une éducation morale qui « prépare à la vie », qui forme la « conscience morale » et « forme le caractère » en inculquant valeurs et bonnes habitudes, telles la vérité, la sincérité, la bonne volonté, mais aussi l'amour du travail, le respect de la famille, et les devoirs envers la Société. Cette progression s'inspire des « Programmes officiels du 18 août 1920 » et des « Instructions Officielles du 30 septembre 1938 ».

Années 1940-1943 : Livres et Feuillets d'éducation morale pendant l'Occupation

---

56 Charles Ab der Alden (1931). *Leçons de morale.* Paris : A. Colin. Cet auteur a aussi écrit plusieurs ouvrages de morale scolaire dont des livres pour la formation des instituteurs, tel l'ouvrage *Pour enseigner la morale* (1931). Paris : Nathan.

Les valeurs morales développées dans les lettres du Maréchal et dans les livrets scolaires édités sous le gouvernement vichyssois sont souvent les mêmes qui sont dénoncées par les Instituteurs dans les courriers envoyés à la Résistance et dans les cahiers de doléances secrètes qui furent cachés plusieurs années :

-Le culte du sport et l'obligation d'obéissance ;
-L'attachement à la Nation et à la famille ;
-La prédominance des valeurs religieuses sur la laïcité ;
-Se mettre au service de l'État et le servir sans compter son temps ni sa peine ;
-L'immense valeur du travail.

Dans l'ouvrage de Pierre et Martin (1942) les auteurs précisent que les objectifs de l'éducation et de l'instruction ne sauraient pas oublier ni les vertus ni le travail :

> « Les vertus ont une valeur sociale ; il n'est pas inutile à la société, il lui importe au contraire essentiellement, que les membres qui la composent soient sobres, sains, vaillants, laborieux et économes ; c'est pour elle une garantie de durée et de force, tandis que la nature punit de mort les familles et les nations qui ne respectent pas cette loi. » (extraits du livre « *Cours de morale à l'usage des écoles primaires supérieures* »)

Année 1952 : les devoirs envers l'humanité[57]

L'ouvrage de Ravaudet, destiné aux « grands du primaire » est un cours de morale qui définit la loi morale et présente les devoirs envers l'humanité future : envers nos enfants, envers nous-mêmes ; mais aussi les devoirs de courage, de volonté et de sincérité (1ère partie) ; sans oublier les devoirs envers l'humanité actuelle : parents, grands-parents,

[57] Ravaudet, M. (1952). *Courage*. *Cours de Morale à l'usage des cours moyens et des cours supérieurs.* Villefranche : Editions du Cep Beaujolais.

frères et sœurs, mais aussi les devoirs de justice, de bonté, et de solidarité (2ème partie). L'auteure insiste sur la nécessaire bonne moralité de l'homme en magnifiant l'optimisme, l'espérance et la nécessité de développer les valeurs humaines qui renvoie à des principes universels : l'amour, le respect, la fraternité et la tolérance, avec le parti pris de ne parler que de morale en écartant volontairement toutes les leçons d'instruction civique et de citoyenneté.

Année 1959 : réfléchir sur les grands principes moraux

Les leçons d'Éducation morale proposent des thèmes de réflexion et des préceptes avec une présentation de situations, une analyse d'exemples, des exercices d'illustration des principes étudiés et des lectures de textes adaptés aux thèmes ou leçons proposés. Dans l'ouvrage scolaire écrit par Ballot (1959), les leçons sont conformes aux Instructions officielles de 1940 et de 1958, et l'on peut réfléchir avec les enfants sur les principes moraux suivants : le sens de l'honneur, le courage civique, prendre ses responsabilités, vivre en paix, la tolérance, le respect des libertés, le choix des amis, etc.

Année 1960 : formation morale de l'enfant par les lectures

Devenir meilleur[58] est un livre scolaire qui se propose de « contribuer à la formation morale de l'enfant » au Cours Moyen : « Éveiller de bonnes pensées, faire naître de bons sentiments dans les cœurs, donner des principes directeurs est, à notre période troublée, plus nécessaire que jamais » écrivent les auteurs, qui proposent des textes de grands auteurs uniquement permettant de faire réfléchir les élèves sur des questions d'ordre moral, en magnifiant de qualité morales assez traditionnelles : la bonté, le dévouement, le courage, l'honnêteté (lectures et réflexions à partir d'un questionnaire).

---

58 Diran, C. et Blanc, M. (1960). *Devenir Meilleur, Lectures suivies au Cours Moyen et Supérieur.* Paris : Lavauzelle.

Années 1990/2000 : Vivre ensemble depuis la Maternelle jusqu'au CM2

Apprendre à gérer ses émotions, maîtriser son agressivité, aider et partager, mieux s'intégrer dans le groupe. Jacques Fortin[59] , dans son ouvrage, propose déjà des débats, des ateliers, des exercices pratiques et un éveil réflexif aux « valeurs humaines » : respect, générosité, écoute, tolérance, responsabilité : « Il s'agit de compétences sociales (…) permettant de faire face aux situations de la vie quotidienne faites de joies, mais aussi frustrations, difficultés et interdits »[60]. Ce programme s'inscrit dans la volonté de donner à l'école les moyens de réussir la construction de l'homme citoyen. Les objectifs généraux du « vivre ensemble » de la maternelle au cours moyen sont les suivants :

Avoir confiance en soi ;
Savoir exprimer ses émotions et repérer celles des autres ;
Être attentif à l'autre ;
Aider et être solidaire ;
Respecter les règles et les lois ;
Savoir gérer les conflits pacifiquement.

Enfin, on peut observer que certaines de ces stratégies éducatives rejoignent la méthodologie proposée dans les cours de morale en Belgique et au Québec, tels les récits de vie, les ateliers de philosophie ou encore les jeux de rôles théâtraux.

Années 2000/2010 Manuel d'Instruction Civique et Morale au Cycle 3

Présenté comme un « véritable traité philosophique adapté aux élèves du Cycle 3, divisé en 36 leçons structurées : le bien et le mal, la liberté, la responsabilité, le courage, la modestie, la tolérance… » par l'éditeur, ce

---

59 Fortin J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école Maternelle*. Paris : Hachette Éducation.

60 C'est notamment le cas des propositions pédagogiques de Mme Claudine Leleux (2008). *L'école revue et corrigée*. De Boeck et Belin, Paris.

récent livret scolaire de morale[61] a été rédigé par une philosophe, Chantal Delsol. L'ouvrage contient des extraits de textes tirés de pages de la littérature, telles des morceaux de Rousseau, Hugo, Molière, Kipling Kundera, etc., afin de susciter la réflexion des élèves avant chaque leçon. Des maximes, citations et proverbes à discuter et étudier en classe. Dix leçons d'instruction civique conformes au programme, chacune introduite par des exercices d'observation et d'analyse de documents. Le préfaceur de l'ouvrage[62] précise que les enfants du cycle 3 sont aptes à « la prise de conscience explicite des fondements même de la morale » Il prétend aussi que l'ouvrage permet d'aider les enfants à établir le distinguo entre le bien et le mal, ou encore, entre amitié et camaraderie, ou entre l'amitié et l'amour.

D'une part, il nous semble peu sûr que des élèves d'âge 8 à 10 ans soient capables de comprendre des concepts philosophiques que des étudiants de terminale peinent quelquefois à saisir dans tout leur champ sémantique pluriel, ces enfants n'ayant pas encore les capacités intellectuelles suffisantes pour une authentique conceptualisation au sens philosophique du terme. D'autre part, il semble un pari osé que des enseignants prétendent que des enfants de cycle 3 soient capables, à leur âge, de saisir les différences entre les concepts de Bien et de Mal au travers de formules philosophiques comme celles de Cicéron ou extraites du Livre des Morts de l'Ancienne Egypte. Probablement pourront-ils, au travers d'exemples concrets, comprendre ce qui peut être bien pour eux et pour leurs parents, dans une situation concrète précise, dans le contexte familial qu'ils vivent, ici et maintenant, en 2012, quand ils jouissent tous d'une bonne santé, par exemple. Mais de faire apprendre à des élèves, mêmes considérés comme futurs citoyens, que « tous les humains savent faire la différence entre le bien et le mal » est un leurre, et tout séduisants que peuvent revêtir la forme et le fond de ces leçons,

---

[61] Delsol, C, (2011). *Manuel d'Instruction civique et morale.* Paris : La librairie des Ecoles.

[62] Il s'agit de Mickaël Devaux, professeur agrégé en philosophie (IUFM Alençon).

l'idéologie du bien et du mal semble beaucoup plus complexe que des agrégés de philosophie l'ont imaginée pour des enfants immatures de 9 à 11ans. D'une part comment présenter le mal qui fait du bien (il est préférable de mentir que de faire du mal ou créer des souffrances ; il est mieux de se taire que de froisser ou d'humilier), même dans le cas de dilemmes moraux qui demanderaient plus de maturité et de sagacité et de savoir réfléchir philosophiquement que n'en possèdent des élèves de cycle 3.

L'observateur peut s'étonner que l'ensemble des thèmes ou des préceptes présentés le soient de façon anarchique ou non ordrée : le maître doit pouvoir saisir sa difficulté l'importance de chaque notion et la nécessaire progressivité dans la difficulté des concepts étudiés. Aussi peut-on être surpris du caractère hétéroclite de la présentation des concepts, et le côté « mélangé » des valeurs qui ne renvoient pas toutes à une même importance éducative et constructrice de personnalité. Ainsi, le méli-mélo observé entre des valeurs « de prudence, d'hygiène ou de maîtrise de soi » (telle l'hygiène personnelle) et des valeurs plus essentiellement éthiques ou d'une morale civique (être tolérant, s'efforcer d'être juste ou respecter le bien public), doit faire réfléchir à l'importance des catégories morales, mais surtout au fait que l'éducation d'une éthique doit se forger aussi dans les comportements du quotidien et dans la gestion des événements quotidiens qui émaillent la vie d'un groupe dans le frottis et les conflits liés au vivre ensemble. La pédagogie et l'éveil de la conscience éthique nécessitent donc un dosage savant entre la gestion des occasions à débattre, les situations concrètes permettant de nourrir la réflexion, les propositions d'échanges sur une morale civique et démocratique, mais aussi l'usage d'une transversalité des apprentissages où chaque matière liée à une connaissance ou un savoir-faire ou savoir-être est prétexte à une formation de la conscience morale des élèves confiés à nos écoles.

Le caractère rétrograde de ce manuel, y compris dans sa présentation (est-ce délibéré ?), est fort surprenant, il sent la Troisième République et semble bien décalé par rapport aux urgences de l'école actuelle, et au monde dans lequel nous vivons. Comment enseigner quelque chose sans tenir aucun compte du contexte dans lequel on doit enseigner ? Il peut sembler regrettable qu'une philosophe se livre à une entreprise aussi peu convaincante.

1.3.2. Une crise des valeurs morales traverse-t-elle l'école à la fin du XXe siècle ?

Il y a une crise des valeurs morales pour des raisons politiques et sociales durant cette période de postmodernité

Comment respecter des règles et des principes moraux si l'école elle-même ne respecte pas ces principes : elle serait mal placée pour prétendre conduire l'éducation aux valeurs si elle-même ne respecte pas celles qu'elle enseigne, comme arriver à l'heure à l'école. Il est fréquent de donner cet exemple banal de la ponctualité : comment peut-on sanctionner des élèves si les professeurs eux-mêmes arrivent en retard ou prennent leurs classes tardivement parce qu'ils ont bavardé entre adultes? Comment respecter des valeurs morales si les élus et les politiques ne donnent pas l'exemple de conduites correctes et irréprochables : comment amener des élèves à croire aux valeurs de la démocratie si, voyant autour d'eux ce qui se passe, ils ont le sentiment que les hommes politiques se caractérisent par la malhonnêteté ou des comportements inciviques ? Une telle éducation morale ne peut être influente en profondeur que si elle donne le sentiment qu'il y a une confirmation extérieure et sociale, sinon il ne s'agit que d'une morale de l'illusion. Comment respecter les valeurs morales si les religieux et les prêtres donnent l'exemple de la dépravation de leur comportement, avec notamment le scandale de la pédophilie en Angleterre, en Irlande, en Australie, aux USA et en France ou en Allemagne ? Le pape lui-même

est éclaboussé : en Allemagne, il aurait couvert des actes pédophiles commis y compris par son frère. Voici un extrait d'article de M. Introvigne, sociologue italien (13 Mars 2010)[63] « …Pour comprendre comment, à partir d'un fait tragiquement réel, on est passé à une panique morale, il est alors nécessaire de se demander combien il y a de prêtres pédophiles. Les données les plus importantes ont été recueillies aux États-Unis où, en 2004, la Conférence épiscopale a commandé une étude indépendante, au *John Jay College of Criminal Justice* de la *City University of New York*, qui n'est pas une université catholique et est largement reconnue comme l'institution universitaire des États-Unis faisant autorité dans le domaine de la criminologie. Cette étude nous apprend que, de 1950 à 2002, 4392 prêtres américains (sur plus de 109.000) ont été accusés de relations sexuelles avec des mineurs. Parmi ceux-ci, un peu plus d'une centaine ont été condamnés par des tribunaux civils. (…) »

La demande de démocratie et de justice pour l'école existerait davantage dans les textes ou les discours que dans les pratiques

L'école a beaucoup de mal à devenir une école démocratique, c'est-à-dire une école capable de former des individus et des citoyens, car elle préfère conformer des sujets républicains. En effet, la formation de « sujets conformes » s'est effectuée au XXe siècle par des leçons de morale délivrées d'en haut, des cours d'éducation morale imposés dont les contenus renvoient à des modèles émanant d'une autorité, d'adultes qui imposent des attitudes correctes sans participation réelle de l'élève à la construction des normes ou la discussion des contenus.

Cette forme de « théologie républicaine » est une "morale dictée aux élèves", telle une religion d'État aux contenus laïques et prescrits par l'autorité (magistrale ou professorale, ou étatique ou hiérarchique) qui

[63] Juriste et chercheur internationalement connu sur les sciences religieuses, *Massimo Introvigne* est le fondateur du Centre d'Études sur les Nouvelles Religions (CENR).

n'est pas forcément toujours exemplaire. Pour que l'école fonctionne de façon démocratique, elle devrait apprendre la liberté et l'autonomie par l'expérience avec frottement des enfants à des autres cultures, d'autres intérêts et d'autres personnalités. Dubet l'exprime comme suit : « L'autonomie ne peut s'éduquer qu'en n'étant pas contingentée par des normes, « cet apprentissage n'est pas sans règles ni autorité, mais il appelle une transformation de la relation pédagogique » Quand l'autorité n'est plus sacrée, elle doit reposer sur la recherche d'un débat avec les enfants, et une participation des élèves à la construction du savoir, car comment construire des être autonomes et démocrates sans l'utilisation d'une vraie pédagogie démocratique elle-même ? Encore faudrait-il une société qui ne fonctionne pas avec un individualisme exacerbé, mais qui apprenne à partager et à dépasser les clivages du « chacun pour soi », amplifiés par des stratégies évaluatives qui accentuent l'esprit de compétition entre les enfants, ou les classent dans des « tiroirs » de conformité ou d'excellence individuelle. (…) Pour que l'école fonctionne de façon démocratique, elle doit apprendre aussi à concrétiser ses besoins de justice. Afin que les réussites ne soient pas réservées aux seuls bons élèves, c'est-à-dire à ceux qui pourront acquérir les meilleurs diplômes et donc les carrières les plus intéressantes » (Dubet, 2002).

Au delà des nostalgies qui affleurent concernant l'éducation morale d'avant les années cinquante/soixante, il serait donc souhaitable, en dehors du problème d'autorité qui reste un problème central et essentiel, de ne pas oublier que toute éducation suppose une adhésion, et même une « participation ». Est-il possible de réfléchir à une évolution de la morale scolaire vers une sorte de conscience éthique scolaire qui permettrait un libre choix, et une adhésion autonome à des principes et règles qui seraient démocratiquement discutés au cours de séquences qui pourraient revêtir diverses formes, existant déjà ici ou là, dans quelques ilots pédagogiques privilégiés ?

La crise des « transmissions » a-t-elle accentué la crise des valeurs ?

Naouri prône un retour à une éducation plus ferme, dans son essai *Eduquer ses enfants. Une urgence d'aujourd'hui*. Mais il reconnaît que les transformations qui ont traversé la société française ont fait évoluer le regard posé sur les enfants. Pour le sociologue de Singly, l'enfant n'est plus défini comme un petit devant être soumis à l'autorité, il doit chercher à devenir lui-même, car pour lui, le temps est révolu où l'objectif prioritaire de l'éducation était dicté par la conformité aux normes sociales, le respect des règles et d'une discipline permettant à chaque être humain de trouver la place qui lui était assignée, car depuis les années soixante, nous serions entrés dans une ère de « l'individualisme démocratique » (De Singly, 2009). De ce fait, l'objectif essentiel de l'éducation est que chacun puisse construire son autonomie : cet échafaudage reposerait moins sur une transmission autoritaire et verticale que sur des apprentissages actifs et des choix individuels de l'enfant.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la crise des valeurs fut accentuée par « une crise de la transmission » au moins sur plusieurs secteurs : la famille, l'école, l'État, etc.

La famille assure elle-même de moins en moins l'éducation familiale morale : elle ne formerait plus les enfants aux différentes formes de respect ; les parents ne racontent pas à leurs enfants les histoires qui permettent de faire passer un message moral, ou permettre aux enfants de choisir entre diverses conduites (mauvaises, agressives, bienveillantes utiles, justes, etc.); l'apprentissage de la frustration (dès la petite enfance) n'est plus vraiment assurée par un grand nombre de mères ou de pères. L'accentuation de la féminisation du travail (liée au dérèglement des conditions sociales de survie pour des familles touchées par le divorce, le chômage, la crise économique, etc.), et la dictature des images et des médias sur les enfants, ont accentué l'absence de responsabilisation parentale ; aussi père et mère ne savent plus imposer

le « non » à leurs petits enfants, qui se transforment peu à peu en « enfants-rois ». Aussi les parents doivent être des « accompagnateurs attentionnés » pour De Singly, dans la découverte de soi et du monde par les enfants : ainsi doivent-ils créer un environnement favorable afin que l'enfant puisse découvrir le sens des règles et celles qui lui correspondent le mieux à l'intérieur de ce cadre, car l'éducation démocratique n'est pas le laisser-faire : si l'obéissance est requise, elle n'occupe pas toute la place dans le dispositif (Singly, 2009). Pour Flora Yacine, auteure d'un article récent « Éducation : la carotte ou le bâton », les parents ont du mal à trouver une bonne distance pour transmettre certaines valeurs qui leurs sont chères sans les imposer, et maintenir l'enfant sur un chemin prometteur : « négocier, expliquer, aménager telles sont les préoccupations des parents actuels qui tentent de maintenir le cap, de transmettre des marqueurs dans l'identité familiale, sans toutefois verser dans l'autoritarisme. »

Crise de la transmission de l'école : on peut douter que l'école d'aujourd'hui transmette une présentation du « sacré » dans le corps humain par exemple, du merveilleux dans la nature, du magnifiquement admirable de la beauté de certains insectes, de l'aspect « perfection » du fonctionnement de la terre, de l'ordre extraordinaire de l'univers, du côté miraculeux et imprévisible de la naissance d'un enfant lié au côté magique et fabuleux de la division cellulaire, qui relève d'un ordre qui fonctionne avec une grande délicatesse, qui se met en place dans l'ensemble du fonctionnement physiologique, en préparant une procréation avec un côté merveilleux.

Lors de nos milliers de visites dans les classes publiques et privées en vingt-cinq années, nous avons très rarement observé que les maîtres éveillaient chez les élèves le sens de l'émerveillement vis-à-vis de la somptueuse beauté des couleurs des ailes de papillons d'Afrique du Sud ou de l'Inde Orientale, ni avoir entendu une seule maîtresse ou un seul instituteur parler de la magnificence des assemblages de couleurs et de

lumières dans les vitraux de telle chapelle dessinés par Matisse, ou de l'harmonie qui laisse béat d'admiration les clairs obscurs de l'école hollandaise où se jouent subtilement les jeux de lumière et de couleurs entre les tons clairs et les teintes foncées…

Crise de la transmission au niveau de l'État : ne peut-on penser qu'il y a une crise de transmission de l'éducation morale au niveau de l'État quand on observe que cette dernière a disparu des Instructions Officielles et des programmes obligatoires à l'école primaire depuis les années 1968/1970 jusqu'aux années 2002 ? Remplacée entre guillemets par une éducation civique qui n'apporte que le minimum d'une "morale civique", on peut interpréter cette absence comme « crise de transmission de la morale éducative ».

La morale serait-elle devenue désuète et synonyme d'autoritarisme « ringard » ?

L'exemplarité est entrée en désuétude. Cette notion fut mise à mal par une double crise identitaire et sociale, après la fin des Trente Glorieuses, nous explique Elisabeth Morin dans un article sur « éthique et éducation »[64].

Une crise identitaire liée à une querelle entre 2 modèles de scolarité : un système style début IIIe république privilégiant une discipline stricte, avec des rapports hiérarchiques très forts, avec encadrement draconien des personnes par des groupes (ce modèle était défendu par l'Église, la famille, le syndicat, le parti, avec un cortège de valeurs et de dogmes) ; un système plus indépendant, lié à la promotion des Droits de l'Homme, et lié à un mouvement libertaire, aux progrès de l'individualisme dans les sociétés industrielles occidentales (ce système aurait pu promouvoir l'ouverture aux autres et l'accès de l'enfant à une certaine autonomie, tout en favorisant une universalisation des valeurs, mais le rejet de toute

---

[64] « *Éthique et éducation : l'école peut-elle donner l'exemple* » (2003) (Collectif, L'Harmattan) Actes du Colloque de Paris. E. Morin est professeur, auteure et Inspectrice Générale. [L'article dont elle est l'auteur est en pages 201/211]

forme d'autorité ou de contrainte prit le pas sur la volonté de respect des dignités : des sujets considérés comme indépendants en droit ne doivent pas être soumis à une obéissance, ou se faire imposer des règles). De ce fait les enseignants ne sont plus « au cœur du système éducatif » et perdent leur autorité. Les enfants, non plus soumis aux modèles ni à des valeurs supérieures, contestent les enseignants quelquefois relayés par les parents ; ces conditions difficiles mettent en difficulté l'acte éducatif lui-même, l'école se trouvant *de facto* simplement cantonnée dans un rôle de « transmission des connaissances ». Cette évolution est préjudiciable à l'image de marque de l'école et à la réputation des enseignants ; l'interdiction des sanctions et le refus de l'autorité mine l'édifice et conduit à une perte de confiance dans l'institution et du système scolaire, la méfiance des parents et enfants se trouvant renforcée par une crise sociale (Morin, 2003).

Une crise sociale qui tue l'exemplarité.

Malgré les défauts du système éducatif, le plein emploi existait avant les années 70 : même sans diplôme les jeunes trouvaient du travail. Depuis quarante ans, malgré des qualifications professionnelles reconnues (expérience) ou attestées (diplôme), les 70000 jeunes sortant du système vont trouver un emploi très difficilement ; de plus nombre d'anciens élèves formés ne peuvent obtenir une échelle sociale plus élevée que leurs parents, malgré les discours moralisants des enseignants ou des élus (« travaille bien à l'école, tu trouveras un bon métier »…) Les chiffres du chômage des jeunes sous 25 ans est de plus en plus important, sans qu'une politique efficace prenne la mesure de cette crise sociale grave, accentuée par une perte d'emploi chez les séniors. De plus la société et les parents font plus qu'avant peser l'obligation de résultats sur la responsabilité des enseignants. Cette complexité de la recherche du 1er emploi souligne l'insuffisance des liens entre école et vie professionnelle (remarque à relativiser dans les secteurs techniques et artisanaux), et accentue la nécessité d'ouvrir l'école vers différents

systèmes plus adaptés aux évolutions technologiques et vers des filières sans uniformité imposée par une hiérarchie dépassée par la crise sociale, en panne d'imagination pour les emplois de demain. Morin propose la promotion d'une « école de la complexité »[65], plus ouverte, avec des filières « adaptées », et « une nouvelle légitimité du système », faite d'une plus grande confiance aux professionnels », l'invention d'une nouvelle dimension de la relation parents-enseignants promouvant une coéducation réellement concertée tout en rappelant très légitimement que le système ne pourra jamais fonctionne sans des règles et des valeurs précises, comme le respect mutuel.

Nous pouvons donc proposer cinq grandes pistes d'objectifs incontournables, et en partie universalisables, liés à une authentique éthique scolaire :

-1- l'adhésion et l'éveil quotidien à des valeurs reconnues et incontournables, respectées par tous les acteurs, promouvant l'humanisme d'écoute et de décision, lié à aide, responsabilité et fraternité pour chacun ;

-2- l'apprentissage permanent d'une éducation démocratique en situation (apprendre à écouter, à dialoguer, à construire une pensée argumentée) ;

-3- le respect de règles simples acceptées par tous et permettant la fiabilité du système (règles simples et structurantes pour les enfants, respectées et appliquées par tous les acteurs quelles que soient leurs fonctions) ;

[65] Edgard Morin, dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000, Seuil) propose une éthique de la complexité et une éducation morale minimale fondée sur sept directions complémentaires, dont -entre autres- l'éducation à la démocratie, l'apprentissage de la tolérance, une éthique de la solidarité, un éveil à l'humanisation de l'humanité, et le respect de l'autre (Respecter en autrui à la fois la différence d'avec soi et l'identité avec soi) Voir aussi

-4- le rééquilibrage et la redéfinition des limites du rôle et de l'usage des images et des médias dans le cadre éducatif au sens des propositions de penseurs comme Stiegler, dans un ouvrage récent[66], objectif exigeant en connexion avec des décisions politiques, courageuses et urgentes pour l'avenir de l'école et du système (les apports de cet auteur sont présentés plus loin dans les aspects théoriques de cette recherche) ;

-5- la redéfinition, le recadrage et la mise en place permanente d'un apprentissage pratique et expérientiel à la démocratie dans chaque école, avec écoute mutuelle, éveil au débat contradictoire, formation de l'esprit critique, respect de chaque partenaire, dialogues respectueux et réguliers entre chaque catégorie d'acteurs.

Le concept – ou la notion- de modèle n'a pourtant perdu ni son crédit, ni son importance

Tout enseignant ne se doit-il pas d'être un modèle ? En effet, tout enseignant, tout professeur, éducateur ou maître d'école se doit d'être un modèle, et a l'obligation d'avoir une conduite irréprochable et exemplaire. On pourrait difficilement soutenir l'inverse. Qu'il le veuille ou non, chaque enseignant possède le statut de modèle pour les enfants dont ils ont la charge : de toutes façons, l'administration lui demande d'être irréprochable, car on ne pardonne pas à des éducateurs de se rendre responsables de manquements graves à l'éthique de leur profession (Gayet, 2009). Ces considérations nécessitent de parler de la déontologie professionnelle : de quoi s'agit-il ?

C'est le domaine spécifique de l'éthique qui existe et qui est appliqué dans les corps de métiers ou les professions où s'exerce une responsabilité morale. D'ailleurs, ce qui différencie éthique et

---

66 Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie.* Paris : Flammarion.

déontologie, c'est que la défaillance à ses règles peut faire l'objet d'une sanction juridique ou administrative (Prairat, 2010). Si la déontologie est garante de cette « éthique minimale » imposée par une fonction à ses membres, elle permet aussi l'inculque de valeurs morales que nul ne conteste, au premier rang desquelles les enseignants comme les élèves placent le respect. De plus elle conduit les professeurs à diriger les élèves d'âge assez mûr sur une réflexion critique concernant leur conduite et leur comportement, donc tous les éducateurs sont amenés à faire réfléchir enfants et adolescents qui leurs sont confiés sur le sens de leurs actions et de leurs paroles afin d'adopter une « perspective critique » et donc éthique.

DEUXIÈME PARTIE

II. LA QUESTION DE L'ÉDUCATION MORALE : ASPECTS THÉORIQUES

Introduction : la morale, une notion instable

Quand on écrit ou qu'on utilise le terme de « morale » en France[67], ce concept rassemble forcément tout un système (ou ensemble) de prescriptions, d'interdits, de jugements, relatifs au bien et au mal, au comportement et à la conduite des personnes, mais aussi toute une série de définitions qui varient suivant l'histoire, les philosophies, les contextes dans lesquels ce terme de « morale » est usité.

La morale est d'abord un ensemble de règles de conduite en usage de manière impérative dans une société. La morale, parfois appelée « éthique », pose donc dans sa définition même le problème des valeurs propres à chaque société et à chaque individu. La définition que donne le *Robert* précise que la morale est une science du bien et du mal qui soumet la conduite de l'homme à des règles (devoirs) en vue du bien. Il précise que ces règles de conduite sont considérées comme valables de façon absolue. Si l'on se rapporte à un dictionnaire de type *Larousse* ou *Hachette*, c'est l'ensemble des règles d'actions et des valeurs qui servent de normes à une société. C'est clair mais peu opérationnel en l'état, car incomplet : il reste à savoir comment sont fixées ces règles et ses valeurs. La morale en un sens plus large est souvent vue comme une recherche du bonheur, ou des moyens d'y parvenir. Son but serait l'épanouissement, le plein développement, en d'autres mots, le bonheur de l'homme. La morale étudie alors les moyens, les gestes à poser pour

[67] Qui vient du latin *mos*, l'usage, les mœurs, les coutumes, les habitudes. Ce terme correspond à *êthos* en grec ancien, que l'on traduit en français par éthique.

nous rapprocher du bonheur. La morale a été travaillée par les philosophes comme une théorie normative des actions humaines. Elle porte enfin, comme nous préciserons plus loin, sur la finalité de l'action et cherche à résoudre les questions qui peuvent se poser dans la délibération et la prise de décision : Que dois-je faire ? Qu'aurais-je dû faire ?

Cette instabilité notionnelle de la morale en fait un objet difficile à caractériser dans des programmes d'enseignement, et qui subit les fluctuations des idéologies dominantes.

II.1. Présentation du concept de morale

La théorie de l'évolution pense la morale à partir de ses bases naturelles, mais la sociologie à partir de son fondement social. Une des grandes entreprises de la philosophie moderne aura pourtant été de penser la morale sans recourir à un fondement naturel.

II.1.1. Origines sociales de la morale

La nature guide nos conduites mais elle ne les embrigade pas : les "instincts sociaux" ne suffisent ni à expliquer ni à justifier les conduites morales (ou immorales) humaines. La société doit donc prendre le relais des penchants naturels, parfois les prolonger et parfois s'opposer aux conduites instinctives antisociales (conduites agressives par exemple). Cette « seconde nature », sociale et culturelle, relève alors forcément de l'analyse sociologique.

C'est pourquoi la morale fut un des thèmes de réflexion privilégiés des auteurs classiques de la sociologie comme Auguste Comte, Émile Durkheim, ou Max Weber. Chez eux, la question de la morale renvoie directement à la question sociale, c'est-à-dire à la solidarité et aux liens

qui unissent au sein d'une société les hommes. Comte, puis Durkheim furent hantés par l'idée d'une désagrégation du lien social, liée au déclin de la religion, à l'essor du marché, à la division du travail, et à l'individualisme qui minait les bases de l'ancienne solidarité sociale. Comte voulut instaurer une nouvelle solidarité sociale, fondée sur une « religion de l'Humanité » (sorte de religion laïque fondée sur les lois de la philosophie positive). Durkheim accorda une grande importance à l'éducation morale, dont l'école devait être le vecteur, et c'est ce qui nous intéresse dans cette recherche. L'éducation morale sera d'ailleurs pour lui un des moyens de ressouder le lien social miné par l'individualisme et l'anomie. Ses dernières études n'ont-elles pas été consacrées à la "Morale" ?

Le sociologue allemand Weber a lui aussi accordé une importance particulière à la question morale. Dans ses nombreux travaux sur « l'éthique économique des grandes religions », il s'intéresse à l'influence de l'éthique religieuse (celles du protestantisme, du christianisme, du judaïsme, du confucianisme...) sur les comportements économiques. Dans son étude classique, *L'Éthique protestante et l'Esprit du capitalisme* (1901), il a cherché à montrer que c'est la morale (protestante) qui favorisait chez les entrepreneurs européens le sens de l'accumulation et du calcul rationnel.

Après Durkheim et Weber, la question morale va s'effacer du champ de la sociologie. Mais depuis peu, elle a fait une réapparition par plusieurs canaux. Durkheim et Weber étudiaient la morale comme un phénomène social dont il faut expliquer les causes (d'où vient-elle ?) et les effets (sur les comportements, sur l'ordre social). La sociologie de l'éthique actuelle adopte une autre perspective : il s'agit de réfléchir sur les fondements normatifs de l'action sociale. En d'autres termes : quelles sont les normes et les raisons que les individus adoptent pour justifier leurs conduites ?

En France, plusieurs auteurs se sont attelés à ce problème. Le sociologue Raymond Boudon s'est attaché à étudier les « bonnes raisons » qui poussent un individu à agir de telle ou telle façon. Récemment, il en est venu à remettre en cause la distinction traditionnelle entre jugements normatifs et jugements rationnels, entre les valeurs et la raison, entre le juste et le vrai. Dans leur livre *De la justification* (Gallimard, 1991), Luc Boltanski et Laurent Thévenot montrent que, lors de conflits ou de disputes, les acteurs justifient leur point de vue en se référant à plusieurs types de principes ou « grandeurs » : les valeurs sacrées, le bien commun, les valeurs familiales, le souci d'efficacité, etc.

Il existe donc une pluralité de valeurs qui guident nos actions, et en permanence, il nous faut ajuster, délibérer entre leurs exigences parfois contradictoires.

Cette façon d'inscrire la morale dans l'action sociale nous impose de penser l'éducation morale en tant qu'elle s'inscrit dans un système institutionnel qui est l'école.

II.1.2. Définitions des termes : morale, éthique, éducation morale, etc.

Les philosophes ont tendance à diviser la morale en trois domaines dont les limites ne sont pas toujours parfaitement fixées : le domaine *méta-éthique* entendu comme la recherche des origines et du sens de nos concepts moraux ; le domaine *normatif* qui concerne les critères de nos comportements (habitudes, devoirs, conséquences de nos actes) ; le domaine de *l'application* des deux premiers à des problèmes spécifiques et controversés (par exemple l'avortement, l'environnement, le droits des animaux, etc.).

Pour concevoir un programme d'éducation morale, il est intéressant de rappeler quel fut le projet de Kant : essayer de conceptualiser une

nouvelle morale qui pourrait être considérée comme universelle et qui ne reposerait que sur les principes de la raison.

Le fondement philosophique de la morale

Revenons à Kant (1724-1804), qui est connu pour avoir pensé un impératif catégorique de l'action *: « Je dois toujours me conduire de telle sorte que je puisse aussi vouloir que ma maxime devienne une loi universelle.*»[68]

Telle est la formulation de l'impératif catégorique, le pilier de la morale kantienne. En d'autres termes, il faut toujours agir de la façon dont on puisse souhaiter que les autres fassent. On ne peut, par exemple, faire une fausse promesse pour se tirer d'embarras, car si cette attitude était érigée en norme, elle se détruirait elle-même : plus personne ne croirait aux promesses. Seul le respect des promesses peut donc être érigé en loi universelle. Kant cherche à fonder la morale par une décision qui relève à la fois de la volonté libre du sujet et qui s'impose à tous. Ce qui importe, c'est que la maxime morale se présente comme un impératif librement consenti, et non par un « commandement » comme le font les lois. Elle se veut universelle en ce sens qu'elle est applicable en tout temps et tout lieu, et n'est pas liée à des mœurs ou coutumes données. L'impératif catégorique s'impose comme un précepte simple et sans équivoque à tous les hommes doués de raison et de bonne volonté. La règle morale n'a d'autre justification qu'elle-même, on agit par devoir («Il faut parce qu'il faut »).

Pour compenser ce vide du formalisme, Kant a introduit un second impératif catégorique, dans lequel nous pouvons reconnaître l'équivalent, au plan moral, de ce que certains appellent la sollicitude au plan éthique (nous verrons plus loin cette idée chez Ricœur) : « Agis toujours de telle

---

[68] Kant : *Critique de la raison Pratique* (I, 1, 7). A ce critère se reconnaît le kantisme. L'exigence d'universalité, en effet, ne peut se faire entendre que comme règle *formelle*, qui ne dit pas ce qu'il faut faire, mais à quels critères il faut soumettre les maximes de l'action : à savoir, précisément, que ma maxime soit universalisable, valable pour tout homme, en toutes circonstances, et sans tenir compte des conséquences.

façon que tu traites l'humanité dans ta propre personne et dans celle d'autrui, non pas seulement comme un moyen, mais toujours aussi comme une fin en soi. » Cette idée de la *personne comme fin en soi* est très importante, car elle équilibre le caractère formel du premier impératif. C'est donc ci qu'on peut sûrement s'interroger sur ce que le respect ajoute à la sollicitude et, en général, la morale à l'éthique.

C'est dans cette perspective kantienne que se situent d'ailleurs toute une série d'auteurs contemporains : le penseur allemand Jürgen Habermas ou l'Américain John Rawls. Au-delà de leurs différences, l'idée générale reste de rechercher les conditions d'une morale et d'une justice qui puissent être partagées par tous, au-delà des convictions, des valeurs et des croyances de chacun. Une morale universelle qui ne s'appuie pas sur une vérité supérieure, mais plutôt sur un accord minimum permettant le dialogue et la vie en commun : Habermas voit une solution possible dans « l'éthique de la communication ». La théorie de la justice de Rawls repose quant à elle sur une sorte de contrat rationnel entre individus. Elle justifie l'aide aux plus démunis en se fondant sur un raisonnement strictement rationnel (issu notamment de la théorie des jeux et de la minimisation des risques pour chacun).

L'éthique contre la morale ?

Cette recherche d'un fondement universel de la morale fut attaquée par Friedrich Nietzsche (1844-1900), qui se livra, dans *Par-delà le bien et le mal* (1886) et *Généalogie de la morale* (1887), à une désacralisation de la morale au profit d'une éthique nihiliste.

La méthode généalogique consiste à montrer que les conduites morales sont l'expression d'une succession d'attitudes face à la vie. Pour lui, les doctrines morales se réduisent historiquement à deux types : la morale des maîtres et celle des esclaves. La morale des maîtres s'épanouit dans les sociétés aristocratiques où une élite s'est arrogée le pouvoir. Les membres de la noblesse se considèrent comme supérieurs aux autres et

fondent leur éthique sur les valeurs d'honneur, de grandeur, d'orgueil. La distinction « bien/ mal » correspond en fait à l'opposition entre « grand et noble / vil et méprisable », et la morale des « esclaves » cherche à protéger les faibles des plus forts. Ses vertus sont la compassion, l'humilité, la générosité, l'assistance aux démunis. C'est le christianisme qui prône une morale des faibles et cherche à brider la domination des puissants.

Nietzsche pose donc à la morale la question de la généalogie. Cela consiste à flairer, puis à identifier le foyer à partir duquel des valeurs se déploient, tout en déguisant leur origine véritable. Nietzsche porte ainsi le soupçon sur la morale judéo-chrétienne (premier traité de *La Généalogie de la morale*). Il pense que ses valeurs s'enracinent dans le « ressentiment » caché des « faibles ». Autrement dit, par haine envers ceux qui peuvent agir et s'affirmer, les faibles ont institué comme mauvais tout ce qui était hors de leur portée. Le second traité entend dévoiler l'origine de l'obligation morale et religieuse : c'est la relation cruelle du créancier au débiteur. L'individu a le devoir de payer par la souffrance morale le mal qu'il a commis. Au fond, la conscience morale cherche toujours à faire payer quelque chose à l'autre. Pour Nietzsche, il y a en elle une cruauté fondamentale : le plaisir de faire souffrir, et la souffrance du débiteur peut être réclamée par le créancier - pour son plaisir...

Rappelons ici ce qu'il dit dans ce 2ème traité de la Généalogie de la morale (1996, p.76) :

« C'est dans cette sphère, celle du droit d'obligation[69], que le monde des notions morales comme " faute ", " conscience ", " devoir ", "sainteté du devoir" [70] trouve son foyer de naissance ; son commencement, comme celui de tout ce qui est grand sur terre, a longtemps et abondamment été arrosé de sang. Et ne pourrait-on ajouter qu'au fond ce monde ne s'est jamais entièrement défait d'un certain relent de sang et de torture (pas

[69] Le Droit d'obligation est une formule qui renvoie au droit régissant les devoirs du débiteur envers son créancier. Il permet de veiller à ce que chacun règle ses dettes.

[70] La formule est de Kant : *Critique de la raison pratique* (éd. PUF, p. 90).

même chez le vieux Kant : l'impératif catégorique[71] sent sa cruauté...) ? C'est encore ici que cette intrication des idées de " faute et de peine ", devenue peut-être inextricable, a été produite. Encore une fois : comment la souffrance peut-elle être la compensation de la "dette"?[72] Pour autant que faire souffrir faisait un bien extrême, pour autant que la victime du dommage obtenait de son côté un plaisir extraordinaire en contrepartie du préjudice, augmenté du déplaisir qu'il a causé: faire souffrir, véritable fête, chose qui avait d'autant plus de prix qu'elle était contraire au rang et à la position sociale du créancier. »

Si l'impératif catégorique « sent sa cruauté », le problème de l'éducation morale scolaire s'en trouve compliqué. Nous avons vu en Première Partie à quel point la morale scolaire traditionnelle s'appuyait sur le « tu dois ». Reconstruire l'éducation morale à l'école ne pourra sans doute pas faire l'économie de la critique de cette cruauté.

D'ailleurs, à l'approche néokantienne de la morale et de la justice s'oppose résolument aujourd'hui un autre courant que l'on peut qualifier de pluraliste. Un de ses porte-paroles les plus importants est l'Américain Michael Walzer. Dans son ouvrage « Sphères de justices »[73], cet auteur considère qu'il est vain de chercher un système moral univoque, universel, partagé par tous. Les raisons et les valeurs qui nous font agir sont multiples et pas forcément cohérentes entre elles. Selon lui, les règles morales (assistance, entraide) que l'on se fixe à l'intérieur d'une famille ne peuvent être transposées à l'égard d'une communauté plus large (la nation par exemple) et encore moins à l'humanité tout entière. Tout le problème de la morale est donc d'articuler les sphères entre elles: ni les dissoudre dans un système abstrait et universel (qui ne tient pas compte de l'inscription des individus dans des communautés d'appartenance concrètes), ni privilégier une seule de ces sphères (ce qui

---

[71] Aux yeux de Nietzsche, le *" je dois "* kantien n'est rien d'autre que la *forme intériorisée de la dette*. La morale est une forme d'intégration dans l'individu d'une certaine cruauté. Elle tire son origine d'une violence (remarquer ici ces termes chargés : " sang ", " torture ", " peine ", " souffrance ") et d'une inégalité entre individus.

[72] Il y a dans l'expression un vrai jeu de mots car l'allemand "*Schuld*" signifie à la fois dette et faute.

[73] Walzer, M. (1997). *Sphères de justice.* Paris : Seuil.

conduirait à une morale strictement communautaire). L'opposition universalisme/pluralisme est l'une des lignes de clivage entre les philosophes d'aujourd'hui.

Selon Ricœur, le domaine de la morale, c'est celui de la confrontation à la loi, à l'interdit, à la norme, à l'obligation, et l'exigence morale doit être vue comme universelle. A la première composante de la visée éthique, qui est appelée « souhait de vie bonne », correspond, du côté de la morale, au sens précis que nous avons donné à ce terme, l'exigence d'universalité. Cette position de Ricœur est proche de la position kantienne. Mais pour Ricœur, il s'agit de viser à la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes (Ricœur, 1990), et en cela il y a primauté d'une éthique sur la morale. Cette éthique s'exprime pleinement dans la pratique de la sollicitude comme capacité d'accueil et de reconnaissance, bonté inhérente au soi, et cette bienveillance, dirigée vers autrui, devient sollicitude (qui s'attache à la préservation d'autrui).

Selon Conche, puisqu'on ne saurait fonder la morale sur le particulier mais sur l'universel, cet universel *humain* apparaît dans le dialogue, quand on s'écoute. La morale devrait se fonder sur un absolu que serait la relation de l'homme à l'homme dans le dialogue.

Distinction conceptuelle éthique / morale

Éthique et morale sont deux notions proches. La tradition catholique préféra parler de morale, et la tradition protestante d'éthique. Aujourd'hui, le mot "morale" semble dévalorisé. On le remplace souvent par celui d'éthique, considéré comme plus moderne. L'éthique peut être considérée comme le synonyme d'origine grecque de la morale, avec une connotation moins péjorative, discipline qui réfléchit sur les finalités, les valeurs de l'existence, la notion de "bien" ou sur des questions de mœurs.

Tout problème moral ou d'éthique devrait être examiné sur trois plans :

-le plan des principes, celui du devoir, de la déontologie (étudié par Kant) ;

-le plan des préceptes, des prescriptions sociales (étudié par Durkheim) ;
-le plan de la responsabilité, celui des applications dans la vie, dans l'action et la relation (étudié notamment par Ricœur).

Il y a une forte tendance actuelle à distinguer entre morale, corps doctrinal relatif aux jugements du bien et du mal et prescrivant impératifs et interdictions, et éthique, ligne de conduite que la personne se donne à elle-même en accord avec ses valeurs et sa conscience. Du coup, le domaine de l'éthique est forcément celui du questionnement, comme le rappelle Ricœur, de la délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, d'une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions, d'une clarification exigée sur ce que nous croyons "bon" de faire. La notion d'éthique enveloppe donc l'idée d'une pluralité des biens, et d'une hiérarchisation dont le sujet doit prendre la responsabilité. Pour Ricœur, l'éthique relève du bien, la morale recouvrant plutôt le domaine de l'obligation, et en cela la distinction éthique / morale pourrait être utile. Le scientifique J. Bernard[74] (1907-2006) proposa d'ailleurs une définition dans laquelle il rappelait les deux origines étymologiques de l'éthique : le terme *ithos*, qui signifie la tenue de l'âme, le style, au sens de l'expression *le style, c'est l'homme*[75], et le terme ê*thos*, complémentaire du premier, peut désigner l'ensemble des normes nées du respect dans la mesure. L'éthique est une science qui prendrait en considération à la fois l'*ithos* et l'ê*thos*. Elle suppose une action rationnelle, et en cela elle peut être considérée comme le propre de l'homme.

Ainsi Dominique Ottavi considère-t-elle le mot de morale comme marqué d'une connotation péjorative, « c'est une des raisons pour lesquelles on lui substitue le terme d'éthique », que l'éducation morale « s'efface du vocabulaire », « devient difficile à repérer dans les textes

---

[74] Il fut le premier président (de 1983 à 1993) du Comité Consultatif National d'Éthique des Sciences de la Vie et de la Santé, créé par décret le 23 février 1983.
[75] Expression que revendiquait Nietzsche.

officiels »[76] Mais elle ajoute aussi que la réflexion sur l'éthique conduit à observer la persistance des interrogations morales, et ce n'est pas parce que les mots disparaissent que disparaît l'éducation morale en tant que problème éducatif. En effet, que ce soit la constatation des violences en milieu scolaire ou la question du fait religieux, divers événements font surgir régulièrement la question de la morale.

La distinction entre éthique et morale peut aussi être effectuée entre imposition de principes et soumission à des règles (moralisation) ou libre choix d'une conduite (*êthos*). Ceci rejoint la distinction dont parle Francis Imbert (Imbert, 1987, pp.9-12) entre la « mise en forme d'habitudes » (loi-code ou loi institutionnelle) et la « loi symbolique » sous-entendant un engagement volontaire de la conscience. Conche[77] considère ainsi la morale comme imposée parce qu'universelle, alors que l'éthique est choix de vie de la personne : « Pour échapper à l'obligation morale, il [...] faudrait cesser d'être homme. L'éthique est affaire de choix [...]. La morale n'est pas affaire de choix. Elle est donc justifiable universellement. »

Éducation morale ? Civique ? Citoyenne ?

L'éducation morale, c'est l'éducation *de la* morale. C'est pourquoi l'on parle même d'*instruction* morale dans les Programmes de juin 2008 pour l'école primaire[78] pour « édifier et renforcer la conscience morale de l'enfant ». C'est donc une opération ou une action, une stratégie servant à inculquer des principes et des habitudes morales, développer connaissance et pratique des usages et des règles, formation du caractère et du comportement d'un enfant. C'est l'ensemble des prescriptions qui font l'objet d'une démarche de type impositif, et que le maître,

---

[76] Ottavi, D. « La disparition de la morale est-elle une fatalité ? » intervention dans un Colloque à Paris en 2003 et dont les actes sont édités chez l'Harmattan: *Éthique et éducation* (pp. 47/56)

[77] Conche, M, « Droits de l'homme, droits de Dieu », n° spécial du *Nouvel Observateur*, Hors série de janvier 2002.

[78] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

l'éducateur ou le professeur apprend et impose aux élèves. L'éducation morale consiste à enseigner les principes moraux et la réflexion sur les comportements afin d'aider à la construction d'une morale personnelle qu'on désigne parfois sous le terme d'éthique. En effet, selon Liliane Maury (1999)[79] « l'éducation morale est faite par l'école et dans l'école. Cet enseignement donne un caractère concret au débat philosophique, moral et politique du XIXe siècle républicain, et transforme une question théorique, celle de la liberté de pensée et de conscience, en pratique pédagogique**…** »

Jules Ferry avait justifié l'éducation morale par l'histoire : un patrimoine d'idées doit être transmis, idées dont la valeur tient à sa longue élaboration. On peut se demander si cet idéal démocratique et républicain a eu des effets, la réalité n'ayant pas toujours été à la hauteur de la conception philosophique définie dans sa Lettre aux Instituteurs. Pourtant, peut-on enseigner sans morale ? Un enseignant peut-il avoir pour tâche simplement de transmettre des savoirs disciplinaires sans se soucier de morale ?

Aujourd'hui associé à la notion de morale, la notion d'éducation civique, auparavant appelé « instruction civique », correspond à un ensemble de savoirs, de connaissance de règles correspondant au fonctionnement de la communauté humaine et de l'État, permettant une éducation du futur citoyen qui se doit de connaître ce qui structure l'ordre et l'organisation de son pays, et qui précise la fabrication des lois et la vie de la République. L'instruction civique est l'ensemble des savoirs nécessaires à l'homme comme membre de la cité, comme membre de la société politique dont il fait partie. L'éducation civique a pour objectif d'amener le futur citoyen à prendre conscience de ses devoirs et de ses droits dans le concret, mais aussi éveiller et enrichir sa culture du civisme : on ne peut donc pas dissocier éducation ou instruction civique du concept de

---

79 *L'enseignement de la morale.* Paris : PUF.

civisme, renvoyant à des aptitudes ou des règles acceptées car civilités imposées pour pouvoir participer à la vie sociale.

L'objectif est de donner à l'enfant les connaissances lui permettant de tenir son rôle dans la Cité. L'éducation civique, à ses débuts, a aussi concerné une première éducation du patriotisme et des règles qui définissent les grandes décisions concernant notre pays. En fait, la morale n'a pas les mêmes objectifs : l'éducation civique se différencie de la morale en ce sens qu'elle concerne le *rapport du citoyen aux institutions publiques*, quand le second terme renvoie aux valeurs qui doivent présider à la vie personnelle et aux rapports avec autrui, même si les deux substantifs sont souvent associés.

Si l'on perçoit formellement la différence entre une éducation *civique* et une éducation *morale*, le concept d'éducation *à la citoyenneté* a historiquement été confronté de façon plus décisive à celui d'éducation morale : il s'agit de ce que doit savoir tout futur citoyen sur la République dans laquelle il naît, vit et grandit. L'éducation à la citoyenneté est-elle une partie de l'éducation morale ? L'apprentissage de la citoyenneté à l'école est-elle l'un des objectifs de l'éducation morale ? Peut-on éveiller un élève à la conscience morale sans l'éduquer en tant que citoyen ?

Ces questions renvoient à une interrogation philosophico-politique : comment vivre ensemble ? La citoyenneté et la morale semblent d'emblée intimement liées dans les missions éducatives d'un enseignant, quel que soit le niveau où il enseigne et donc particulièrement en école maternelle et élémentaire. En effet, l'être humain a une vocation sociale et doit apprendre le respect mutuel et la coexistence sans heurts avec ses pairs, enfants et adultes, parents et formateurs. L'enfant ou l'élève vivant dans un milieu et un pays démocratique, la morale qui lui est inculquée est nécessairement éclairée par les valeurs démocratiques traditionnelles. L'éducation à la citoyenneté regroupe les valeurs républicaines dont les enseignants doivent être les promoteurs : conviction que les adultes de demain doivent être plus solidaires pour

une société plus humaine et que l'éducation est un moyen pour atteindre ces objectifs : « L'éducation morale et à la citoyenneté est à l'enseignement ce que… les ombres sont aux figures dans un tableau. Elle lui donne de la force, du relief, et de la consistance. Si l'aspect civique vise essentiellement à façonner les citoyens de demain en cultivant chez les jeunes et les adultes non avertis la notion de patriotisme, le volet moral, quant à lui, se propose de bâtir une société au sein de laquelle les valeurs spirituelles, entendues comme principaux supports de la conduite des individus et des groupes, sont en permanence vécues et magnifiées » (Fonkoua & Toukam, 2007). La *citoyenneté* renvoie donc aux savoirs fondamentaux de l'éducation civique, permettant à l'élève de devenir progressivement citoyen futur de la société où on le forme pour l'intégrer. Mais on peut aussi considérer qu'elle a besoin du soutien d'une éducation morale, dont la fonction serait spirituelle, visant à magnifier les idéaux collectifs et le lien qui nous unit aux autres, ce que Ricœur appelait l'amitié, et que Stiegler appelle la *philia*.

II.1.3. Lien conceptuel entre la morale et les règles

On peut bien sûr voir le terme de règles au sens très fort de normes, au sens de principes de base sur lesquels l'homme et la société ne peuvent transiger, normes sur lesquelles le droit est intransigeant. Ces normes sont des *tabous*, des interdictions sacrées étudiées notamment par Freud et Levi-Strauss, et sont au nombre de trois :

- l'interdiction de tuer
- l'interdiction d'anthropophagie
- l'interdiction de l'inceste

Il s'agit d'exigences sans lesquelles la vie ensemble est impossible, ou réduite à la loi du talion qui engendre une cascade de violences successives. Ces normes sont *minimales* et indispensables pour vivre en société.

La morale consiste en l'élaboration, la transmission et l'application de règles. Comment définir les règles ? Dans leur dimension sociale, les règles peuvent être entendues comme un moyen de réguler les rapports entre les membres d'une collectivité. Il s'agit ici d'un emploi assez général du terme. Précisons tout de suite que l'emploi du terme est lui-même instable, et que selon les contextes une règle peut signifier une simple convention pratique, ou une norme. Selon le dictionnaire *Robert*, le terme de norme correspond à la double notion de conformité au modèle majoritaire, et de règle qu'il convient de suivre. Toute société se donne des règles qui délimitent la frontière du licite et de l'illicite. Ces règles peuvent donc être le reflet des normes et conventions sociales et peuvent être plus ou moins explicites, plus en moins institutionnalisées.

Les recherches sur la discipline à l'école accordent toutes une importance centrale à la fonction des règles : « En effet, si l'importance de règles simples, claires et pouvant être renforcées est depuis longtemps soulignée par les courants béhavioristes, les résultats de la recherche sociologique, bien qu'elle s'appuie sur des fondements différents, leur confèrent la même importance. Tandis qu'au niveau macrosociologique, les règles sont ici envisagées comme faisant partie intégrante du rôle explicite et implicite de l'école en contribuant à la fonction de reproduction sociale, alors qu'au niveau de la recherche microsociologique, le type de règles et leur renforcement sont là associés à l'êthos de l'école » (Estrela, 1994, p.81). Nous approfondirons cette question un peu plus loin.

Les règles sont un construit social

On peut considérer que les règles sociales sont inspirées par des valeurs chères à une culture donnée. Ces règles correspondent à des prescriptions standards qui imposent des interdits (proscription) ou dictent le comportement à suivre (prescription) définissant pour chaque individu ainsi la conduite requise. Toute société implique la mise en

œuvre de règles collectives, à défaut de quoi elle deviendrait une société anomique, ce qui est presque impossible à imaginer. Dans sa dimension juridique, la règle devient la règle de droit ; c'est-à-dire une norme codifiée (juridique), fondée sur des principes et des procédures venant régir le comportement des individus en société. Perçu comme régulateur de la vie sociale, le droit est marqué du sceau juridique par l'autorité dont il émane (De Béchillon, 1997)[80]. Au sens large, le droit peut être défini comme un système de règles collectives, lesquelles diffèrent d'une culture à une autre. Dans une société démocratique, l'ensemble des règles qui constituent le droit repose sur des principes clairement énoncés dans les instruments juridiques[81] relatifs au droit international des droits de l'homme (DIDH). Le principe de base s'établit comme celui de l'égalité en dignité et en droits de tous les êtres humains. Cette notion d'égale dignité, après avoir été conceptualisée par Kant, « inspirée de la grande tradition européenne de l'humanisme et du droit naturel, a non seulement influencé la formulation du droit positif contemporain, mais aussi les idées pédagogiques » (cf. « École instrument de paix »)[82]. Le droit positif est le droit affirmé, formulé dans les textes de loi, il représente l'organisation concrète de la cité.

La différence fondamentale entre le droit naturel, qui s'apparente à la morale, et le droit positif, réside dans la sanction en cas de non respect de la loi. Dans un État de droit les relations entre les personnes sont ainsi régies par différentes catégories de règles (règles sociales, règles de droit), mais, en dernière instance, celles qui tranchent sont les règles constitutives du droit positif. Ces règles de droit, supposées connues de

---

80 De Béchillon D. (1997). *Qu'est-ce qu'une règle de droit* ? Paris : Éditions Odile Jacob. Comprise dans son sens juridique, la loi, qui émane du pouvoir législatif, est modifiable via des procédures clairement définies, mais non négociables; cependant que les règles, en tant qu'expression culturelle et sociale, peuvent toujours être négociées. Le règlement quant à lui, émane d'un pouvoir exécutif et ne peut être contraire à la loi.

81 On entend par instrument juridique les déclarations, pactes, chartes, conventions.

82 ÉIP ou École Instrument de Paix (1998). *Éduquer aux droits humains. Repères et mise en situation*, N°1 Collection Dossiers pédagogiques. Genève : École instrument de paix (p.10)

tous, s'appliquent à tous les citoyens de l'État. Il ne s'agit cependant pas de limiter le droit à ses aspects normatifs ; le droit est aussi une pratique qui invite à la réflexion car il est en redéfinition permanente et sans cesse questionné par le développement des savoirs et l'évolution des pratiques sociales.

Comment assurer la transmission des règles ?

Pour qu'une règle en soit une, il faut qu'elle soit accompagnée d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la sanction devrait être entendue comme ayant une fonction éducative et, par conséquent, suscitant le dialogue. Elle vise à permettre à l'élève de trouver sa place dans le groupe en l'inscrivant dans un processus critique d'appropriation et de légitimation des règles. C'est ce que Piaget (in: Xypas, 1997) appelle le « respect mutuel ». Le respect unilatéral est celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant pour « l'adulte [qui] impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte spirituelle ou en partie matérielle » (ibid., p. 32). Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux en droits, il ne nécessite aucune contrainte externe et se caractérise par un rapport social de coopération. Le respect unilatéral produit de l'hétéronomie ; seul le respect mutuel produit de l'autonomie. La question pour nous est de savoir si à l'école le respect unilatéral est plus fréquent que le respect mutuel : « Chacun doit apprendre à se fixer lui-même des règles de conduite respectant autrui et à les respecter » suggérait Weber (1919, p.102).

Les travaux réalisés depuis les années soixante sur la socialisation juridique et sur la conscience du droit peuvent apporter un éclairage instructif. Ces travaux tentent de mettre à jour les représentations du droit et de la justice chez les enfants et les adolescents. Selon plusieurs auteurs, l'acquisition de la notion de droit serait un processus d'appropriation et non de réception, dans lequel interviennent interaction

et communication entre l'individu et le groupe social : la socialisation juridique explicite « donne lieu à des représentations d'éléments socialement lisibles du système juridique, qu'il s'agisse de normes, d'institution ou de figures d'autorité dont le sujet ne peut ignorer qu'ils appartiennent à l'ensemble Droit » (Kourilsky, 1991, p.259) mais la socialisation juridique dans l'enfance et l'adolescence doit être considérée comme un « processus d'appropriation, c'est-à-dire d'assimilation progressive et de réorganisation par le sujet, dans son propre univers de représentations et de savoirs, des éléments du droit qui régit sa société » (Kourilsky, 1997, p.17). Pour Levinson (1998, p. 664), « la violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une réponse aux conditions scolaires, [notamment] à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires » ; il s'agirait de « réactions compréhensibles, légitimes souvent, qu'ils opposent à des formes de "disciplines" subies en bas de la hiérarchie » (*id*.).

Le fait de ne pas respecter ou de transgresser les règles apparaît notamment quand les enseignants usent de mesures punitives dures ou arbitraires : pour Everhart[83] (1993) le non respect des règles, serait une réaction à l'aliénation qu'impose l'école en tant que structure hiérarchisée où l'on impose des comportements mécaniques et normalisés. Mais les élèves ne remettent pas automatiquement en question le principe de la règle : « pour une majorité encore importante, le professeur doit avant tout exercer son autorité » (Estrela, 1994) ; le bon professeur est celui qui enseigne bien, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui est compréhensif et juste (ibid.). Beaucoup d'élèves attribuent une large part de la responsabilité des comportements d'indiscipline aux enseignants eux-mêmes et pensent que la solution passe par une modification de la relation pédagogique et par un exercice correct de l'autorité de l'enseignant : « les exigences de l'enseignant sont souvent à l'origine de l'indiscipline, surtout lorsqu'il y a absence de concertation avec le groupe

---

83 Everhart, R. (1983). *Reading, writing, and resistance : adolescence and labour in a junior high school*. Londres : Routledge & Kegan Paul. (pp.233-235)

classe au moment de l'élaboration des règles de conduite » (Estrela, 1994, p.13). Lorsque les sanctions paraissent arbitraires, cela provoque chez les élèves un sentiment d'injustice et génère de la violence en réaction (Imbert, 1987 ; Houssaye, 1996 ; Dubet, 1999, Pain, 1998). En outre,, il semble que dans un établissement où les règles sont floues du point de vue des élèves, ceux-ci « apprennent progressivement différentes façons d'aborder le pouvoir et l'autorité, tout en élaborant des stratégies diverses pour contourner la loi et rester de la meilleure façon possible à l'intérieur du système » (Cerda, A. M., et al 1996, p. 630).

Ainsi, la plupart des recherches ayant pour objet la prévention de la violence à l'école préconisent la participation des élèves à l'élaboration des règles en vue de leur appropriation par ces derniers.

Faire apprendre à respecter les règles : base d'une éducation morale ?

Le respect des règles semble incontournable pour toute vie en société. De Platon à Durkheim en passant par Kant, ou de Durkheim à Chevènement, l'école semble le lieu de l'acquisition des bonnes habitudes morales dont dépend la construction d'un « individu conforme ».

Mais le concept de règles est « un véritable problème dans le cadre d'une didactique de l'éducation morale » (Go, 2007), d'autant qu'il y a une « dimension morale de toutes les activités éducatives, quels qu'en soient l'objet et le programme » (id.). En effet, ce n'est pas parce que l'élève connaît les règles de participation au « jeu de la classe » qu'il est « capable d'une conduite morale ». En effet, il y a une progression continuelle entre la capacité individuelle à intégrer des règles de civilité, et la dimension morale d'un comportement accepté et maîtrisé. C'est la condition d'un début d'autonomie, mais aussi d'une « action morale intégrée ».

On ne peut parler d'éducation morale sans aborder, non seulement la notion d'autorité, mais aussi celle de sanction. Le terme sanction est utilisé en Droit (sanction pénale ou disciplinaire), mais aussi en sociologie et en Sciences Humaines (sanction sociale ou éducative). La sanction désigne la conséquence d'un comportement, ou une peine infligée à ceux qui transgressent les normes, ou une récompense pour ceux qui les appliquent de façon remarquable. La « sanction éducative » est l'acte par lequel le tuteur ou le responsable récompense ou sanctionne, valide ou invalide les actes positifs ou négatifs d'une personne ou d'un individu qui est sous son autorité. Pour Prairat la sanction peut s'entendre, au sens large, comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué.[84]

Pourquoi parler de sanction quand on réfléchit sur la morale ? Cette réflexion sur la sanction est donc d'autant plus intéressante que tout éducateur doit se poser cette question essentielle de la sanction, mais qu'elle renvoie également à notre légitimité d'éducateur, comme le souligne Mérieu[85] : « Ces sanctions que nous jugeons nécessaires sont-elles indispensables, ne serait-ce que pas parce que la sanction, transaction inévitablement imparfaite dans les choses humaines, nous met en face de notre propre fragilité et nous interroge sur notre légitimité même à éduquer ? » La réflexion philosophique sur la sanction est nécessaire car elle est liée aux principes moraux de l'action de l'homme. En effet, d'une part la sanction rétablit une forme d'équilibre qui a été brisé par une attitude illégale, hors la loi, ou irrespectueuse des autres ou des principes, ou d'un contrat (devoirs, obligations, code, etc.). C'est aussi une « occasion de faire le point » : « elle est une occasion de rappeler une règle, un principe, elle est un moment pour faire sentir que quelque chose d'important a eu lieu et que les adultes que nous sommes

---

84 Prairat E. (1997). *La sanction ; petites méditations à l'usage des éducateurs.* (Paris : Editions L'Harmattan-Forum).

85 Mérieu, P. Préface à l'ouvrage de Prairat mentionné ci-dessus (p.9).

ne resteront pas silencieux. Elle est aussi, d'une autre manière, une réponse aux deux sens du mot réponse, c'est-à-dire une réaction et une explication », écrit Daviaud, dans un article qui commente la réflexion de Prairat sur l'utilité de la sanction.[86] D'autre part, elle est un garde-fou ou un rappel aux valeurs qui nous importent : « la sanction éducative repose sur le pari que l'on peut concilier la visée de l'éducatif et l'exigence du juste.»[87] Les valeurs doivent être préservées par le rappel à la règle. Devenir élève passe donc autant par l'attention aux règles envers soi-même qu'à celles envers autrui, pour pouvoir apprendre (Perrenoud, 2004) : « Qu'il le veuille ou non, qu'il le fasse implicitement ou explicitement, il n'y a pas d'enseignant ni d'enseignement qui ne créent *de la loi* dans une salle de classe » (Barreau, 2010).

Ainsi, il y a des lois scolaires : les élèves dans les classes ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent, car des comportements insupportables et « hors-la-loi » empêcheraient tous les élèves d'apprendre, il y aurait « altération du rapport à l'apprentissage proprement dit et altération du rapport social à l'apprentissage » explique Barreau (id.) : sans lois les professeurs et élèves ne peuvent ni être ensemble ni faire apprendre, ni apprendre.

L'autorité de la sanction semble incontournable. D'abord, elle rappelle la primauté de la loi et ensuite elle exprime les règles sociales du groupe, rappelle Prairat, et elle a une fonction de « réparation » envers ceux qui sont victimes d'une transgression.

La sanction ne peut aussi être utilisée pour « réparer » une autorité malmenée. Face au déficit d'autorité, N. Sarkozy rappelait « la nécessité de remettre les choses à l'endroit », et prolongeant cette exaltation , les nouvelles instructions officielles de 2008 pratiquaient « un usage itératif

---

[86] Daviaud, P. (2005) Réflexions sur la sanction par Prairat. In : Ressources pédagogiques du Collège des CPE, extrait des archives de l'IUFM de Paris (cf. cpe.paris.iufm.fr in article.php3?id_article=1266).

[87] Barreau, J-M. (2010). Sur l'autorité en classe et ses invariants. Voir l'article : « Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative » in *L'autorité éducative, déclin, érosion, ou métamorphose.* (Nancy : P. U. N.)

des notions de respect, d'ordre, de politesse, ou encore de civilité qui doivent régner dans la classe », nous rappelle Barreau (id.), en suggérant cependant que cette vision autoritaire appréhende mal l'autorité éducative, car elle ampute celle-ci de ses fondements essentiels : les qualités de bon pédagogue, la maîtrise des savoirs qu'il enseigne, l'expertise de l'art d'enseigner et de régler les conflits, savoir communiquer l'envie de s'intéresser et d'apprendre, faire en sorte que l'élève aie la volonté d'apprendre, le désir, le goût, la passion, qu'il soit « submergé par le désir et le plaisir d'agir, de questionner, de chercher, d'expérimenter, de jauger, d'évaluer, d'inventer, de tâtonner, de se tromper, de comprendre, de trouver et de réussir » (id.)

Les autorités qui ne jugent l'autorité éducative que par les qualifiants de « respect », « d'ordre », de « règle » de « sanction » et de « discipline » confondent-ils ces signes extérieurs avec l'autorité elle-même ? L'idée est que ces signes ne s'imposent pas, ils se gagnent et se méritent grâce aux qualités *professionnelles* qui fondent l'autorité, et qui conduisent les enseignants à être reconnus comme tels par leurs élèves : « Si ces postures et ces valeurs ne viennent pas d'elles-mêmes chez ceux à qui elles sont destinées, elles ne sont que des masques fragiles posés sur du désordre intérieur. » (Barreau, 2010, p.118).

L'autorité est une valeur qui est associée à la morale, dans le champ éducatif, et l'éducation morale ou la formation de la conscience morale de l'enfant ne peuvent être effectuées sans que les éducateurs ou professeurs ne jouissent, comme nous l'avons vu plus haut, de l'autorité dont ils ont besoin pour assurer leurs tâches d'enseignant et d'éducateur. L'éducation ne va pas sans autorité. Morale, éducation et autorité sont donc des concepts qui sont associés dans ce qu'on appelle « la crise actuelle de l'autorité éducative », et qui pose la question de l'éducation morale. Pourtant, aujourd'hui, l'autorité semble partout présente : jamais une société ne fut aussi encadrée que la nôtre. Pourtant, jamais peut-être

l'autorité ne fut autant contestée. Une hypothèse est que l'on confond autorité et *pouvoir*.

La conception autoritariste définit l'autorité dans sa signification courante. La personne qui détient une position institutionnelle exercerait une domination afin d'obtenir de la personne dominée une obéissance inconditionnelle, sous forme de soumission. Dans ce type d'autorité, la volonté qui s'impose unilatéralement se positionne dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. L'autorité dite naturelle est à ranger dans cette catégorie, et c'est une représentation encore vivace dans la profession. Cette conception est bien présente dans l'Éducation nationale. Il est possible de rappeler des paroles de ministres, assez récents : Luc Ferry et Xavier Darcos réaffirment l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école En 2003, le ministre pense dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* que la restauration de l'autorité des enseignants devra se fonder sur deux idées : « premièrement sur leur mission première de transmetteurs de savoirs, non sur la reconnaissance des élèves - voire sur l'esprit critique (p.45) au détriment de l'autorité de l'institution ; (…) deuxièmement sur des sanctions efficaces (pp. 90-91). » Le ministre évoque l'instauration d'une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité en marquant une rupture avec le laxisme et la dispersion. Son successeur Fillon insiste à plusieurs reprises sur une nécessaire restauration de l'autorité en multipliant les signes et déclarations relatives à une restauration de l'autorité envisagée dans le sens d'une réaffirmation des valeurs morales et des fonctions statutaires adultes.

Pour Vandewalle (2003, p.165), l'autorité du professeur « lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation », en donnant « l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes, à quoi précisément sont destinés les élèves. » Mais selon Marchive (2005, pp.183-184), « l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte

d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer, aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion. (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage ». Il précise le « caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître » (Ibid., p.191).

Prairat distingue alors deux formes d'autorité : la *potestas* et l'*auctoritas*, deux mots latins renvoyant à deux sens différents : le premier renvoie au pouvoir issu de la légalité et attaché à une fonction ou à un statut, pouvoir reconnu pour enseigner et aussi pour sanctionner; le second renvoie à l'influence, l'ascendant, non fondés sur la puissance de contraindre, mais sur une compétence, une attestation d'autorité (Prairat, 2010). Le coordonnateur de *L'autorité éducative*[88] définit ensuite quatre caractéristiques de l'autorité éducative :

-cette autorité a « une influence libératrice », et sa fonction est « d'autoriser à » (à grandir, à exister, à se tromper, à être reconnu, à être respecté dans sa dignité humaine, etc.)

-cette autorité a une « action indirecte » « qui suscite l'activité, et qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir » (Prairat, 2010)

-elle a « une influence temporaire », donc elle a un terme, l'autorité travaille donc à sa propre disparition (quand l'élève peut se passer du maître).

---

[88] *L'autorité éducative* (coordonné par Erick Prairat) 9 chapitres sur cette question de l'autorité éducative (P.U.N., 2010).

-elle présuppose la « reconnaissance » : Arendt soutenait que l'autorité implique une obéissance dans laquelle les individus gardent leur liberté, elle n'est donc pas fondée sur une soumission ou sur un abandon, mais dans un acte de reconnaissance : « Il n'y a d'autorité que légitime, car autorité et reconnaissance ne font qu'un » (Kojève, cité par Prairat, p.40) L'autorité devrait donc être constructrice d'humanité : « la construction de l'humanité de chacun est liée à l'autorité » nous indique Valadier dans un article sur l'autorité en morale[89], car l'individu ne se développe pas par des purs processus qui lui seraient immanents, mais dans la relation avec des parents, une autorité, un professeur, un maître ou une tradition, tous savoirs constitués. En effet, « l'accès à l'humanité ne peut se faire que s'il y a un mouvement en réponse (…) donc initiative ou proposition ou suggestion » ; encore faut-il que l'autorité soit aidante, reconnue comme telle et temporaire (Prairat, 2010). L'autorité est donc forcément liée à la morale car soumise à un système de valeurs. En tant que autorité *éducative*, elle renvoie à une éthique du respect. En effet, l'autorité exige le respect mutuel entre l'éducateur (l'enseignant) et l'éduqué (l'élève) : c'est une condition minimale exigée comme condition de possibilité : il ne saurait y avoir effectivement cette reconnaissance de l'autorité que sur un fond de respect réciproque.

L'autorité et la morale sont associées dans leur indigence, insuffisance ou leur absence dans la crise actuelle de l'éducation. On constate paradoxalement de nos jours, à la fois une crise de l'autorité et une recrudescence de la demande d'autorité. Ce qui est en crise c'est l'autorité des institutions (Dubet, 2002).[90] Les ressorts collectifs de l'autorité sont relatifs aux missions de l'école. Ils tiennent aussi à l'autorité que la société reconnaît à l'État pour définir ces missions. Or, les sociétés développées se caractérisent par une double crise de l'autorité et de la morale, les conditions de la vie moderne ont précipité

89 Valadier, P. (1993). in « *Études*, tome 373 » N°3 (Editions Assas).
90 Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* (Paris : Seuil.)

le déclin de l'une et de l'autre. Les sociétés modernes semblent entrées dans une crise de la transmission, suspendant toute possibilité de transmission au consentement de l'individu. Pourtant, comme nous le rappelions plus haut, jamais des sociétés n'ont été aussi réglées que les nôtres ; partout nous sommes soumis à l'autorité. Toutefois, il est vrai aussi que l'autorité est contestée de façon plus ou moins virulente : à l'école, mais aussi dans la famille, où les maîtres et les parents sont obligés de constater la difficulté de faire respecter des éléments de discipline élémentaire. Or, comme le soulignait Rousseau, l'autonomie morale est indissociable de la notion d'autorité (cf. *Émile*) Elle suppose à une autorité sur soi qui dépend d'un exercice de la Raison.

L'autorité éducative est donc liée à la philosophie et à la morale parce qu'elle doit conduire à la liberté de l'élève, à son autonomie et sa responsabilité : à son *augmentation*. Ceci est suggéré par l'étymologie : autorité vient du latin *augere* qui veut dire augmenter. Cela veut dire, du même coup, que la fin de l'autorité éducative est sa propre disparition, dès lors que l'autre est accompli dans ses propres fins (Prairat, 2010). L'horizon de la notion d'autorité et de sa pratique est donc la question de l'autonomie et de la responsabilité. À l'école plus qu'ailleurs l'autorité doit être placée au service de la liberté : l'autorité est en cela un problème fondamental de philosophie morale.

Comme nous le verrons plus loin, la pédagogie de Freinet dans la construction d'un type d'autorité démocratique par l'activité coopérative, renvoie à une conception de la vie sociale permettant la recherche d'un bien commun. Henri Louis Go[91], dans son enquête sur l'École Freinet, souligne l'aspect éminemment émancipateur et démocratique de l'organisation institutionnelle de la communication et de l'action, conjuguées dans des « institutions de délibérations », dans des actions

[91] Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Voir en particulier le chapitre qui caractérise la « réunion coopérative ».

d'expression libre (texte libre, correspondance scolaire...) et dans l'organisation coopérative de la vie de l'école.

Les règles de la morale scolaire peuvent-elles être réellement laïques ?

La République et son école peuvent-elles prétendre promouvoir une morale indépendante de tout dogme et de toute religion ? Les débuts de la morale à l'école coïncident avec les débuts de l'histoire de l'école « laïque, gratuite et obligatoire ». La visée émancipatrice de l'éducation scolaire, qui a besoin d'une *auctoritas* de ses maîtres, peut-elle s'appuyer sur une morale, peut-elle mettre en œuvre une éducation morale dont les principes soient réellement indépendants de toute tutelle dogmatique, et dont les règles prétendent à l'universalité ? L'éducation morale peut-elle être réellement laïque ?

La laïcité est une norme étroitement lié à l'histoire de la République et à l'idéal de la démocratie. Elle a tenté de s'imposer peu à peu tout au long du XXe siècle. L'école s'est peu à peu sécularisée, mais Roche présente le principe de laïcité comme une « valeur première étroitement liée à la République, et répondant aux exigences d'une société (...) où le courant chrétien marque encore notre civilisation et la pensée éducative. » (Roche, 1998, p.105).

La laïcité est une notion fondamentale pour l'école publique qui repose sur une morale indépendante de toute doctrine particulière : la loi de 1905 assigne la religion à la sphère privée par séparation des Églises et de l'État.

Mais comme y avait insisté François Mitterrand, il y eut dans l'histoire du XXe siècle une suspension de la République : il ne faut pas confondre l'État français et Vichy, le gouvernement de Vichy (1940/1943) et la République. Nous avons rappelé plus haut que ce gouvernement instaura des décrets anti-laïques et favorisa l'Église catholique romaine, or l'enseignement républicain dans sa définition même doit être laïque, et ne pas inculquer de croyances religieuses aux enfants des écoles (loi 1905).

Qu'en est-il aujourd'hui ? Face au développement de nombreuses identités multiculturelles depuis les années 1980, la laïcité française peine à favoriser « une « appartenance commune », et une « culture commune » (programmes scolaires de 2002) reconnue et acceptée, se construisant « dans un rapport des groupes sociaux les uns vis-à-vis des autres, et copartageant un même territoire, et appartenant à une même communauté politique. »[92] Mireille Estivalèzes, dans l'ouvrage collectif sur la laïcité ci-dessus indiqué, pense qu'une présentation des différentes religions doit permettre le développement d'une plus grande tolérance, vis-à-vis de la pluralité culturelle et religieuse, nouvelle diversité qui se traduit dans l'espace scolaire : « L'école est le lieu par excellence, de l'apprentissage du respect mutuel qui passe d'abord par la connaissance réciproque » écrit-elle dans cet article.[93] Une laïcité « ouverte » est perçue par certains auteurs comme un possible dénominateur commun face aux groupes sociaux à tendance communautaristes (Pachod, 2007), mais elle risque de devenir un concept et un principe de *délibération* : alors que l'État incarnait l'universel par sa loi et son école, il est en train d'adhérer à une logique de la différence. Dans ce cas, on peut penser que l'État ne gouverne plus qu'une société d'individus atomisés, et favorise l'enracinement des individus dans des appartenances communautaires.
Cette réalité qui traverse notre société pose des questions décisives et cruciales à la responsabilité de l'État qui doit assurer une éducation morale scolaire.

II.1.4. Lien conceptuel entre la morale et les valeurs

La question de « ce qui vaut le mieux »

Dans notre vie, nous nous demandons constamment ce qui vaut le mieux. Habituellement, cette question renvoie à « ce qui nous tient à

---

[92] Roman, J. (2009). Article : « Crise de la laïcité ou nouvelle question laïque » in *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui.* [Coll. Lille : Septentrion, (p.72)]
[93] L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? in Op.cit. (p.87)

cœur », comme la famille, le travail, l'argent, l'amour, etc. Mais il faut immédiatement distinguer entre valeurs marchandes et valeurs morales : les valeurs marchandes peuvent s'acheter alors que les valeurs morales ne s'achètent pas. Les philosophes parlent d'une pyramide des valeurs, et placent habituellement au sommet, les « valeurs spirituelles » qui se rangeraient dans la catégorie du « sacré ». Le sommet du sommet, c'est la personne humaine. C'est ce qu'exprime la formule, galvaudée depuis, de Malraux : la vie ne vaut rien mais rien ne vaut la vie. Mais si la personne humaine est ce qui vaut le plus, ou *ce qui vaut* par excellence, certaines personnes valent-elles mieux que d'autres ? Le *Littré* précise ce en quoi une personne est digne d'estime, en citant « la valeur de la personne » : ce sont les qualités que l'on souhaite à l'individu dans les domaines intellectuel, moral, professionnel, etc. Cette idée est popularisée sous la catégorie de « valeurs humaines ». L'expression semble tautologique, puisque les valeurs sont humaines par définition. Elle renvoie à des qualités qui caractérisent l'être humain, et correspondent à une philosophie *humaniste* de l'homme.

Dans l'idée de « **valeurs** humaines », diverses valeurs « fondamentales » apparaissent, telles l'amour, la vérité, la solidarité, la justice, la paix ou la non-violence. Il est fréquent d'associer les deux termes « morales » et « humaines », car on considère comme hautement morales cette catégorie de valeurs, qui renvoient philosophiquement à des idéaux de conduite.

Nous employons généralement cette notion de valeur en relation avec des idées philosophiques telles que la justice, l'égalité, la tempérance, l'amitié, apparues pour la première fois de manière systématique dans les dialogues socratiques de Platon sur le courage (*Lachès*), la pitié (*Euthyphron*), la justice (*République*), et dans l'*Éthique à Nicomaque* d'Aristote où les vertus prennent le sens fort de « l'excellence » dans le domaine de l'action.

Dans le mot « valeur », il y a d'abord un verbe *:* évaluer, lequel à son tour renvoie à préférer et hiérarchiser : valoir plus ou moins, ceci vaut mieux que cela. Dans le *Banquet*, par exemple, Platon nous fait

comprendre l'ordre rationnel et anhypothétique de la valeur : les belles idées (comme la justice) valent mieux que les belles jeunes filles.

Mais il faut préciser que philosophiquement, la préférence est le fait d'un être de volonté et de liberté : seul celui qui peut se poser en auteur de ses actes, en agent *moral*, peut hiérarchiser ses préférences. L'action intentionnelle met en jeu le jugement moral, inséparable de la volonté qu'aura chacun de l'inscrire dans des actes qui pourront eux-mêmes être jugés par d'autres. Cette référence à l'évaluation par autrui élève le valable au-dessus du simple désirable, qui ne suffit pas à déterminer le préférable.

Ces remarques nous conduisent à préciser que la référence à la règle inscrit forcément la valeur dans une histoire culturelle, ce qui lui confère une forme d'objectivité incontestable. Il n'est pas douteux que les valeurs se présentent comme des étalons de mesure qui transcendent et déterminent les évaluations individuelles. Du coup, il paraît douteux de penser qu'un individu puisse créer des valeurs. Elles sont liées à une histoire des mœurs, des règles et des formes de vie. Les valeurs sont forgées dans l'histoire des peuples, même si elles sont conceptualisées, à un moment de cette histoire, par des philosophes. Il y a toujours un ordre institué de *ce qui vaut*, et des règles qui en découlent. La valeur est sans doute un compromis entre le désir de liberté des consciences singulières, et les situations déjà qualifiées moralement : c'est pourquoi il y a une *histoire* des évaluations, qui dépasse celle des individus.

L'éducation démocratique consiste en un projet d'émancipation de chacun dans cette histoire commune des valeurs. L'histoire sociale des valeurs doit donc pouvoir s'inscrire désormais dans un tel projet de liberté : la règle socialisée apparaîtra donc toujours en tension avec le jugement moral de chacun.

La construction des valeurs dans le domaine éducatif

Les valeurs sont donc toujours présentes dans l'action éducative : l'éducation relève à chaque moment de valeurs. Pour Houssaye, « la

valeur est là pour signifier pour quoi on éduque. »[94] Si l'éducation vaut, c'est parce qu'elle pose et qu'elle vise des valeurs, mais pas n'importe lesquelles: Reboul écrit que ce qui vaut d'être enseigné, c'est ce qui unit et ce qui libère, car la philosophie éducative est profondément marquée par l'humanisme : on n'éduque pas seulement pour l'individu ni pour la société, on éduque pour l'humanité. Il s'agit de faire de l'enfant « un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines »[95].

Cette idée est issue de la tradition philosophique humaniste. Jacquard a inscrit cette notion dans le néologisme[96] d'*humanitude* et placé l'éducateur face à deux interrogations essentielles : « Qu'est-ce qui est souhaitable ? » et « Qu'est-ce qui est intolérable » ? Cette dernière question du scientifique envoie à un aspect universel des actes intolérables ou inacceptables : « cette réflexion sur l'universel intolérable s'inscrit dans la pluralité des hiérarchies de valeurs » (Pachod, 2007, p.40). Mais la question "qu'est-ce qui est souhaitable" peut paraître faible, lorsqu'il s'agit de déterminer *ce qui vaut*. Jacquard pose probablement la question de façon faussement pragmatiste, et sans doute trop prosaïque. Si l'on observe la littérature philosophique depuis l'Antiquité, on pourrait répertorier cinq à six valeurs *princeps*, auxquelles sont souvent rattachées d'autres valeurs associées qui contribuent de manière complémentaire à conjuguer la ou les valeurs principales en différentes pratiques, par exemple : la vérité, la justice, l'action droite, la paix, l'amour... Ces valeurs sont présentées diversement, selon le système de pensée ou selon le moment historique. Mais il est toujours difficile de dire si l'on a affaire à une valeur, à une norme, un principe...

Nous avons ouvert notre étude sur le constat très médiatisé, aujourd'hui, d'une érosion de l'éducation morale à l'école, dans la famille, dans la

---

94 (1999). Valeurs et éducation. in *Éducation et philosophie : approches contemporaines*. Paris : ESF. (p.230).

95 (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF. (p.24).

96 On a beaucoup moqué Ségolène Royal pour ses inventions linguistiques, on devrait sans doute le faire, pour être juste, des penseurs qui sont très friands de néologismes.

société, qui traduirait depuis les années 1970 une contagion sociétale du chacun pour soi et du consumérisme dans de nombreuses strates sociales de notre monde occidental. La dictature de l'argent, notamment, se serait substituée aux valeurs essentielles, dans un monde où la possession de biens matériels aurait remplacé les idéaux classiques. Ce tableau présuppose certainement une vision tout-à-fait angélique du passé, car le capitalisme n'est pas né d'aujourd'hui, la brutalité politique non plus. Mais ce tableau peut se comprendre par la déception que provoque la société actuelle en regard de l'utopie républicaine. C'est pourquoi la préoccupation de mettre en place une éducation aux valeurs humanistes dès le plus jeune âge, peut également sembler légitime : un éveil aux valeurs est susceptible de construire et de forger au sein de la mémoire enfantine un ensemble culturel lié aux valeurs morales représentées par ces valeurs humanistes dignes d'être connues, expérimentées et développées au sein de la conduite des élèves dans le cadre d'un enseignement humaniste. Cet éveil est susceptible de former un début de conscience morale propre à faire réfléchir l'enfant sur ce qui est important ou non dans les comportements et les finalités morales des actes humains. C'est évidemment le projet d'école républicaine, mais dont on peut penser qu'il est longtemps resté prisonnier dans l'idéologie autoritariste qui était celle des écoles chrétiennes, puis qui s'est détourné de façon non moins idéologique, après 1968, de l'idée même d'autorité, jusqu'à provoquer récemment, comme nous l'avons vu, un appel réactionnaire à restaurer l'autorité.

II.2. La leçon des philosophes : essayer de ne faire de mal à personne

II.2.1. L'homme vivant en société doit apprendre la moralité

Ce sont des biens que l'homme naturel ignore, ce ne sont pas des dons de la nature, mais l'homme doit s'efforcer de les acquérir. Pour Rousseau, si l'homme doit se féliciter de vivre en société, c'est que la vie sociale peut

l'élever à la vertu, que l'homme sauvage ne connaît pas : la morale est une science qui enseigne la façon dont nous devons devenir dignes du bonheur. Mais quel est la condition de cette dignité morale ?

Pour Rousseau, la seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne jamais faire de mal à personne. Or, qui ne fait pas du bien ? Tout le monde, le méchant bien sûr, mais aussi tous les autres. La question morale s'exprime donc pour Rousseau dans une pratique « négative » : « Ce n'est pas en raisonnant sur cette maxime, c'est en tâchant de la pratiquer, qu'on sent combien il est grand et pénible d'y réussir »[97].

En effet, pour Kant, l'expression la plus accomplie de la conception de la morale se définit comme obéissance à la loi morale commandant en nous la morale du devoir. Nous avons vu plus haut la maxime du devoir: agis comme si la maxime de ton action était une loi universelle de la nature. On ne peut, par exemple, faire une fausse promesse pour se tirer d'embarras, car si cette attitude était érigée en norme, elle se détruirait elle-même : plus personne ne croirait aux promesses. Seul le respect des promesses peut donc être érigé en loi universelle. Kant s'efforça de fonder la morale par une décision qui relève à la fois de la volonté libre du sujet et qui s'impose à tous. La maxime morale se présente comme un impératif librement consenti, et non par une contrainte comme le font les lois. Elle se veut universelle en ce qu'elle n'est pas liée à des mœurs ou coutumes données. Nous avons vu plus haut que l'impératif catégorique s'impose comme un précepte sans équivoque à tous les hommes doués de raison et de bonne volonté, et n'a d'autre justification qu'elle-même.

Mais la morale peut accéder à un niveau aussi rationnel que la science et partager avec elle l'idée commune de législation. C'est seulement dans la mesure où nous pourrons appliquer sur nos valeurs le sceau de l'universalité qu'un certain air de famille se révélera entre le domaine de l'action et celui de la connaissance. La morale implique un apprentissage

---

[97] Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou de l'éducation.* Paris : Garnier-Flammarion, (pp.128-129).

sur la base d'une rationalité d'entendement. À ce titre, l'idée de *loi morale* (analogique à celle de loi de la nature) peut sembler nécessaire. Les questions morales fondamentales sont : puis-je vouloir que tout le monde en fasse autant ? Mon propre désir peut-il valoir comme loi pour tous ? La morale kantienne ne dit pas : " fais ceci ", ou : " ne fais pas cela ", mais : "examine la capacité d'universalisation de ta maxime".

Il y a donc une charnière entre l'idée de valeur et celle de règle (ou de loi) morale : elle réside dans l'interdiction (ne pas faire de mal).

Les commandements normatifs présents dans l'Ancien Testament expriment de façon solennelle cette négativité : « tu ne tueras pas ». Pourquoi nommer d'abord les actions à ne pas faire ? Il faut réfléchir ici sur le hiatus qui existe (c'est la condition humaine) entre la sphère des désirs et celle des valeurs rationnelles. Le non-préférable est forcément frappé d'un jugement négatif, et l'individu partagé entre un désirable relevant d'un intérêt égoïste, et un préférable fixé par la règle rationnelle. Alors commence à s'imposer la règle d'abord étrangère à nos pulsions de liberté, et ici commence la sévérité de la moralité qui doit être apprise. Nietzsche lui-même, en philosophe, en appelle à assumer cette sévérité dans la première partie de la *Généalogie de la morale* : l'homme est un animal qui acquiert la durée d'une volonté normée dans le chaos temporel des désirs. La fonction de l'interdiction est de mettre les valeurs à l'abri de l'arbitraire de chacun. De mon vouloir arbitraire, je dois faire une volonté raisonnable. L'idée qui nous intéresse ici est bien de savoir si la morale peut accéder à un niveau aussi rationnel que la science et partager avec elle l'idée commune de législation.

L'allemand oppose *Wille* à *Wilkühr*, opposition que Kant s'emploie à pratiquer : je suis de moi-même à moi-même dans une relation de commandement et d'obéissance ; en moi-même, une voix s'adresse à moi, celle repérée par Socrate, Saint-Augustin, ou encore Rousseau. Dans la tradition philosophique, cette opposition qui dialogue en moi prend un caractère strictement moral, et non politique, dès lors qu'elle est entièrement intériorisée, du fait que je suis celui qui commande et celui

qui obéit. Cette division du sujet n'est-elle pas ce qui doit occuper l'éducation ?

L'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve, affirme Dewey. Pour lui, les conséquences pratiques doivent se mesurer dans l'action éducative. Être éduqué, c'est apprendre le sens de ce qu'on fait, et employer cette signification dans l'action ; la philosophie peut alors être vue comme une théorie générale de l'éducation (Garetta, 2007) : « l'éducation offre une bonne base de départ pour comprendre la signification humaine, par opposition à la signification technique, des discussions philosophiques. Celui qui étudie la philosophie « en soi » risque toujours de la prendre pour un exercice intellectuel subtil ou rigoureux – comme quelque chose que les philosophies disent ou qui les concerne seules. Mais quand on aborde les problèmes philosophiques sous l'angle du type de disposition mentale auxquels ils correspondent ou des différences dans la pratique de l'éducation qu'ils produisent quand on agit en les prenant pour base, les situations vivantes qu'ils expriment ne sont jamais très loin. Si une théorie n'affecte pas l'éducation, elle est certainement artificielle. Le point de vue éducatif nous permet d'envisager les problèmes philosophiques là où ils naissent et se développent, où ils sont chez eux et où le fait de les accepter ou de les rejeter change tout dans la pratique.»[98]

Pour Dewey, éduquer, c'est non seulement enseigner mais aussi moraliser. L'éducation et la morale sont inscrites dans le même acte pédagogique, car au sens large du terme, la morale, c'est l'éducation. Dewey prétend qu'on peut appliquer aux questions et aux problèmes moraux des méthodes expérimentales semblables à celles qui sont utilisées dans le domaine scientifique : « C'est bien de la possibilité d'une « morale comme éducation » qu'il s'agit, du rôle que peut jouer

---

98 Dewey, J. (1975/1916). *Démocratie et éducation*. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF. (p.390).

l'expérience dans l'analyse et la signification des jugements de valeur, et de la compréhension de la vie et des discours moraux ordinaires. (…) Dewey montre comment le pragmatisme ne saurait dissocier théorie de la signification, philosophie de l'esprit et analyse des pratiques normatives d'une reconstruction de l'éthique… » (Garretta, 2007).[99]

Chaque projet d'action surgit au milieu d'une situation qui est déjà moralement marquée : des choix, des préférences, des valorisations ont déjà eu lieu, qui se sont cristallisées dans des valeurs que chacun trouve en s'éveillant à la vie consciente, comme y insiste Ricœur : c'est le plan du rapport à l'institution, à la règle, à la loi. Il est vrai que par convention, Ricœur propose de réserver le terme d'*éthique* pour ce qui serait la visée d'une vie bonne, et celui de morale pour l'articulation de cette visée à des normes prétendant à l'universalité par un effet de contrainte. Là où la morale me dicte de ne pas agir ainsi pour ne pas apparaître tel ou tel aux yeux des autres, l'éthique me dicterait de ne pas agir ainsi pour ne pas être tel ou tel à mes propres yeux. Mais pour Ricœur, la vie bonne n'a de toute façon pas de sens en elle-même, elle doit être pensée et mise en actes avec et pour les autres, dans des institutions justes. Les institutions sont pensées par Ricœur comme ce qui va permettre la distinction entre moi et l'autre : que seule fonctionne la morale, et la distinction ne se fait pas. Moi et l'autre sont alors les deux mêmes, interchangeables.

L'ordre moral est toujours susceptible de déshumaniser ses propres visées au profit de son propre maintien en tant que norme. La visée éthique, quant à elle, est juste dès lors qu'elle me permet d'être en accord avec moi-même, dans un souci de l'autre sans lequel n'existe pas l'estime de soi.

---

[99] Garetta, G. (2007). L'Éthique située de John Dewey. Émotions, états d'esprit et jugements moraux. in *l'Art du Comprendre*, Revue d'Anthropologie philosophique, *16.*

II.2.2. La difficile prise en compte du sujet dans l'éducation morale

Le problème de l'éducation morale réside donc dans le conflit entre la liberté, dans les contraintes imposées (par le pouvoir du maître, de l'autorité, etc..), et la construction de l'autonomie chez le sujet. Dans une perspective foucaldienne, la question morale peut s'inscrire dans le cadre problématique suivant : contrôle de soi et subjectivation, mais le sujet de l'éducation est toujours la proie de techniques de pouvoir, et il ne peut y avoir de subjectivation véritable car ce sont toujours les autres qui s'occupent de moi.[100] Dans la conception "classique" (républicaine) de l'autonomie du sujet, la liberté est toujours donnée et peu importe au fond que les règles soient imposées, assumées ou construites.

Pour Foucault, il y a là des effets de pouvoir, mais une issue est cependant envisageable à partir des conceptions stoïciennes du contrôle de soi et de la décision. Partir des « techniques de soi » c'est donc une approche « expérientielle », renvoyant à des savoir-faire. Quelques auteurs d'ouvrages sur la spiritualité, comme lecteurs de Michel Foucault, apportent un éclairage intéressant sur ses positions et ses idées concernant la spiritualité, la conduite de la vie, en lien avec une perspective éthique. Foucault propose une pratique où la spiritualité comprise comme pratique de soi, occupe une place importante. C'est une question que nous aborderons dans notre Troisième Partie. La question de savoir comment apprendre la moralité nous conduit évidemment vers des interrogations pratiques, et sans doute même vers la conception d'ingénieries éducatives.

Ces ingénieries devront s'appuyer sur une conception claire de ce qu'est l'exigence morale la plus radicale, et nous avons proposé : apprendre à ne faire de mal à personne. Dans l'approche du courant de l'*éthique minimaliste*, cette idée est centrale.

L'éthique minimaliste peut s'énoncer en trois principes :

---

100 Jaffro, L. (2006). Foucault et le problème de l'Éducation morale. *Le Télémaque, 29, 111-124.*

-Principe de considération égale, qui nous demande d'accorder la même valeur à la voix et aux intérêts de chacun.
-Principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien personnel.
-Principe d'intervention limitée aux cas de torts flagrants causés à autrui.

Ce qui est remarquable dans cette approche, c'est la volonté d'étendre à tous les jugements moraux le principe de la suspension du jugement à l'égard de ce que les gens font de leur propre vie (du moment qu'ils ne nuisent pas directement et intentionnellement aux autres). Le minimalisme moral s'oppose aux "maximalismes moraux" que sont les morales qui recommandent de viser la "vie bonne", qui imposent des devoirs moraux envers soi-même (interdiction du suicide, de la paresse, etc.). Ce « maximalisme moral » est vu par Ogien comme un paternalisme. Ce minimalisme vide-t-il la morale de tout contenu ? Le principe minimaliste est que tout est permis (et) qui ne nuit à personne. Il consiste donc à refuser de juger les autres au travers du prisme de sa propre éthique personnelle. Cette vision signifie que le champ de la morale peut se restreindre à « l'absence de mal fait à autrui », les limites de l'action morale exigeant que l'acte individuel ne doit pas nuire : une éthique minimaliste est celle qui exclut les devoirs moraux envers soi-même et tous les programmes vertueux de perfection pour soi et les autres, les deux piliers de la morale traditionnelle. Ogien expose un minimalisme moral radical (Ogien, 2002) dans le sens que ce que nous faisons de nous-mêmes n'a aucune importance morale (indifférence morale du rapport à soi-même) : les conceptions minimalistes de la morale recommandent de réserver l'application du mot immoral aux relations injustes envers les autres (humiliation, discrimination, exploitation et manipulation cyniques, atteintes aux droits, gestion des relations par la menace, la violence ou d'autres formes de contrainte, etc.), et d'éviter de l'utiliser pour évaluer tout ce qui, dans nos façons de vivre, ne concerne que nous-mêmes, ou ce que nous faisons entre personnes consentantes. Ogien reconnaît que l'on ne peut concevoir des discussions sur des thèmes actuels sans se référer aux principes kantiens,

dans les exemples qu'il prend sur les mères porteuses, ou comme l'euthanasie, car ils renvoient à ses principes kantiens : il ne faut pas instrumentaliser la personne humaine, l'être humain ne peut être traité comme un simple moyen, rien ne justifie de porter atteinte à sa dignité... Pour Ogien, l'appel à la notion de dignité humaine, peut servir à justifier la pénalisation de toutes sortes d'actions dans le domaine sexuel ou de procréation, comme la gestation pour autrui, ou les relations sadomasochistes entre adultes consentants : « Est-il contraire à la dignité humaine de demander une rémunération en échange de ma mise à disposition d'autrui de son image ou de ses découvertes scientifiques? Pourquoi serait-il contraire à la dignité humaine de vendre ses capacités à donner du plaisir sexuel, ou à porter un enfant d'une autre et non de vendre ses capacités athlétiques, sa patience, son habileté, ou son intelligence ? Il n'y a pas de réponses à ces questions qui fassent l'unanimité[101] ». Cette neutralité à l'égard des manières de vivre personnelles et de l'aspect moralement indifférent des valeurs individuelles élevée au rang de principe, écarte notamment de la réflexion morale tout ce qui relève de la traditionnelle définition d'une vie heureuse ou plus récemment d'une vie « réussie ». Du coup, il semble bien que ces principes ne sont pas inspirés par des valeurs, mais qu'ils forment un système minimal de normes raisonnables.

II.2.3. Mais éduquer sous-entend forcément moraliser

Cette approche est-elle convaincante lorsque l'on se préoccupe des impératifs liés à l'éducation ? C'est bien ce que demande Descombes, car l'éducateur n'a pas le loisir de faire l'économie d'une éducation morale de ses élèves, car « c'est une nécessité pratique : tout éducateur doit "prêcher la morale" », à la fois par l'exemple et par une explication pertinente du bien-fondé des règles, normes, exigences qui fondent la

[101] Ogien, R. (2010) Article « Sortir Kant de nos têtes. » in *La revue socialiste : la morale en question.* 2ème Trimestre, 55-58.

morale ».[102] Aucun éducateur ne peut donc assumer son œuvre éducative en se passant de morale. Pour enseigner la morale, l'éducateur doit pouvoir jouir d'une autorité reconnue par les élèves. : « Quel que soit son domaine de compétence, un éducateur doit faire passer chez ses élèves une leçon de morale humaine et pas seulement un savoir ou un savoir-faire dans tel ou tel domaine. Il doit leur communiquer, non seulement une compétence dans une discipline, mais, pourrait-on dire, la « moralité » de l'apprentissage (comme il y a la « moralité » qu'on tire de la fable) ».[103] Ce que dit et fait un éducateur doit rendre son message moral crédible. Les prescriptions morales renvoient à deux points de vue complémentaires: la responsabilité à l'égard des autres, et la responsabilité vis-à-vis de soi-même. Éduquer sous-entend donc impérativement moraliser, aucune éducation n'est possible sans cela, le fondement du devoir moral réside dans sa nécessité pratique : « étant admis qu'il est bon de recevoir une éducation, tout ce qui est pratiquement nécessaire à la pratique éducative se trouve par là même aussi bien justifié qu'il est nécessaire » (Descombes, 2007, p.430).

La différence entre morale (impérative, impositive) et éthique (minimale, neutre) peut-elle tenir lorsqu'il est question d'éducation ? Pour Descombes, cette différence est facile à appréhender, et elle est utile, elle renvoie aux objets des deux démarches. L'une renvoie aux valeurs individuelles choisies par l'individu librement, l'autre concerne des valeurs qui s'imposent à tous ceux qui doivent vivre ensemble : « Quand nous sommes dans l'éthique, nous manifestons quelles sont nos valeurs propres ; en revanche, quand nous sommes dans la morale, nous nous demandons quelles doivent être les normes communes à toutes les personnes susceptibles d'entrer en rapport les unes avec les autres. » (Descombes, 2007, p.430). La nécessité pratique de la morale en éducation ne fait pas de doute, elle est celle qu'avait formulée Durkheim,

---

[102] In: Que peut-on demander à la philosophie morale ? (2001) Cet article est accessible en ligne: http://www.cairn.info/revue-cites-2001-1-page-13.htm . Lié à une conférence d'octobre 1998 à Lyon, il a été réactualisé dans la publication de l'ouvrage plus récent indiqué ci-dessous.

[103] Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l'Ours et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil. (pp.417-418)

car l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles *qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale*, et elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certains nombres d'états que réclament de lui le milieu social auquel il est destiné. Cette action ne saurait être simplement fondée sur la forme pure du devoir, nous explique Descombes, car s'il est juste d'attendre de nous une conduite honorable, honnête, il serait abusif de nous demander d'être toujours irréprochables ou massivement héroïques. En outre, *quelque chose fait* qu'il est nécessaire à l'enfant d'agir selon une règle, et « il est alors évident que le mot « devoir » ne peut pas s'employer de façon absolue et hors contexte » (Descombes, 2001).

Dans l'optique républicaine laïque, « un prédicateur n'est pas un individu qui s'adresse à d'autres individus pour leur imposer son opinion ou ses "valeurs". S'il n'était qu'un simple individu, personne ne l'écouterait. Pour prêcher la morale, il faut *jouir d'une autorité* reconnue par les destinataires du message » (Descombes, 2001). Mais en même temps, l'éducateur peut hésiter sur sa propre légitimité personnelle à incarner les valeurs qu'il est censé présenter aux élèves. Il semblerait donc pertinent de replier l'action éducative sur un minimalisme moral, tel que nous l'avons envisagé plus haut, approche essentiellement négative. Il s'agit de « se replier sur un noyau dur des normes minimales nécessaires à une coexistence entre créatures rationnelles. On se rend compte facilement que de telles règles seront forcément *négatives*, qu'elles ne pourront être absolues qu'en étant négatives. Elles diront comment éviter de faire du tort à autrui, elles ne diront pas comment s'occuper de lui quand il en a besoin, quand il le demande, ou quand nous en avons nous-mêmes besoin » (Descombes, 2001).

Durkheim était convaincu que l'individualisme est une menace pour la démocratie. Pour lui la République doit formuler un idéal commun de valeurs qui unissent les individus dans une culture commune. L'éducation morale laïque doit développer une conscience critique faite à la fois de rationalité individuelle et d'*attachement* au groupe, de sens de la solidarité. Il y a donc chez Durkheim une double perspective : un

enseignement rationnel de la morale et une éducation socio-affective car la morale et le lien social sont aussi une affaire d'affects. Pour lui, la morale doit s'appuyer sur trois principe organisateurs de l'action : l'esprit de discipline (apprentissage du sens de la règle et du goût de la régularité), l'attachement au groupe (faire sentir qu'il existe un intérêt collectif au-delà des fins personnelles), l'autonomie de la volonté (apprentissage de la valeur supérieure de la *personne*). L'enseignant doit donc rendre sensible à l'enfant, sous une forme rationnelle, l'aspect sacré de la morale, et si l'on ne se préoccupe pas de retenir ce caractère et de le rendre sensible à l'enfant sous une forme rationnelle, on ne lui transmettra qu'une morale déchue de sa dignité naturelle. Mais pour autant, estime Durkheim, une société comme la nôtre ne peut s'en tenir « à la tranquille possession des résultats moraux qu'on peut regarder comme acquis. Il faut en conquérir d'autres : et il faut, par conséquent, que le maître prépare les enfants qui lui sont confiés à ces conquêtes nécessaires, qu'il se garde donc de leur transmettre l'évangile moral de leurs aînés comme une sorte de livre clos depuis longtemps, qu'il excite au contraire chez eux le désir d'y ajouter quelques lignes, et qu'il songe à les mettre en état de satisfaire cette légitime ambition. »[104]

Un des principaux objets de l'éducation morale est de donner à l'enfant le sentiment de sa dignité d'homme, dit Durkheim. C'est la société humaine qui est sacrée. Commentant Durkheim, Reboul considère que, sans le sacré, une morale laïque ne serait pas une morale : « Pour que chacun respecte chacun, ne faut-il pas admettre, au-delà de la solidarité du groupe, une valeur sacrée qui concerne tous les hommes : la valeur des hommes ? »[105]

L'expérience actuelle tendrait à nous montrer que si déjà les automatismes des codes cérémoniels ne sont pas installés très tôt, les désordres de la conduite individuelle et collective vont s'installer. Durkheim considérait qu'il fallait s'appuyer sur la grande réceptivité de

---

104 Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale.* Paris : PUF. (pp. 8-11).

105 Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF. (pp.125-126).

l'enfant à la suggestion. À l'école, l'enfant apprend le respect de la règle, à faire son devoir par le biais de tout un système de règles qui déterminent sa conduite, règles qui constituent la discipline scolaire, qui est elle-même la morale de la classe.

Mais au-delà de ces évidences, c'est de *faire apprendre* les valeurs démocratiques communes qui semble le plus difficile, et il n'y a pas de démocratie sans connaissance des valeurs qui la fondent.[106]

106 cf : Mougniotte, A. (1996). *L'éducation à la démocratie*. Lyon : PUL.

TROISIÈME PARTIE

III. ÉDUCATION MORALE : PROPOSITIONS POUR L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

Introduction : Une urgence d'*ici et maintenant*

L'homme et aussi l'enseignant doivent tenir compte du passé (donc des aspects historiques) pour préparer l'avenir (en construisant tout-à-la-fois le futur citoyen et l'adulte français de demain dans un monde en évolution permanente). Où donc est l'urgence en éducation morale scolaire ? L'urgence est de plus en plus « un présent au présent », l'urgence s'impose par un présent devenu « omniprésent ».

Utopie ou conscience de la *nécessité* d'une autre réalité ? Faire quelque chose plutôt que rien est-elle une utopie ? L'utopie n'est ni ailleurs ni avant, ni un miroir futuriste, mais une réalité rapatriée dans le temps présent. On peut donc suggérer, travailler et réfléchir, en éducation morale pour et sur l'ici et maintenant. Donc ici, en France, et maintenant, en ce début de XXIe siècle. Reste aussi à ce que nos propos se placent dans l'humilité (qui pourrait se prétendre "maître de morale"?) et dans le service (pour autant que la recherche d'une personne puisse servir à quelqu'un d'autre qu'elle-même), que notre discours puisse se situer dans la juste mesure de l'utopie consciente, cristallisée dans le présent, entre la dénonciation (ou le refus de la dictature) du *ça devrait être comme ça*, et le conservatisme du *ça ne peut pas être autrement.*

En évitant de jouer à l'équilibriste qui court partout, après ses rêves, et risquant de se muer en contorsionniste avec l'autorité qui lui

correspond : l'éphémère, soyons donc lucides, humbles mais utopiste, en pensant que quelque chose peut évoluer, mais avec les pieds sur terre.

Après un résumé historique et sans prétention des préceptes moraux qui ont jalonné l'histoire française de l'éducation morale au XXe siècle, et un bilan succinct sur ce qu'il en reste en ce début de siècle, essayons de répondre aux questions actuelles qui interrogent de façon osée (et donc utopiste) l'enseignement public et laïque en France : une *spiritualité laïque* est-elle envisageable dans les écoles issues de l'œuvre de Jules Ferry ? Un éveil aux valeurs de l'humanisme en classe primaire est-il concevable dans une époque dominée par le culte de l'argent et du chacun pour soi ? Peut-on proposer des pistes nouvelles, des stratégies innovantes, des entrées pédagogiques originales pour faire évoluer l'éducation morale dans une société tournée vers elle-même, où l'individualisme a sur certains registres, atteint des pics himalayens ? Nous nous essayerons à formuler de nouvelles propositions, des suggestions pour repenser les programmes susceptibles d'évolutions dans cette école primaire française.

III.1. Quelles valeurs pour une école démocratique ?

III.1.1. Quels principes moraux ont-ils été enseignés dans les écoles françaises entre 1890/1900 et 1990/2000, et qu'en reste-t-il ?

Quels principes moraux et quelles valeurs ont-ils été enseignés au XXe Siècle en classe élémentaire dans les écoles publiques françaises, entre les années "Ferry" et les années "Mitterrand" ou la fin du XXe siècle ? La Première Partie de cette recherche, concernant l'historiographie de l'éducation morale sur un siècle, a tenté d'en exposer une synthèse : le civisme et la citoyenneté, les habitudes de politesse, le respect dû aux maîtres et aux parents, la solidarité et la fraternité, l'amour de la patrie, le droit et la justice, l'importance du travail, la laïcité. Que peut-on faire remarquer sur ces valeurs ou principes ?

Politesse : elle fait partie du « vivre ensemble » surtout inscrit dans le programme du cycle 1, liés au « respect » et correspondant à une réelle volonté des enseignants de mettre en place des « bonnes habitudes » où respect et politesse sont en bonne place dans les principes moraux enseignés ou éduqués.
Amour de la patrie : il s'agit surtout du dévouement pour son pays et d'un principe moral qui fit l'objet d'une éducation régulière et importante dans les années qui ont précédé ou suivi les deux grands conflits mondiaux où la France fut impliquée.

Importance du travail : la valeur du travail est liée au principe de "courage" qui a longtemps fait l'objet de leçons éducatives et morales, notamment dans les années 1920 jusqu'aux années 1960. Après avoir été violemment critiquée lors du mouvement de mai 1968, cette « valeur » a été brandie par l'idéologie sarkozyste.

Respect : il représente un principe fondamental : respect des parents (ainsi que l'obéissance) et respect des enseignants par l'enfant. Respect des règles.

Laïcité : c'est tout-à-la-fois une valeur et un principe, une attitude et une manière d'aborder les problèmes et de questionner le fonctionnement de l'école : cette laïcité est enseignée comme espace de respect et de neutralité, comme acceptation des différences culturelles et ethniques, comme élément de fondement de la démocratie à l'école, et comme rempart contre toute forme de dogmatisme : c'est donc une valeur morale essentielle qui permet l'aide à l'intégration et au respect du multiculturalisme lié à l'accueil toujours plus important de nombreux enfants issus de l'immigration. C'est un principe dont le sens a évolué au cours du XXe siècle, et qui renvoie aux principes de neutralité des écoles publiques « et laïques » dont les maîtres de l'élémentaire sont chargés de faire respecter l'application dans les programmes des classes françaises, garant de la séparation de l'État (ici l'école publique) et des dogmes

religieux (qu'ils soient liés au christianisme, à l'islam ou à tout autre culte). Mais on peut déplorer le peu d'attention portée à l'un des principaux piliers de la laïcité, le développement de l'esprit critique.

Solidarité et Fraternité : ces deux valeurs ont fait l'objet d'une « éducation permanente tout au long du XXe siècle au sein des écoles françaises, non seulement parce que la fraternité fait partie des valeurs républicaines, mais aussi parce que cette valeur renvoie également aux principes universels des Droits de l'Homme, dans la charte de 1948. Cette fraternité n'est pas seulement entre les personnes, entre les enseignants et les enfants mais aussi entre les élèves eux-mêmes.

Civisme et Citoyenneté : ces deux qualités renvoient aux valeurs morales, civiques et citoyennes de l'éducation en France qui conduisaient nombre d'enseignants à ne pas toujours distinguer nettement « éducation morale » et « éducation citoyenne », qui toutes deux éduquaient aux valeurs de la solidarité humaine, mais aussi au respect des anciens et au respect de la famille, à l'amour de la patrie. La formation du « futur citoyen » renvoie aussi, pour Laurence Loeffel, aux « vertus morales et civiques des savoirs scolaires » : « A l'école de la République, les savoirs scolaires, loin d'être conçus et présentés dans leur dimension rationnelle et scientifique, sont compris comme ayant par eux-mêmes une vertu morale, civile et démocratique. Le cas de l'enseignement de l'histoire est exemplaire tant son empreinte a marqué durablement l'enseignement de cette discipline à l'école primaire »[107] écrit la spécialiste des fondements spiritualistes de la laïcité scolaire en France. L'éducation morale fut presque toujours liée avec le civisme et l'éducation du futur citoyen. Les cycles 2 et 3 sont concernés tout au long du siècle par des séances d'éducation civique ou de citoyenneté (qui est un autre concept que celui de civisme).

---

[107] (2009) La laïcité et l'éducation du citoyen. In : *Morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Lille : Septentrion. (p.101)

Que reste-il de l'éducation morale aujourd'hui en France et en école élémentaire ?

On peut relever trois paramètres définissant l'éducation morale aujourd'hui :

1. Une laïcité qui reste un impératif catégorique incontournable.

2. Un rôle éducatif du maître qui donne du sens à l'école.

3. Une éducation au civisme régulièrement dispensée par les maîtres.

La laïcité devenue une valeur universelle est censée authentifier une morale dans l'éducation au sein des écoles. Tout d'abord, il reste une laïcité dans l'enseignement qui est une rationalité plus qu'une neutralité éducative, et qui devrait permettre d'éduquer les enfants en raison et en morale dans une démocratie de débat et dans une école de tolérance où l'éducation à l'acceptation multiculturelle est pétrie de valeurs morales authentiques et respectueuses. (Respect de la dignité ; respect des différences ethniques ; respect entre adultes et enfants, et entre élèves ; tolérance pour les enfants qui apprennent moins vite ou plus difficilement ; laïcité de débat et de discussion quand le maître met en place de tels échanges ou discussions, par exemple lors de recherche de solution à l'occasion d'un conflit entre 2 élèves de la même classe ; etc.)

C'est une valeur qui a officialisé la séparation des Églises et de l'État. La laïcité permet de garantir une neutralité et une indépendance vis-à-vis de la religion dans la construction des savoirs. Cette exigence de laïcité :

-permet une distance rassurante en regard aux cultures, habitudes, traditions, us et principes, qui se conjuguent en un ensemble d'imaginaires pour chaque pays, ces derniers respectant les normes et les valeurs inculquées par l'autorité administrative qui se conforme aux programmes officiels.

- s'affranchir d'une dépendance des dogmes et idées politiques, et permettant aux enseignants d'être libres de leurs méthodes même s'ils respectent les contenus imposés par les instructions officielles ou ministérielles.
- réaffirmer le souci d'imposer un contrôle des savoirs et une exigence rigoureuse des objectifs dans le cadre d'un ensemble de savoirs listés, cadrés, vérifiés et soumis à une évaluation critériée et régulière des autorités pédagogiques.

C'est cette position statutaire, et cette exigence laïque permet le respect et le rayonnement de la langue et de la culture du pays, tout en proposant aux populations immigrées à la fois le respect des cultures d'origine, la garantie d'un système d'enseignement cadré et normé, l'inculcation de savoirs objectivés et contrôlés par un État garantissant tout en même temps la liberté des méthodes d'enseignement et l'obligation de se soumettre à un contrôle régulier.
C'est un « impératif » moral « catégorique », car permettant tout-à-la-fois le respect des religions des cultures et des humanismes des élèves accueillis, l'autonomie des éthiques spécifiques à chaque ethnie pourvu que chacune des minorités s'engage à respecter les « droits et les devoirs » de chacun dans une même communauté éducative dont on accepte les règles, dans le cadre d'une certaine liberté démocratique du choix de l'enseignement dispensé en métropole et à l'étranger dans le cadre de la Mission Laïque Française.[108]

Un rôle éducatif du maître qui donne du sens à l'école

Cette mission éducative et transdisciplinaire donne du sens moral à l'école, car elle impose des règles de vie à l'élève, et promeut l'éveil de

[108] C'est clairement affirmé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale : la conférence de l'IGEN J.P.Villain, longtemps responsable de la Mission Laïque Française, le 10 Novembre 2010 à Angers dans le cadre du CEDIC, a réaffirmé vigoureusement l'importance de cette valeur scolaire et morale essentielle dans le cadre de l'éthique scolaire incontournable.

la conscience morale enfantine. En effet, c'est le maître et l'école dans laquelle il travaille qui peuvent inculquer du sens à l'école dans un monde ouvert à tout va, qui court vers partout ou nulle part, et qui promeut l'individualisme et le chacun pour soi. Car une éducation réfléchie peut agir sur le comportement de l'enfant, collectif et individuel.

Le rôle et le pouvoir du maître ne lui viennent pas seulement des savoirs dont il instruit les élèves, mais de son rayonnement personnel sur les individus et le groupe dont il a charge : entretenir une relation individualisée, rendre cohérent le fonctionnement du groupe en l'habituant aux us acceptés, organiser un débat démocratique où chacun puisse s'exprimer sans s'agresser en libérant la parole et en inspirant la confiance, mais également en promouvant le respect mutuel et l'écoute réelle de l'autre.

Une éducation du civisme et de la citoyenneté doivent être régulièrement dispensée par les enseignants du primaire. Le civisme renvoie étymologiquement à la « civilité » et à la « politesse », et se définit classiquement par l'adhésion et la contribution consciente des personnes à la vie de la collectivité. Mais il n'est pas de civisme sans un engagement de citoyen. Il n'est pas seulement connaissance, mais aussi comportement qui a une valeur morale et éthique. Le rôle du civisme pour la paix de la Cité comme pour l'épanouissement de chacun est très important, car notre cadre social contient des groupes sociaux qui s'identifient en communautés, et ce civisme doit donner à chacun les moyens d'assurer son développement et l'harmonie au niveau relationnel. Le civisme est l'ensemble des moyens dont les hommes disposent ou s'accordent pour maintenir, entretenir et approfondir l'homogénéité de la cité ou encore une volonté commune de préserver l'unité du corps social.

Le civisme vise donc deux objectifs différents : d'une part, assurer une insertion sociale avec la participation à la vie locale et aux solidarités élémentaires ; d'autre part, acquérir une connaissance précise de la

société de plus en plus complexe, et des structures de tous ordres qui constituent l'armature de la civilisation (structures politiques, économiques, culturelles, etc.) pour pouvoir en assurer les responsabilités. Le civisme est lié à la morale : il ne peut créer des solidarités, dynamiser les relations humaines, susciter des partenariats et des engagements, engager des prises de responsabilités, que s'il propose une morale, et donc proclame des valeurs (celles de la société civile dans laquelle l'école est intégrée).

L'éducation à la citoyenneté est assurée régulièrement par les enseignants du primaire, notamment au cycle 3, et respecte les instructions ou recommandations officielles, suivant les conclusions de l'IGEN[109] dans ses rapports annuels depuis plusieurs années.

Un apprentissage de la vie démocratique

Les réunions internes aux classes, qui ont été recommandées depuis la Loi d'Orientation de 1989, et qui sont inspirées des « réunions coopératives », institution inventée par Freinet dans les années 1930 et qui se pratique toujours à l'École Freinet, à Vence.

Ces réunions permettent un apprentissage de la démocratie, une recherche de résolution des conflits, une expression personnelle des enfants non téléguidée par une autorité magistrale de type autoritariste mais fonctionnant sous un type participatif, qui assure une formation citoyenne et civique[110], tout en évitant les errements d'une morale à l'ancienne, caractérisée comme impositive, autoritariste ou non coopérative, qui laissait peu de place à l'expression libre et citoyenne des élèves.

Les enseignants devraient donc avoir le souci d'enseigner, à chaque occasion donnée par la vie de la classe ou les événements de l'école, les

---

109 IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Cahiers de l'Inspection Générale. Voir aussi les rapports annuels des Inspecteurs Généraux qui sont consultables sur le site de l'Education Nationale.

110 Voir à ce sujet l'ouvrage de Go : *Freinet à Vence*.

rudiments ou les éléments basiques de la vie démocratique ou du « vivre ensemble » démocratiquement entre pairs d'un même groupe social : respect mutuel, écoute attentive, respect des règles de la vie en groupe, absence de violence physique échangée, participation aux débats ou aux échanges entre élèves sur un sujet proposé par le maître, entraide entre camarades envers ceux et celles qui ont besoin d'un « coup de main » sur un sujet quelconque, etc.

Quand les interdits moraux ou les règles du « vivre ensemble » établies dans l'école sont bafoués, faisant l'objet de violences ou de conflits entre les élèves, la résolution des conflits peut être effectuée « au cas par cas ». Rares sont les modules de formation initiale des instituteurs qui intégraient, entre 1985 et 2005, des stratégies de résolution de conflits ou des stages permettant aux futurs maîtres de « régler » les faits de violence entre enfants. Seuls le bon sens, la concertation avec les enfants et la réprimande, quelquefois accompagnée de punitions, étaient les outils habituels de ces résolutions de problèmes. La nouvelle formation, à partir des années 1990, avait commencé à intégrer des modules liés à la gestion des conflits, mais la suppression des formations de 1ère année des futurs maîtres par l'État en 2011 a mis en difficulté les jeunes professeurs. D'autant plus les maîtres qui n'ont jamais enseigné et qui sont nommés des les quartiers difficiles, ZEP ou ZUS[111], ou banlieues complexes où les taux de délinquance juvénile sont importants.

III.1.2. La question de la morale laïque aujourd'hui est-elle une question dépassée, ou une interrogation escamotée sur une pratique désuète ?

Pour certains de nos contemporains, la morale laïque est devenue une antiquité pédagogique. Elle se trouve souvent associée à cette petite phrase morale écrite sur le tableau, que le maître faisait copier aux élèves sur le cahier du jour, respectueusement, chaque matin, comme un vrai

[111] Zones d'Éducation Prioritaires ou Zones Urbaines Sensibles.

rite sacré et issu de l'école de J. Ferry. Cette phrase était ensuite expliquée et illustrée par l'instituteur en dialogue avec la classe. Un exemple : « La crainte est le commencement de la sagesse ». Cette séquence de morale laïque s'est maintenue par habitude et idéologie politique jusqu'aux années 1960, d'abord dans les lignes des Instructions Officielles, puis par tradition républicaine avec la complicité « bonne enfant » des instituteurs de la « Laïque » qui y voyaient non seulement un exercice d'écriture quotidienne, mais aussi un prétexte à rappeler quelquefois les fondamentaux du savoir « bien se comporter » entre élèves sans agresser le voisin, accepter les règles des jeux en éducation physique, un rappel de valeurs pour éviter les gros problèmes de discipline dans sa classe : c'est en tous cas dans ces conditions et vers ces objectifs que notre ancien directeur d'école normale présentait les leçons de morale aux futurs maîtres dans ces années 1960, qui allaient , après l'année de fin d'études normales, être « lâchés dans les classes » avec un minimum de savoir-faire pour enseigner à leurs élèves les rudiments du vivre ensemble dans une classe et une école primaire. Donc bon nombre d'élèves-maîtres ont étudié en 4ème année d'école Normale, entre 1960 et 1970, le programme et la méthodologie de l'éducation morale dans les écoles publiques.[112]

Les maîtres ont plutôt proposé une éducation morale minimale

Pour nombre d'instituteurs des années 1970/2000, les maîtres dans les écoles ont plutôt éduqué leurs élèves avec une morale minimale, et la morale traditionnelle fut jetée aux orties de l'année 1968 car elle représentait trop l'autorité sans la concertation, l'autoritarisme sans la coopération enfantine.

Une forme déguisée de morale laïque a longtemps survécu aux atermoiements de l'administration éducative, tantôt avec un

[112] Notre formation d'Élève-Instituteur dans la Somme, durant l'année scolaire 67-68 comprenait cette formation à l'éducation morale (laïque), qui était un cours obligatoire pour tous les normaliens de 4ème année (ENG et ENF Amiens). L'ouvrage de référence était alors « *le Code Soleil* » (Sudel).

gouvernement de droite, il fallait faire seulement de l'Instruction Civique, tantôt avec un gouvernement de gauche cette éducation s'enrichissait de quelques rudiments d'éducation morale subsistant malgré tout, comme sous les ministères de Jean-Pierre Chevènement ou de Ségolène Royal, ainsi qu'en témoignent les « Instructions Officielles ». De toute évidence, et comme le rappelle Baubérot dans l'un de ses ouvrages sur la laïcité[113], si la morale laïque fut sortie par la porte, elle rentra par la fenêtre sous d'autres formes, comme les instructions liées à l'apprentissage du vivre ensemble ou sous l'étiquette d'une éducation à la citoyenneté.

Les principes partagés, les règles du vivre ensemble doivent être accepté(e)s par tous les familles fréquentant l'école publique. Il ne s'agit pas de valeurs religieuses, ni de principes servant à prêcher « une bonne parole. » C'est une morale qui respecte les convictions individuelles et exercée par des fonctionnaires et enseignants, simples mortels ne détenant pas le savoir dernier d'un quelconque Ordre du Monde. Cette morale laïque assume le fait de ne pas répondre à toutes les questions : elle est horizontale et c'est le fondement du lien politique. En aucune façon, la morale de l'instituteur ne peut donc être mise sur le même plan que la morale du curé, celle du pasteur, du rabbin, de l'imam, etc. Elle ne lui est pas comparable, vu son rôle, et elle ne lui est certainement pas inférieure. Elle ne peut donc avoir de connotations religieuses, comme le sous-entendait le Président Sarkozy en affirmant que « la morale laïque risque de s'épuiser ou de se changer en fanatisme quand elle n'est pas adossée à une espérance qui comble l'aspiration à l'infini », ou quand il ajoute : « une morale dépourvue de liens avec la Transcendance est davantage exposée aux contingences historiques et finalement à la facilité ».[114]

---

113 Baubérot, J. (2000). *Histoire de la laïcité en France.* Paris : PUF.

114 Discours de Nicolas Sarkozy devant la Curie Romaine le 21 décembre 2007 à Latran.

La morale laïque n'est pas modélisante

La morale laïque est censée être une morale partagée, car elle est minimale, et juxtapose des consensus et des dissensus. N'étant pas soumis à une transcendance, les principes fondamentaux qui permettent un consensus sont ce qui peut être commun à tous les habitants d'un pays. Ce sont, par exemple, les « Droits de l'homme et du citoyen » (déclaration de 1789) qui ont été complétés par les constitutions de 1946 et 1958. Encore faut-il ne pas sacraliser la République, ni ses valeurs, car on substituerait à une transcendance religieuse une religion civile transcendante. Cela reviendrait alors à s'ériger comme « maître de morale », ce qui transformerait la laïcité ou la morale laïque en religion civile, alors que la réflexivité de cette dernière induit un « républicanisme critique », pour éviter que la morale laïque soit en état de domination (type dictature des idées). La morale laïque doit donc savoir porter un regard critique sur elle-même et ne pas se croire infaillible en évitant la volonté de domination, les défauts de l'autoritarisme imposé, et la dictature de quelque transcendance.

Prenons un exemple d'une morale scolaire estampillée sous le double sceau de la concertation et du partenariat inter-acteurs du système scolaire. Le contrat de respect mutuel de Montrouge, qu'on peut lire en partie annexe[115], est corédigé par chaque type d'acteurs de l'école et du collège : enfants, parents, éducateurs, professeurs, ouvriers de service, personnels de direction, etc. Cette convention partenariale de l'école de Montrouge, a fait l'objet de rencontres et de concertations entre les différents partenaires recensés de la structure scolaire. La plupart des « chartes » renvoient en effet, à un accord qu'on peut décrire comme :
-multi-partenarial, car il concerne tous les partenaires des divers échelons de l'unité éducative : enfants, parents, enseignants, administratifs, hiérarchie, services, etc.

[115] Contrat de respect mutuel, voir Fascicule des Annexes, partie II.8., p.69.

-multi-concertationnel, car il a fait l'objet d'échanges entre chaque catégorie sur les divers échelons et les divers acteurs de l'acte éducatif entre eux.

Marie-Noëlle Mercier, après avoir été institutrice et enseignante à l'IUFM de Paris, est devenue Inspectrice de l'Éducation nationale. Elle a publié un ouvrage (2010) intitulé *100 idées pour former la conscience morale : quelles valeurs promouvoir ? Comment s'y prendre suivant l'âge des enfants ?* Il s'agit de faire prendre conscience aux enfants de la place qu'ils occupent dans la société à partir de la maternelle, en passant par l'école élémentaire jusqu'à la sixième. Cet ouvrage se propose de présenter « Quels sont nos droits, quelles sont les valeurs indispensables à acquérir pour vivre en harmonie, comment faire le lien entre les droits et les devoirs à l'école et à la maison…? » Autant de questions auxquelles ce livre tente d'apporter des réponses et de provoquer une réflexion des enfants (et des enseignants) sur la propre pratique de chacun dans le domaine moral qui joue sur nos comportements, sans chercher à modéliser les comportements.
Quelques exemples développés par l'auteure :

-en classes maternelles : «Comment apprendre à supporter les autres »; « comprendre ce que je fais à l'école » ; « comment respecter mon corps et celui des autres », etc.
-en classes élémentaires : des questionnements engendrant des débats :

« Les règles de la société ont des fondements acceptables »
« Ne pas faire aux autres ce que vous ne voulez pas qu'on va fasse »
« Des enfants mentent : à quel point est-ce grave ? »
« Existe –il des valeurs que nous partageons, nous enfants avec les adultes? »
Des Professeurs proposent une éducation morale sous forme d'ateliers de réflexion. Puisque la morale appartient à la philosophie, écrit par

exemple Gérard de Vecchi,[116] formateur IUFM, instaurons des moments de philosophie. Ce professeur propose de réfléchir sur les interrogations émanant des enfants et liées aux questions qu'ils se posent sur la vie, sur la discipline, la violence, la politesse, etc. ...mais aussi des « situations-problèmes ». Voici trois exemples en maternelle :

• Premier exemple : "Cracher ça fait pas mal" « - Maîtresse, y m'a craché dessus ! » - « Oui, mais ça fait pas mal, alors je peux ! » Obstacle et rupture : la représentation classique consiste à ne penser qu'au mal *physique*. On peut *faire mal* à l'autre autrement que physiquement : en lui faisant de la peine, en le blessant moralement, en l'*importunant* (même avec un bisou ou une caresse). Une discussion sur cette situation n'est-elle pas plus pertinente qu'une règle de morale formulée ostentatoirement par l'enseignant(e) ?

• Deuxième exemple: "Ça compte plus, j'ai dit pardon !" « - Maîtresse, il m'a donné une claque. » -« Oui mais j'ai dit pardon ! » … Doit-on gronder le deuxième enfant ? Débat : la politesse gomme-t-elle l'acte ? Obstacle et rupture : Comme la politesse, qui est enseignée aux élèves, leur demande de s'excuser, ils pensent souvent que cela suffit pour gommer l'acte. Demander pardon, faire un bisou n'efface pas tout. Ce serait trop facile ! On reste responsable de ce que l'on a fait.

•Troisième exemple en primaire : « Analyse des règles ». « Ouverture sur l'analyse des règles que vous n'avez pas envie de suivre. » Ont-elles un rôle important à jouer ? Peut-on les éliminer ? Peut-on les modifier pour qu'elles soient plus adaptées ? Et quelles sont les règles qui vous paraissent importantes à respecter ? Obstacle et rupture : Ne plus suivre de règles peut être considéré comme un soulagement, une délivrance, l'occasion de vivre avec une plus grande liberté... quand l'expérience montre que c'est le contraire ! Les règles n'ont d'intérêt que par ce qu'elles permettent et par la liberté effective qu'elles procurent.

---

116 Voir notamment l'article de Gérard de Vecchi sur « Quelles valeurs et quel comportements peuvent induire la morale à l'école » sur le site du café pédagogique.

Élargissements possibles et variantes :

• Aucune civilisation, aucun pays, aucune ville, aucun groupe d'individus vivant ensemble ne peut se passer de lois ! Nul ne peut vivre sans lois. Et si, tout simplement, il n'y avait plus de lois? D'ailleurs, les lois, quelle est leur valeur absolue puisqu'elles ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre? Qu'en pensez-vous ?

• Et si le *code de la route* n'existait pas ? Essayons d'imaginer ce qui pourrait se passer.

III.1.3. La morale scolaire aux prises avec la violence

Pari de la raison sur les constats, utopie ou rêve de réussir à avancer, souhaits permanents de progresser vers un mieux-être ? Cette question renvoie, il faut le reconnaître en toute simplicité, à des rapports forts et complexes, difficiles, délicats et graves, qui nécessiteraient de longues analyses, des rapprochements entre les faits de violences, leur évolution dans le temps historique, sociologique et psychologique, des analyses des conditions d'apparition des faits de violence, la compréhension des absences de solutions efficaces dans les banlieues où des jeunes sans avenir professionnel et sans espoir se révoltent régulièrement, la montée des incivilités, l'augmentation des faits de violences à l'école, qu'il s'agisse des milieux urbains ou ruraux, les progrès de la violence exercée sur les femmes et les personnes âgées dans un temps récent, la médiatisation des actes de violence et ses effets nocifs, l'accentuation de cette dictature des images et des jeux et de la « télécratie » contre la démocratie[117], les solutions vaines mises en place depuis plusieurs générations, l'importance des conditions sociologiques, l'influence de l'éducation, et tous les autres facteurs qui jouent à plus ou moins longue

[117] Voir les analyses et les suggestions de Stiegler (2006) dans *La télécratie contre la démocratie* (Paris : Flammarion).

échéance, et avec un facteur aggravant, l'influence des décisions politiques sur les faits de violence, ou encore les influences économiques, et même les phénomènes liés philosophiquement et spirituellement aux actes de violence, etc.

Devant les difficultés inhérentes aux problèmes posés, si importantes soient-elles, les problématiques liées à cette agressivité sociale, les faits de société et les influences culturelles et économiques, aussi délicats et graves soient-ils, il ne s'agit pas de baisser les bras, mais d'unir les réflexions, les énergies et les imaginations pour chercher ensemble des débuts de solution avec l'humilité, la persévérance et la solidarité nécessaires au maintien des raisons d'espérer.[118] Quelques écoles, par exemple, dans plusieurs pays, appliquent le programme éducatif de la Communication non-violente (CNV), en Europe et dans le monde. Nous examinerons leur programme plus loin. Leurs satisfactions et leurs

[118] Nous ne pouvons que militer pour conserver des espérances utopiques qui permettront de poursuivre inlassablement la recherche de solutions contre la violence, avec ce permanent pari que l'horizon des humanistes permettra d'avancer sur le délicat chemin du progrès, quelles que soient les complexités des problèmes posées, et les échecs successifs des plans antiviolence élaborés depuis plusieurs décades.

résultats sont très encourageants. Nombre de maîtres concernés témoignent en rappelant que la violence a beaucoup diminué dans leurs établissements, et que les élèves se sentent mieux dans leur identité scolaire**.** Quelques témoignages peuvent être rapportés et consultés sur le site européen de la CNV. De plus, des documents pédagogiques ont été élaborés pour aider les enseignants à organiser cet éveil à la communication non-violente dans leurs classes respectives.

Afin d'avoir un aperçu de la représentation que se font les enseignants de la réalité de ces violences, nous avons effectué un pré-sondage en 2010-2011 auprès de 120 enseignants de France issus de toute la métropole souligne les difficultés rencontrées par les professionnels de l'éducation, qui sont perceptibles dans l'interrogation (question fermée) à laquelle ils se sont soumis :

-d'où vient la violence ?

-comment l'expliquer ?

Raisons invoquées	FAMILLE	ECOLE	SOCIETE	d'ailleurs	Pourcentages
C'est dû aux médias, des images	8	4	15	21	**48=40%**
Parents démissionnaires	16	0	0	0	**16=13%**
Il n'y a plus d'autorité	8	6	2	2	**18=15%**
Pus de valeurs morales	10	9	13	14	**45=37%**
On reproduit ce qui se passe à la maison	4	4	2	2	**12= 10%**
Le Stress et la compétition génèrent de la violence	0	13	1	2	**16=13%**
Maîtres insuffisamment formés	6	9	10	2	**27=22%**
Nb+% réponses /critères	**52:30%**	**45=24%**	**43=24%**	**43= 24%**	**183**

Deux items, deux raisons dominent dans ce tableau :

1. **Il n'y a plus de valeurs morales (**respect, discipline, autorité, etc.) : T= 45=37%

2. **Médias, Images = rôle négatif** (TV, jeux, zapping…): T= 48 = 40%

Les pourcentages des choix (%) sont ici calculés en lien avec le nombre de réponses (Nb).

Par ailleurs, nous leur avons demandé (question ouverte) ce qu'ils proposent pour réduire ces violences. On verra que dans leurs réponses ouvertes et fermées, ils priorisent quatre types de réponses :

Classez par ordre d'importance les valeurs morales et les principes éthiques suivants en choisissant une note pour chaque valeur proposée (10=Très Important, 5=Moyennement Important, etc.)

Sur les 12 propositions, les 6 valeurs morales priorisées par les maîtres du primaire sont les suivantes, par ordre de notes supérieures *:*

-1- Le respect mutuel…….… ..48

-2- La non-violence et gentillesse……....38

-3- La tolérance et l'acceptation des différences……35

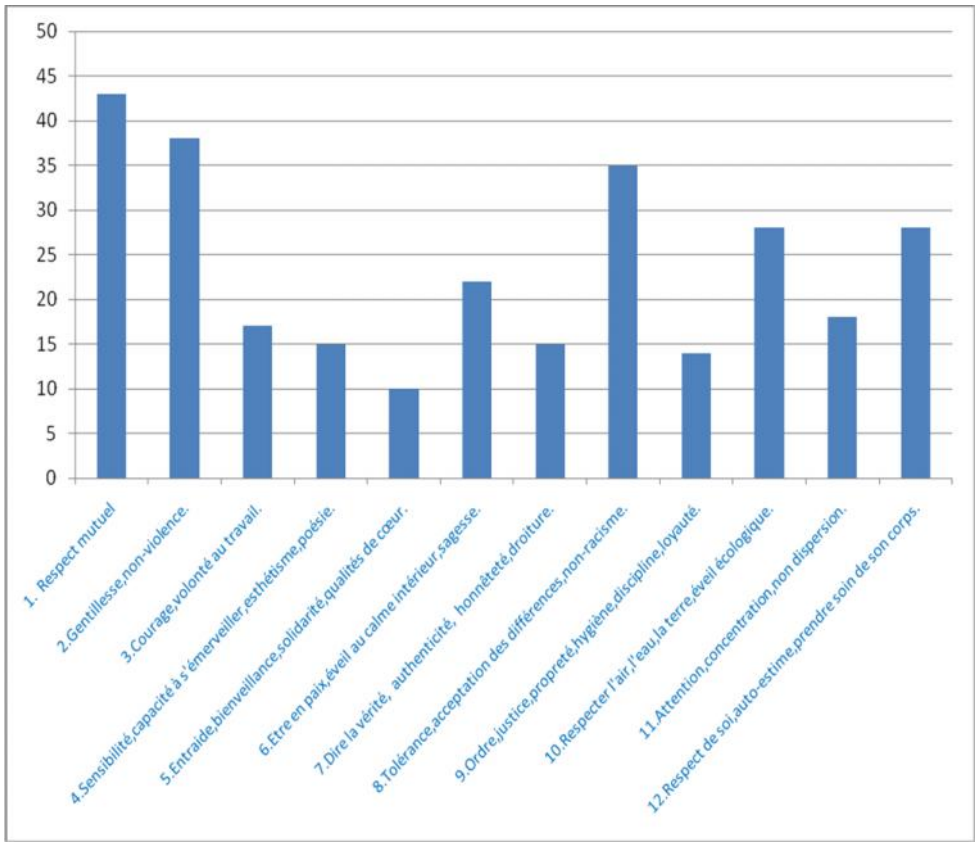
-4- La bienveillance et les qualités de cœur…….33

-5- Le respect de soi et l'auto-estime…… …..28

-6- Le respect écologique des éléments: eau, terre, air…… …...28

TABLEAU DES NOTES ATTRIBUEES DE 10 A 7 POUR CHAQUE VALEUR

VALEURS ETHIQUES OU MORALES	CHOIX
1.Respect mutuel	**43**
2. Gentillesse, non-violence.	**38**
3. Courage, volonté au travail.	*17*
4. Sensibilité, capacité à s'émerveiller, poésie.	*15*
5. Entraide, bienveillance, solidarité, qualités cœur.	**33**
6.Etre en paix, éveil au calme intérieur, sagesse.	*22*
7. Dire la vérité, authenticité, honnêteté, droiture.	*15*
8. Tolérance, acceptation différences, non-racisme.	**35**
9. Ordre, justice, discipline, loyauté.	*14*
10. Respecter air, l'eau, la terre, éveil écologique	*28*
11. Attention, concentration, non-dispersion	*18*
12. Respect de soi, auto-estime, soins du corps.	*28*



On peut considérer que c'est la valeur morale du respect qui est la mieux représentée, car l'acceptation des autres, c'est du respect, comme le respect des éléments écologiques : à savoir N=78% des meilleurs scores attribués. (Valeurs 1+2+4+5)

Remarque et rapprochements des résultats :

A. Les trois valeurs qui recueillent le moins de suffrages sont respectivement :

- « Ordre, justice, discipline, loyauté. » (14 voix)
- « Sensibilité, capacité à s'émerveiller, poésie. » (14 voix)
- « Dire la vérité, authenticité, honnêteté, droiture. » (14 voix)

C'est aussi le respect qui vient très nettement en tête des valeurs pour la question ouverte sur le choix personne de « trois valeurs qui vous semblent indispensables à inculquer aux enfants à l'école » :

- La valeur de respect obtient un pourcentage de : 48%

- Les autres valeurs sont loin derrière avec des résultats moindres (non-violence=38% ; solidarité = 33% ; tolérance=35%)

III.2. Quelques exemples de pédagogies « alternatives » en lien avec la recherche

Nous allons présenter quelques exemples d'écoles qui entendent se caractériser par leur exigence d'humanisme et de démocratie, en nous demandant quelles « leçons en retenir » pour demain ?

Les écoles Waldorf, de type Steiner[119]

Pour cette conception de l'éducation, la transmission des savoirs ne suffit pas**.** La crise de l'école montre partout la limite des systèmes d'enseignement qui visent exclusivement l'entraînement de l'intellect et la transmission des savoirs abstraits. L'absence d'un pluralisme pédagogique véritable prive notre pays des expériences et de l'émulation qui pourraient le conduire à considérer des voies de changement insuffisamment explorées jusque-là. L'école Steiner-Waldorf, depuis 75 ans, est fondée sur l'idée de la liberté de l'homme, convaincue que l'amour, la confiance et l'enthousiasme, aux lieu et place de l'ambition, la crainte et la compétition, dotent les enfants de la sérénité et des forces qui leur seront indispensables pour avancer dans un monde incertain, y réaliser leur projet d'existence, en contribuant aux progrès de l'homme. Il s'agit avant tout de croire en chaque enfant : **a**ccueillir l'enfant à l'école, cela signifie le reconnaître dans sa personne individuelle, établir avec lui une relation de confiance et de responsabilité dans la continuité. Lorsque ces bases sont posées, l'école peut alors répondre aux besoins fondamentaux de l'être humain en développement qui lui est confié. La tâche de l'enseignant devient alors de favoriser l'épanouissement de

[119] Voir le site : http://www.steiner-waldorf.org/

chaque enfant dont il a la charge, de l'accompagner vers la découverte de sa voie originale. L'établissement est accessible à tous les enfants sans distinction d'aucune sorte, ethnique, sociale, politique ou religieuse. L'école Steiner-Waldorf considère que les activités politiques, confessionnelles ou commerciales ne relèvent pas de ses buts. Elle refuse le sectarisme sous toutes ses formes. Cette conception de l'école entend répondre aux besoins de la jeunesse dans un monde en transformation. Depuis plusieurs dizaines d'années, les écoles Steiner-Waldorf en France inscrivent leur action dans une perspective pédagogique originale pour laquelle la qualité a toujours été centrale, par la richesse des enseignements prodigués et la relation humaine respectueuse entre l'enfant et le professeur. Aujourd'hui les écoles Steiner-Waldorf veulent aller plus loin. Elles s'engagent collectivement dans une démarche structurée, dans un esprit de citoyenneté, de service aux familles, d'efficacité renforcée des moyens mis en œuvre, de transparence sur les résultats obtenus et de partenariat avec les acteurs concernés. Deux d'entre elles ont choisi comme partenaire "Chemins vers la qualité" une démarche reconnue et agréée par les autorités compétentes au titre de Système de Management de la Qualité : le jardin d'enfants de Pau a obtenu sa certification qualité en septembre 2003, et l'école de Verrières est en cours de certification (2010-2011). Ces écoles s'efforcent aussi d'entrer en relation avec des universitaires, et de les intéresser à des recherches *in situ* qui permettraient de décrire les pratiques effectives des éducateurs qui y exercent.

En résumé, quatre points semblent entrer dans notre préoccupation concernant les valeurs pour une école démocratique :

-1. Une éducation respectueuse de l'enfant en tant que personne individuelle.

-2. Une éducation empreinte de laïcité réelle (ni dogme ni influence politique ni influence commerciale).

-3. Une éducation respectueuse des besoins de l'être humain : besoin d'être épanoui, besoin d'être aimé, besoin de confiance en soi, besoin de calme et de sérénité intérieure…

-4. Une éducation qui refuse les violences institutionnelles : refus de la compétition, refus de développer peur et angoisse chez l'enfant, refus de « conformer l'enfant à un modèle » (développement de chaque originalité, respect des virtualités de chacun)

Les écoles de type Montessori[120]

Quelles particularités dans la « pédagogie Montessori » ? L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir : telle est la philosophie de l'éducation de Maria Montessori, première femme médecin d'Italie, dévouée à la cause des enfants.

« Éduquer, ce n'est pas dresser » prône celle qui, en janvier 1907 ouvre la première Maison des enfants (*Casa dei Bambini* en italien). Quelles sont ses idées nouvelles ou révolutionnaires ? Mettre à la disposition des écoliers un matériel adapté, mais surtout, les laisser libres de choisir eux-mêmes les activités qu'ils souhaitent faire, pendant le temps qu'ils le désirent. Elle constate alors, avec surprise, que les tout-petits (dès trois ans), sont capables de faire preuve d'une concentration et d'une autodiscipline inattendues.

C'est ainsi que naît la pédagogie Montessori : dès lors que l'enfant se trouve dans un environnement propice, accompagné par un éducateur qui s'adapte à lui et le stimule, l'enfant apprend par lui-même, à son rythme. Un siècle plus tard, cette méthode a fait de nombreux adeptes à travers le monde et plus de 20 000 écoles ont ouvert leurs portes. Mais pour les montessoriens, la France et ses quelques cent écoles restent à la traîne. À ce jour, comme pour les écoles *Waldorf*, l'Éducation nationale refuse de valider une telle pédagogie, contraignant les établissements à se développer en marge du système public, alors que dans de nombreux autres pays, ces écoles peuvent obtenir un statut public.

---

120 Voir le site : http://www.montessori-france.asso.fr/

Voici quelques éléments principaux proposés dans les chartes éducatives des écoles montessoriennes :

La liberté. C'est une notion fondamentale de la pédagogie Montessori. En classe, les enfants sont libres de choisir l'activité qu'ils souhaitent faire parmi celles qui leur sont proposées, à la seule condition d'avoir déjà « vu » cette activité avec l'éducateur, et peuvent y passer le temps qu'ils veulent. Ils ont aussi le droit de parler (à voix basse) et de se déplacer comme ils l'entendent dans la classe, tant que l'ambiance de travail est respectée.

L'autodiscipline. Elle va de pair avec la notion de liberté et s'applique tout autant pour l'attitude que pour les corrections. Plutôt que d'attendre passivement les corrections d'un tiers, l'enfant est invité à repérer lui-même ses erreurs. D'autant que, selon la méthode Montessori, il ne s'agit pas tant d'avoir « juste » ou « faux » que de s'exercer à faire mieux, de se perfectionner dans l'activité.

L'action en périphérie. Selon Maria Montessori, il est plus profitable d'agir sur son environnement plutôt que sur l'enfant lui-même. En pratique, il s'agit par exemple de parler moins fort pour l'inciter à en faire autant, plutôt que de lui ordonner de le faire. Ou encore, de mettre à sa portée un meuble à chaussures et à chaussons, plutôt que de lui demander d'aller les ranger ou les chercher dans un placard.

Le respect du rythme de chacun. L'important, ce n'est pas que l'enfant soit rapide ou lent, tant qu'il est concentré. La pédagogie Montessori met l'accent sur le respect du rythme de chaque enfant, et préconise de ne pas mettre d'étiquettes aux enfants (« tu es lent », « tu es rapide »), au risque de l'enfermer dans ce qualificatif. Et Maria Montessori d'ajouter que le rythme de chacun peut varier en fonction des moments de la journée, de l'activité, des différentes périodes de son développement, et que les apprentissages des enfants se font par à-coups.

L'apprentissage par l'expérience. L'abstraction ne se transmet pas. Tel est le postulat à partir duquel se base la réflexion montessorienne. Pour s'approprier les concepts, l'enfant doit manipuler, de façon tangible et concrète, avec ses cinq sens. Là encore, cela passe par l'utilisation de matériel adapté. Il s'agit par exemple, pour expérimenter l'unité, la dizaine, la centaine etc., d'utiliser des perles. Les enfants peuvent les soupeser, les comparer, et intégrer, par la vue et le toucher, leurs différences ou leurs proportionnalités.

L'activité individuelle. Si quelques activités sont présentées en petits groupes, la plupart se font plutôt en individuel, afin que les enfants s'approprient les concepts de façon personnelle.

L'éducation, une aide à la vie. Selon Maria Montessori, l'enfant est potentiellement bon, et il suffit de le respecter pour qu'il continue à rester bon. Le respecter, c'est l'inviter à respecter les autres, et donc, le préparer à une vie sociale harmonieuse. Le but de l'éducation montessorienne est d'aider l'enfant à acquérir une discipline intérieure.

Quelques exemples extraits du projet pédagogique d'une école Montessori de Savoie[121]

Premier exemple : la discipline personnelle. Elle vient de plusieurs objectifs conjugués

-être capable de respecter les règles de vie : « Tout ce qui précède nécessite que l'adulte et l'enfant apprennent l'écoute de lui-même, l'écoute de l'autre, l'écoute de la vie. Cette écoute peut rendre alors possible le respect de soi, des autres, des différences, du matériel et de l'environnement. »
-construire l'estime de soi et la confiance : « L'enfant a confiance en lui, et doit devenir autonome et capable d'initiatives. Qu'il puisse

[121] Ces extraits sont issus du projet de l'école « Graine d'avoine » située en Savoie dans la commune de Méry (proche de Chambéry) dont l'original est reproduit, partie pédagogique, en partie « Annexes et Ajouts ».

s'intégrer n'importe où, le respect des autres et du matériel lui donnant des clefs pour découvrir le monde et être responsable. »

- apprendre l'autonomie : « Que l'enfant apprenne à faire seul : affronter jour après jour, les mille difficultés de la vie quotidienne, choisir son activité, boutonner son vêtement, mettre ses chaussons, se laver les mains, prendre, ranger, cirer, etc. »

Deuxième exemple : joie, sérénité, concentration.

Voici 3 objectifs ici réunis dans le projet montessorien, et qui semblent bien se conjuguer entre eux pour un meilleur 's'épanouir ensemble en milieu scolaire' des élèves :

-« Entretenir la joie d'apprendre des enfants : pour que l'enfant éprouve de la joie à apprendre lorsque : il suit son intuition, son rythme, ses initiatives, il baigne dans une ambiance de recherche, de travail, d'efforts, de non jugement, de coopération, il dispose d'un matériel adapté à ses besoins. »

-« pour que l'enfant soit heureux d'apprendre, dans une ambiance de respect et d'écoute …»

-« Les éducateurs veillent à maintenir une ambiance sereine en accord avec la charte… »

-« L'apprentissage du silence, du rangement et de la propreté favorise la concentration de chacun et harmonise la vie de l'école. »

-« L'enfant développe sa concentration, son libre choix, son autodiscipline, l'activité spontanée, grâce au matériel de vie pratique et de vie sensorielle. »

En résumé, voici quatre valeurs montessoriennes qui peuvent alimenter notre réflexion sur une reconstruction de l'éducation morale sont :

-1.Une éducation respectueuse des rythmes personnels de chaque enfant, et soucieuse que les élèves apprennent dans la joie.

-2. L'apprentissage expérientiel : l'enfant ne construit pas les savoirs par une pédagogie « intellectuelle » mais par un souci de passer par l'expérimentation et la manipulation. Par exemple, entre 2 et 6 ans,

l'enfant est dans une période sensorielle et envisage le monde par le biais de tous ses sens en éveil. « Ainsi, dans les classes Montessori, il lui est possible d'utiliser tout le matériel sensoriel mis à sa disposition pour expérimenter la matière : caresser, sous-peser, nettoyer, lisser, plier, ordonner, évaluer, ranger, coordonner, écouter, renifler, goûter, faire et défaire, laver, nouer, polir, empiler, verser, piquer, etc. Des matériels en matières premières telles que le bois, le tissu, le verre, la porcelaine, le métal sont mis à sa disposition sur des plateaux, et chaque expérience est distincte, présentée individuellement par l'éducatrice, qui rend ensuite l'enfant autonome dans ses approches et expérimentations.

-3. Un refus de stigmatiser ou de juger par une évaluation négative (et violente)

-4. Le respect mutuel de l'enfant et de l'adulte, quelle que soit la fonction, et l'acquisition d'une discipline personnelle, intégrée par l'enfant lui-même.

La ferme des enfants de Sophie Rabhi[122]

On peut la voir comme une pédagogie de la bienveillance. Madame Sophie Bouquet-Rabhi[123], directrice de la ferme des enfants, est persuadée que l'école sous contrat appelée « Ferme des Enfants », se doit d'être un lieu profondément respectueux de l'enfant, au service de son développement et à même de lui donner les outils nécessaires pour qu'il devienne un adulte critique, responsable, heureux et libre. Convaincue que la clé de la réussite de tout apprentissage se situe dans la création d'une relation d'amour et de confiance entre l'enseignant et l'enfant, Sophie Rabhi a fondé l'école « La Ferme des Enfants », au sein de laquelle elle a développé une pédagogie originale et singulière.

---

122 Voir le site (http://www.la-ferme-des-enfants.com/ecole_presentation_infrastructure .html)

123 Les informations collectées sur cet exposé présentatif et succinct de l'école émanent de plusieurs sources : des échanges écrits, la consultation du site (école), le livre édité récemment: *La Ferme des Enfants, une pédagogie de la bienveillance* (Actes Sud, 2011) qui retrace l'histoire et la spécificité de cette école. Cette Directrice est la fille de Pierre Rabhi, initiateur de l'agriculture biologique en Afrique & en Europe, ingénieur agricole, propositeur d'une nouvelle conscience écologique.

Afin de pouvoir mettre en pratique les enseignements et méthodes qu'elle ne retrouve pas dans le système éducatif conventionnel, elle développe alors une pédagogie originale, à partir des analyses de M. Montessori, J. Krisnamurti, C. Freinet ou encore Alice Miller. Pédagogie qui évoluera et se singularisera au fil des douze années de travail, d'expérimentation et de mise en pratique à la Ferme des enfants. Elle a aussi, au travers de son ouvrage, ouvert des perspectives en nous livrant son témoignage en tant qu'enseignante, pédagogue, mère et citoyenne. Depuis dix ans, la Ferme des Enfants a "enfanté" un projet plus global : la fondation d'un écovillage, le Hameau des Buis. L'engagement auprès des enfants a motivé la construction d'un lieu de vie en cohérence avec les valeurs fondamentales de cette pédagogie de la bienveillance. Plus de vingt foyers, personnes de tous âges et de tous horizons, se sont installés autour de l'école, dans des bâtiments écologiques, pour que le projet pédagogique et la vie des habitants soient intimement reliés.

Le tout forme un environnement unique, où le soin particulier donné aux enfants est au cœur de choix plus vastes qui se présentent comme des alternatives solides aux modes de vie que nous connaissons aujourd'hui.

Quelles origines et inspirations dans cette école spécifique ? Cinq "inspirations" ont conduit Sophie Rabhi à élaborer progressivement son projet éducatif : ils se sont conjugués dans cette école pour connaître les spécificités éducatives et pédagogiques de cette « ferme des enfants » : Montessori Marie, Juddi Krishnamurti, la conscience écologique, et une « sobriété heureuse et démocratique ».

-Maria Montessori, pour la bienveillance envers l'enfant, le respect de sa fragilité et de ses virtualités personnelles, la nécessaire "manipulation concrète" et "expérimentation directe" de l'enfant. Les techniques d'apprentissage utilisent donc « des pratiques concrètes dans toutes les disciplines » même en mathématiques et en langage qui sont abordés par la manipulation de matériel pédagogique sensoriel afin de respecter les compétences propres à chaque tranche d'âge »[124]

---

[124] In *La ferme des enfants* p.86 dans chapitre « les apprentissages ». (op.cit.)

-Jiddu Krishnamurti, dont Sophie Rabhi s'est inspirée au niveau des écrits éducatifs et pédagogiques du grand philosophe indien ;
-La nécessité d'un contrat de respect réciproque 'homme-nature' qui construit une conscience écologique indispensable dans l'échafaudage éducatif des enfants.
-la construction d'une éducation empreinte de valeurs humaines et démocratiques : de joie, de sobriété (contre le consumérisme sans limite), de non-violence, refusant toute forme de violence qui est nuisible à tout projet pédagogique et éducatif (violences venant de l'éducation, violences émanant de l'institution, des images télévisuelles ou vidéo, violences venant des rapports de dominants à dominés, etc.) ; mais aussi éducation empreinte de démocratie « active » (participation, échanges, responsabilités, expressions contradictoires, respect des besoins, etc.) : « L'enfant accompagné avec respect est capable d'imaginer des solutions respectueuses. Il devient un citoyen sensible, conscient, un acteur déterminant pour l'avenir de sa communauté. Il convient de trouver un nouvel équilibre dans lequel l'humain et la nature sont au centre de nos intérêts collectifs ; pour cela, des temps de maturation sont nécessaires pour lâcher nos peurs et nos habitudes avant qu'il ne soit trop tard. »[125]
Quelle charte Ethique pour la "Ferme aux Enfants" ? (Contrat proposé et accepté par tous les acteurs de cette pédagogie spécifique) :
Le Hameau des Buis est un lieu de vie qui associe l'école la Ferme des Enfants et des habitations. Ces habitations sont destinées :

- à des personnes retraitées ;
- à des personnes actives, seules, en couple ou en famille, dont la profession participe à la réalisation de la vocation du lieu.

Ce lieu de vie est caractérisé par des choix écologiques sur une base vivrière agricole. Il met l'humain, en particulier l'enfant, au cœur de sa vocation. Il permet notamment de :

---

125 In *La ferme des Enfants* pp.54-65 dans chapitre « La bienveillance » (op. Cit.).

Construire un support pédagogique particulièrement riche ;

Reconstituer du lien social et de la solidarité ;
Faire vivre un collectif de personnes en relation avec son environnement dans le respect de celui-ci ;

Dynamiser la vie sociale localement, avec un impact national et international.

Nos idées sont fondées sur la responsabilité et le respect :

- respect de soi (confiance en soi, connaissance de soi, écoute de ses besoins...) ;
- respect de l'autre (écoute, accueil, empathie, partage...) ;
- respect de la nature par un mode de vie adéquat (comportements conscients, pratiques écologiques, sobriété dans nos besoins...).

Ces idées trouvent une application concrète dans une structure aussi cohérente et complète que possible.

Notre démarche n'est liée à aucun groupe spirituel, religieux, philosophique ou politique.

L'École Freinet[126]

Quelles sont les particularités éducatives de cette école publique et expérimentale ?
- il s'agit d'une école à la fois publique et expérimentale : elle est donc originale, et le résultat d'une histoire progressive qui a évolué au fil du temps, et qui a pu affirmer son identité éducative nouvelle grâce au travail régulier et considérable de Élise, la femme de Freinet qui elle-même a veillé à l'harmonie entre les idées essentielles du créateur de la pédagogie du même nom et l'application pédagogique et pratique au sein de l'établissement historique de Vence.

126 Voir le site : http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/

- il s'agit d'une école démocratique au sens vrai du terme, fonctionnant avec les principes mêmes et élémentaires d'une organisation démocratique : « il n'y a aucune ambigüité sur la fonction du contrat didactique, dont la raison d'être se trouve conditionnée par une éthique de la démocratie » nous rappelle Go dans sa recherche définitionnelle des spécificités de l'école de Vence.[127] L'aspect démocratique de cet enseignement est aussi lié à l'absence des violences institutionnelles classiques observées dans l'enseignement traditionnel : refus de la compétition liée aux notations, absence de comparaisons des résultats entre enfants créant des angoisses ou des ressassements, évitement des jugements négatifs sur des résultats insuffisants, absence de punitions créant peurs et angoisses, dévalorisations oralisées et rendues publiques aux yeux des camarades ou des parents, etc.

- l'activité est une « effectivité permanente ». La journée d'action d'un enfant à l'École Freinet est une unité indissociable, tissée avec les divers moments des actions éducatives et pédagogiques, sans arrêt réel, et qui fait sens dans sa continuité : il n'y a aucune discontinuité entre élève et maîtresse, entre l'école et le milieu, entre le projet de l'école et le projet de l'enfant : cette forme scolaire est un continuum tout-à-la-fois relationnel, éducatif, pédagogique, instrumental ou expérientiel. Cette description de la manière pédagogique de vivre l'enseignement, telle que la met en scène l'auteur de *Freinet à Vence* semble le témoin d'une philosophie de la vie avec une philosophie éducative « existentielle »[128] :

- démarche essentielle dans la mesure où il renvoie aux fonctions essentielles de l'école : son essence est de « construire » l'être humain

---

[127] Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence, vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. (p.74).

[128] Go a le triple souci de sérier les caractéristiques pédagogiques de l'école tout en les reliant avec la vie interne et externe de l'établissement, de témoigner de la démarche éducative des enseignants permettant le respect des enfants et de la démocratie, et enfin d'établir un lien de compréhension en connexant le fonctionnement particulier de l'école, la philosophie de Freinet et les pratiques pédagogiques déployées à Vence.

par une formation progressive d'un futur adulte et citoyen à la fois libre et responsable de son devenir, d'éveiller ses virtualité sans utiliser un pouvoir quelconque ou un rapport de domination, mais d'accompagner l'élève et son énergie vers l'épanouissement de ses virtualités…

- démarche existentielle dans la double tâche d'orienter l'élève vers l'existence des nécessaires « expériences de vie » à vivre pour se découvrir et se former, et le guidage par la construction des outils permettant d'apprendre, de se socialiser, et de forger les qualités nécessaires à sa future intégration sociale et environnementale (ces outils pouvant se révéler être la capacité d'attention, d'émerveillement, d'apprentissage, ou de discipline, tout autant que la compréhension du milieu naturel, le respect de la nature et des autres, ou encore la construction des concepts de base de notre langage).

- même durant tous les moments « interstitiels » ou de pause présumée (les récréations, interclasses), les maîtresses sont toujours avec les enfants (écoute, conversations, entraides, soutien, confidences, consultations accompagnées des documents en BCD, etc.) et quelquefois avec les autres maîtresses pour « bosser ensemble » en concertation).

Cette pratique du non-stop avec les enfants sont une caractéristique jamais démentie par plusieurs années d'observation continuée même si l'institution à Vence propose aux élèves des temps spécifiques pour qu'ils reconstituent leurs forces ou leur énergie. « Ce temps des interstices, entre les périodes d'enseignement, est en réalité un temps d'interface du contrat didactique, où l'activité se voit dans ses liens, puisque tout l'objet de ce temps est de ne pas autoriser de rupture didactique, mais d'assurer le passage, la jonction entre le travail du matin et le travail de l'après-midi »[129]

---

[129] Go dans ce passage de la description de l'École Freinet, rappelle aussi que c'est la raison pour laquelle la demi-pension est obligatoire pour tous à l'école Freinet de Vence (op.cit.p.49).

-Alternance des moments collectifs et individuels. La pédagogie déployée est un mélange subtil entre l'éducation collective et l'éducation individuelle. Les moments individuels peuvent être décrits comme une forme de 'préceptorat' ou de soutien individualisé, ou encore d' "enseignement individualisé" suivant les stratégies ou les moments considérés ou le contenu ou la forme des interventions magistrales observées.

Le contrat éducatif et pédagogique est donc rempli de façon exemplaire. La tenue et la conduite des professeurs d'école est exemplaire : exemplarité de la ponctualité, de la présence, de l'entraide, de la concertation et de la disponibilité de chacune des institutrices de cette école expérimentale. Disponibilité des enseignants pour les enfants, les collègues, les parents tout au long de la journée, quels que soient les moments choisis ou observés. Présence réelle et attitude éducative et écoute non-stop depuis l'avant-classe jusqu'à l'après-classe. Comportement moral exemplaire de la part de chaque adulte de la communauté éducative (ici, le sens de « exemplaire » renvoie au fait que chaque attitude magistrale peut servir d'exemple aux élèves de l'école). La permanence ou la continuité du contrat didactique semble exemplaire, dans le sens d'une modélisation possible d'une part (l'école peut servir de « modèle » pour d'autres écoles) mais aussi dans le sens d'une exemplarité au sens de « pouvant être considérée comme un exemple », donc reproductible (digne d'être reproduit).

III.3. Quelles perspectives éducatives différentes pour demain ?

III.3.1. Éducation ou instruction ou « éduquer + instruire » ?

On ne peut pas ne pas se poser cette question quand on parle d'éducation morale :

- d'une part les textes et les enseignants et les livres utilisent les deux termes éducation morale ou instruction morale ;

- d'autre part, peut-on éduquer sans « instruire » la conscience morale ?
- Mais finalement, peut-on instruire sans éduquer ?
-

Le terme d'éducation renvoie au comportement, à la conduite, à la personnalité ; le terme d'instruction renvoie habituellement aux connaissances et aux savoirs. Ces deux concepts renvoient également aux personnes qui effectuent ces deux tâches : éduquer, nous disent les dictionnaires ou sites consultés, c'est l'action d'élever, de développer les facultés physiques, intellectuelles et morales ; pour l'instruction, on parle souvent d'enseignant, plus rarement de l'instructeur.

Le terme latin souvent usité est *educare.* De quoi s'agit-il ? Le terme de « *educare* » renvoie, dans certaines traditions, à l'idée de la formation du caractère et de la personnalité, eux-mêmes liés aux objectifs traditionnels de l'éducation dans son sens général.

Exemple 1 : Dans la tradition indienne, ce terme renvoie à plusieurs principes :
- *Educare* vise l'accompagnement pendant l'enfance, l'éducation avec l'amour (père et mère)
- *Educare* vise l'éducation du caractère qui se manifeste comme unité entre pensée, parole et action
- *Educare* vise le but de l'éducation, comme une vie spirituelle
- *Educare* vise les valeurs humanistes et leur traduction en actions quotidiennes.

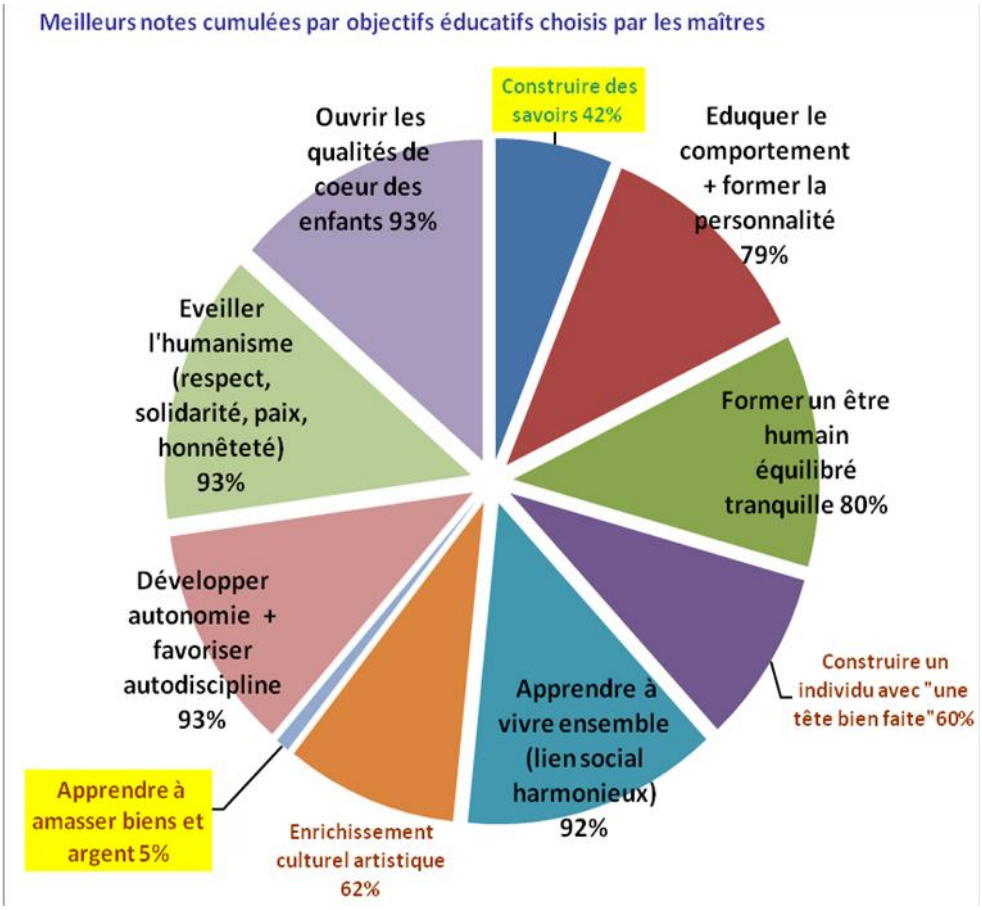
Exemple 2 : pour Jacquard[130], *educare*, éduquer, c'est nourrir et accompagner. Il précise : l'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'*humanitude* et, pour cela, de

[130] Jacquard, A. (2002). *E= CM²*. Paris : Seuil.

l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication.

Au vu du pré-sondage rempli par 300 instituteurs et professeurs d'école de métropole en 2006/2007, les maîtres de l'élémentaire, en matière de morale, ont choisi davantage des objectifs éducatifs que des objectifs d'instruction : il nous semble donc utile et intéressant de replacer dans ce contexte de l'interrogation « éduquer ou instruire » les buts de l'école qui seraient priorisés par les enseignants eux-mêmes, dans une liste propositive de 12 objectifs : voici donc les résultats de ce pré-sondage (avec un total pour cette question de 278 réponses).

Buts de l'école proposés au choix des maîtres	Résultats
-1. Construire des savoirs	**42%**
-2. Eduquer le comportement, former la personnalité	**79%**
-3. Former un être humain équilibré et tranquille	**80%**
-4. Construire un individu avec "une tête bien faite"	60%
-5. **Apprendre à vivre ensemble** (lien social harmonieux)	**92%**
-6. Enrichissement culturel et artistique	62%
-7. Apprendre à amasser des biens et de l'argent	**5%**
-8. Développer l'autonomie et favoriser l'autodiscipline	78%
-9**. Eveiller l'humanisme** (respect, solidarité, paix)	**93%**
-10. **Ouvrir les qualités de cœur des enfants**	**93%**



Quatre **objectifs de type éducatif** recueillent un pourcentage important des réponses :

-1- Ouvrir les qualités de cœur des enfants : 93%
-2- Éveiller humanisme et valeurs humaines : 93%
-3- Développer autonomie et autodiscipline : 93%
-4- Apprendre à vivre ensemble : 92%

Deux objectifs de type « savoir-être » recueillent aussi des bons scores :

-5- Former un être « équilibré et tranquille » : 80%
-6- Éduquer comportement et personnalité : 79%

L'objectif de type « instructif » recueille un score équilibré :
-7- Construire des savoirs : 42%

Un objectif lié à l'argent et aux « biens matériels » est rejeté :
-10- Apprendre à amasser des biens et de l'argent : 5%

Ces résultats nous montrent de façon nette que les objectifs scolaires liés à l'éducation sont donc majoritaires dans la représentation des maîtres eu égard aux objectifs cognitifs : il s'agit donc davantage « apprendre à être » que d' « apprendre à savoir » : les buts de l'école, désignés par les enseignants, les campent ainsi dans leur fonction d'éducateur sans la moindre contestation ou hésitation.
Une instruction morale est un ensemble de principes et d'interdits imposés à tous les élèves par l'autorité d'un maître, professeur, parent ou administration. Une « éducation » morale peut partir de l'enfant et être « cooptée » par le groupe dans le cadre d'une concertation de type coopérative, avec prise de décision contractualisée (ce qui est rare aujourd'hui).

Le terme lui-même d'éducation renvoie à diverses définitions, ou « pratiques » : En voici six exemples que l'on peut observer dans les classes élémentaires françaises :
- l'éducation peut consister en un exercice autoritaire de la conduite de la classe, imposé aux enfants sans concertation, et exercé de façon « frontale » et sans aucun contrôle de l'autorité de tutelle sur la discipline imposée ainsi aux élèves ;
- l'acte éducatif peut être pratiqué tel un éveil et un accompagnement des enfants vers un objectif bien ciblé, donc une éducation morale considérée comme une ouverture informative et pratique composée d'explications, d'exemples et d'exercices de réflexion sur des faits précis ou observés ;
- l'éducation peut enfin faire l'objet d'un contrat d'entente mutuelle entre les parties concernées et définir des buts, un programme, des méthodes, et les règles permettant de cadrer le comportement et la fonction de chacun et acceptées par tous. La participation des élèves à la

rédaction d'une Charte des Droits et des Devoirs concernant les enfants et les adultes, les professeurs et les Parents, est un exemple intéressant de ce type d'entente mutuelle et coopérative où les enfants ne sont pas les seuls obéisseurs à des prescriptions imposées sans concertation par les adultes.

On ne peut, quand on frotte les champs sémantiques des termes «éduquer », « instruire » et « morale », oublier aussi le terme « éthique » : en effet, même si les deux termes d'éthique et de morale peuvent être vus comme équivalents au plan étymologique, une éducation dite morale, nous l'avons vu, renvoie à une forme d'imposition qui sous-entend donc une autorité éducative qui nécessite une certaine force, une reconnaissance et une application de cette dite autorité permettant alors d'imposer et d'inculquer ces règles, cette morale, ces principes. En somme, nous pourrions convenir qu'une éducation qui serait dite « éthique », ou un « éveil à l'éthique » sous-entendrait une éducation présentative des valeurs et des principes aux différents sujets que sont les élèves en laissant le soin et la liberté à chaque sujet de choisir les valeurs et les principes qu'il adoptera en fonction de ses choix, de sa « personnalité » et de « son histoire de vie » (influence des parents, de la religion, de l'éducation et du groupe, etc.)

Dans les travaux sur l'éducation, on oppose régulièrement l'instruction morale, suspectée de brider l'épanouissement de la personne, à l'éducation éthique jugée susceptible d'en libérer la créativité. Ainsi Go[131] précise-t-il que « l'instruction morale serait frappée au coin de la triste forme oppressive du devoir, en prenant sur l'individu le point de vue d'autrui. Alors que l'éducation éthique serait ouverte sur la générosité du bien vivre, en prenant sur l'individu un point de vue susceptible d'être le sien. Il est un fait que les institutions de socialisation peuvent avoir pour effet de biffer l'identité des personnes en

[131] Go, H.L. (2010) in *Grammaire de l'autorité* précise que cette éducation morale est souvent vue comme « impositive et contraignante » telle « une culture par contrainte » qui permettrait de s'adresser à un groupe obéissant et à l'écoute.

déshumanisant les rapports : « les technologies de pouvoir ont formalisé la fonction d'éduquer comme fonction disciplinaire et normalisatrice. » (Foucault, 1976) Même si dans ce texte, Go défend une conception de l'éducation morale qui s'appuie sur la contrainte des usages, il n'en relève pas moins la division légitime que l'on peut admettre entre morale oppressive et éthique émancipatrice. Il serait sans doute excessif d'opposer de façon aussi dichotomique et systématique la morale et l'éthique, mais cette distinction, comme le remarquent Ricœur ou Descombes, peut être utile.

III.3.2. Propositions pour un programme pédagogique différent

III.3.2.1. L'éducation morale peut-elle se fonder sur un « noyau » de valeurs ?

Faut-il « revenir à une morale universelle » comme le propose la philosophe Élisabeth Badinter, pour lutter contre « les effets pervers de la libéralisation des individus » ? C'est toujours notre question. Comme l'Église ne transmet plus la morale ou les interdits, et que l'individualisme extrême est inquiétant car nous sommes dans l'ère du chacun pour soi, ce constat lui fait déclarer : « il faut que chacun puisse accéder à la responsabilité. Il paraît nécessaire de revenir aux fondamentaux de la morale universelle »[132]

Mais nous choisissons l'idée, proposée par Descombes, que les valeurs se vivent et s'éduquent plus qu'elles ne s'enseignent. « Les valeurs ne s'enseignent pas directement » écrit de même Guy Coq, car « La visée juste est moins de prétendre transmettre des valeurs que d'initier la personne au discernement éthique, c'est-à-dire à la prise de conscience

[132] Interview d'E. Badinter dans le n°49 du *Monde des religions*, où l'auteure s'interroge sur les moyens de lutter contre l'individualisme sociétal et la poussée des fondamentalismes (sept.2011, pp.33-34).

du moment où, dans une situation ou une action, une valeur essentielle est en jeu »[133]

Canto-Sperber, répondant dans une interview à la question [134]: « Est-il possible de dégager des normes universelles qui s'appliqueraient à toutes les cultures ? » répond affirmativement et vigoureusement : « Plutôt des normes universelles concrètes, fondées sur des valeurs communes et partagées qui sont les mêmes pour tous. Oui, de cela, je suis convaincue. J'essaie pour ma part de construire le modèle philosophique d'une universalité mise en contexte. L'idée peut sembler assez paradoxale mais il me semble qu'elle constitue la seule forme d'universalité admissible. Je suis tout à fait opposée au relativisme, autrement dit au fait d'accepter que chaque culture définisse pour elle-même ses normes, ses règles et ses horreurs. (...) Il y a donc un cœur de valeurs qui, d'une certaine manière, sont partagées par toutes les cultures même si ces valeurs s'expriment de manière différente selon les cultures. Je plaide donc pour l'idée d'un noyau dur de valeurs universelles qui s'expriment diversement selon les cultures. » C'est dit-elle le rôle de la philosophie morale que de présenter et justifier ces valeurs morales universelles. La philosophie morale a beaucoup à apporter en matière d'explicitation, de justification ou de recherche de meilleures raisons. « Nous ne vivons plus dans un monde où les personnes acceptent de faire telle ou telle chose sans en connaître les raisons. La philosophie morale a aussi une vertu plus concrète qui est de tracer constamment les bornes de l'inacceptable, de l'injustifiable, de l'intolérable, afin de protéger les droits de la personne humaine qui, selon moi, constituent le noyau fondamental des valeurs et des normes de la philosophie morale » (Canto-Sperber, 2002).

Un éveil scolaire à l'éthique concernerait donc les valeurs que l'on pourrait dire universelles, ceci dans chaque classe, et dans chaque école dès l'enfance élémentaire : cet éveil, cette éducation nécessite qu'on

---

133 Coq, G. (1993). *Démocratie, Religion, Éducation.* Mame. (p.173).

134 Monique Canto-Sperber est directrice de recherche au CNRS et vice-présidente du Comité consultatif national d'éthique (CCNE). Elle était interrogée sur les valeurs universelles dans le cadre de : « *Les Grands dossiers des sciences humaines* » (Périodique de 3/2006, pp.34-36).

précise quelles valeurs éduquer chez l'enfant et quel peut être le socle minimaliste des valeurs morales universelles, « universalisables ». Cet éveil représenterait la formation d'une première conscience éthique de l'élève.

En effet, une authentique spiritualité permettant d'élever les êtres humains en construction vers un meilleur comportement et une plus belle grandeur d'âme, une attitude « humaniste » et aider les enfants à se construire une personnalité « ouverte, sensible, solidaire et généreuse » conduit inéluctablement à apprendre à « développer des qualités de cœur » et à éveiller à l'humanité sous forme de valeurs : il s'agit de chercher comment peut être pratiqué un véritable éveil individuel et collectif aux valeurs qui fondent l'humanité et améliorent le comportement en faisant régresser l'animalité et la bestialité inscrites dans les comportements humains. Nous verrons ci-après quelles valeurs éveiller chez l'enfant, éveil nécessitant non seulement une sensibilisation, mais aussi des exercices pratiques, des exemples concrets et des applications : c'est là aussi où l'éducation doit pouvoir conjuguer la connaissance et l'action , la réflexion et la pratique.

III.3.2.2. Quel éveil scolaire à des valeurs morales universelles ?

Notre recherche suggère des pistes nouvelles pour développer une éducation morale et une formation éthique minimales à l'école :

-un éveil aux valeurs universelles et la formation d'une première conscience éthique ;

-un apprentissage ou un « réapprentissage » de la démocratie à l'école ;

-un éveil à la réflexion sous forme de débats philosophiques en classe ;

-une évolution et transformation des formes de l'évaluation à l'école ;

-une initiation scolaire à la communication non-violente et à l'esprit de paix ;

-un apprentissage ou un éveil quotidien au vivre ensemble tout au long de la scolarité.

Comme il est régulièrement pratiqué au Canada, ou même en Belgique, l'enseignement de la morale et l'éveil à l'éthique peuvent s'effectuer sous forme de jeux dramatiques, et d'exercices d'écriture[135] sur des sujets moraux, sur des cas concrets posant des problèmes de conduite ou de comportement, ou des questions privées proposées par les élèves à la classe quand ils sont avalisés par l'enseignant(e).

Exemple canadien : Les propositions concrètes de Nancy Bouchard concernent les formes et les sujets des « ateliers». L'auteure québécoise de plusieurs ouvrages sur ce sujet pédagogique spécifique propose, dans sa thèse (2000) des exercices pratiques permettant de présenter et d'approfondir avec le biais du théâtre en classe des problèmes de comportement entre enfants d'une même classe ou d'une même école, comme les exemples suivants, cités au hasard des propositions de départ d'échanges entre groupes après travail en équipe :

- Les violences physiques échangées entre filles dans les WC / comment régler le conflit ou agir pour que pareille situation ne se renouvelle entre d'autres enfants ?
- Comment exprimer un désaccord avec un enseignant sur un choix d'exercice ou de sujet d'étude quand on est enfant ou élève, et qu'on a d'autres propositions à présenter ?
- Comment agir avec un « potin » écouté à la récré ou une « rumeur » qui critique ou dévalorise un des camarades de notre classe : quel débat, quelle suite donner, comment réagir quand on vient de recevoir cett "information" qui pourrait se transformer en rumeur ?

Ce concept de « formation éthique » peut revêtir plusieurs définitions ou plusieurs « applications » ou encore diverses " compréhensions". Est-ce un « éveil de la conscience éthique » pour l'élève, avec des ateliers

[135] Bouchard (2000) donne de nombreux exemples d'exercices permettant d'utiliser les jeux dramatiques pour l'approche de la morale et la réflexion des élèves sur des choix éthiques (cf. *L'éducation morale à l'école* (Presses Université du Canada).

d'échanges et de réflexions au travers de lectures ou d'analyses de cas ? Est-ce une formation de la réflexion morale permettant à chacun des élèves de se forger une attitude ou une ligne de conduite personnelle, les apports, exercices, séquences et échanges permettant de construire une « éthique propre à chacun » donc un référentiel de valeurs et de repères différent pour chaque « personnalité » enfantine ? Ne peut-il être envisagé un lien éducatif entre cet éveil des élèves à l'éthique et des ateliers de réflexion ? Est-ce possible sous forme d'un éveil aux valeurs humanistes universelles ?

On peut commencer par une pédagogie qui déterminerait et décrirait les valeurs universelles applicables partout, existant dans la plupart des philosophies, et qui serait étudiée sous forme illustrée, pratique, descriptive, avec des exemples précis d'application dans la vie de tous les jours, et adaptés à l'âge des élèves. Quelles valeurs ou quels principes universels peuvent-ils être enseignés aux enfants sous forme simple et pratique, non intellectuelle et illustrée d'exemples à leur portée ?

D'abord, les grandes « normes universelles » qu'on peut aussi appeler une « morale universelle » qui s'impose à tout être humain. Elles font l'objet d'un accord universel dans nombreuses philosophies, mais aussi, à la suite, dans le droit International. Elles ont conduit les êtres humains à des obligations incontournables : respect de la vie (proscrire le crime et le cannibalisme), condamnation de l'inceste (quel que soit le système de parenté).

Mais aussi des valeurs qui inspirent la relation humaine, comme l'amour et l'amitié, et donc comme le partage et la solidarité. Il est certain que l'on peut discuter du caractère normatif de telles valeurs. Selon l'approche choisie, nous classerions certaines valeurs dans la catégorie des normes : il n'est pas facile de décider à quel moment une conduite exprime une valeur ou s'inscrit dans une norme, si l'on excepte, comme le remarque Descombes, les grandes normes qui sont des tabous. Hormis les tabous, comment les normes sont-elles instituées ? Comme nous

l'avons vu plus haut, une valeur dit ce qui est préférable, ou estimable. Nous pouvons dire que les normes sont instituées *à partir* de valeurs. Ainsi, c'est parce que la société républicaine est humaniste, et qu'elle prend comme valeur le respect de la vie de tous, que la solidarité ou l'égalité peuvent devenir dans une telle société de véritables normes politiques. Mais le respect de la vie, comme valeur, peut entrer en conflit avec une autre valeur comme celle de décider (notamment pour les femmes en l'occurrence) de sa propre existence : le respect de la vie, dans ce cas, n'est pas une valeur qui puisse, en démocratie, impliquer l'interdiction de l'avortement.

Prenons l'exemple d'une valeur qui peut être vue comme universelle, la volonté de paix. Cette valeur est "universelle" car elle concerne l'avenir du monde. Elle fait l'objet d'ateliers éducatifs spécifiques dans quelques pays, encore trop peu nombreux : Bolivie, Brésil, Honduras, Afrique du Sud, etc. Il s'agit d'une forme pédagogique nouvelle pour l'apprentissage du vivre ensemble et du civisme et de la citoyenneté. Cette pédagogie doit pouvoir intégrer la participation des élèves, et éduque à la responsabilité, elle ouvre aussi la conscience morale enfantine, elle permet d'autoriser une première éthique de l'élève (principes de conduite adoptés et choisis plus qu'imposés par une hiérarchie adulte), elle assure une primo-construction de la conscience citoyenne, elle participe totalement au savoir- vivre ensemble, donc à la construction de « savoir-être sociaux » sans lesquels une vie collective éducative et pédagogique est difficile à mettre en place.

III.3.2.3. Retour au sondage national : Quels objectifs pour la formation ou l'éveil d'une conscience éthique chez l'enfant ?

Trois objectifs dans le sondage sont choisis comme plus importants que les autres par les maîtres, et dépassent les 50% en étant choisis comme « prioritaires » :

-L'éveil de la conscience éthique 61,5%

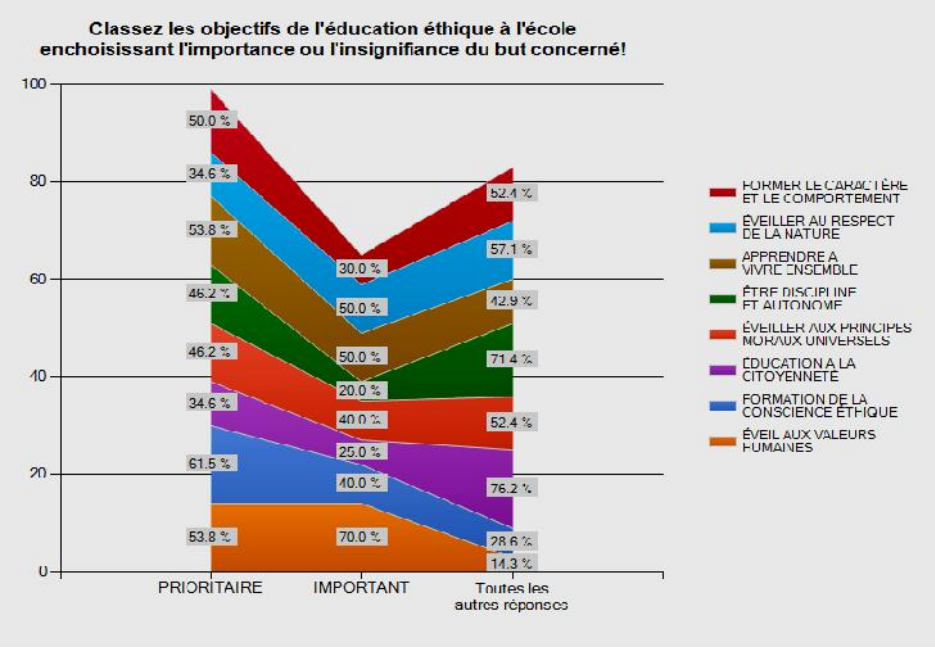
-L'éveil aux valeurs humaines 53,8 %

-Apprendre à vivre ensemble 53,8 %

Les plus faibles scores en choix prioritaires sont :

- éveiller au respect de la nature ---------34%

- éducation à la citoyenneté ----------34%



En résumé, la formation d'une première conscience éthique de l'enfant peut être composée de ces différents paramètres :

- Un éveil aux valeurs humanistes (« humaines ») ;
- Une éducation morale ou éveil à l'éthique universelle ;
- Une éducation à la non-violence (C.N.V.) ;
- Un éveil à la vie démocratique, avec « une éducation au débat » qu'il soit échange sur les problèmes de notre temps ou débat à visée philosophique ;
- Un éveil à la sensibilité écologique, au respect de la nature, et à la défense de l'environnement ;

- Une éducation au vivre ensemble (tolérance, écoute mutuelle, solidarité, entraide, acceptation des différences, laïcité nouvelle, etc.)

III.3.3. Le problème particulier de l'éveil scolaire à la Démocratie

Un « éveil » à la démocratie à l'école serait une condition indispensable pour former le futur citoyen. Rappelons la proposition de Freinet : « il faut faire vivre les enfants en République dès l'école ».[136]

Quels objectifs pour cet éveil scolaire à la « citoyenneté démocratique »?

- apprendre à réfléchir ensemble ;
- se constituer une première conscience éthique « collective » ;
- apprendre l'exercice démocratique et contradictoire du vrai « débat »
- s'initier à la coopération ;
- apprendre le respect et l'écoute mutuelle ;
- se former une conscience civique et citoyenne ;
-utiliser le « savoir-vivre ensemble » pour nourrir régulièrement les débats.

- Des ateliers pour apprendre la démocratie : des ateliers pour apprendre le débat démocratique et la discussion argumentée, sont nécessaires et constituent une citoyenneté vivante, mais ils permettent aussi l'apprentissage de règles : aucune société ne peut vivre sans le respect des règles et de la loi, « l'individualisme nous fait assister à un mépris de la démocratie et de la loi collective » rappelle Badinter.[137]

- Une morale de la discussion : cette dimension cognitive et argumentative est construite par un travail sur soi à l'aide d'autrui : « l'éthique du souci, que l'on nomme art de vivre, sagesse, est un art de vivre qui fait appel à la responsabilité au-delà des normes et des lois. »[138]

---

136 Déclaration de Freinet dans la revue « L'école émancipée » le 7mai 1921 et citée par Go (p.25) de son ouvrage *Freinet à Vence* (2007).

137 Voir note sur son interview récente dans la revue *Le monde des Religions.*

138 Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école.* Paris : PUF. (pp.86 et 316).

L'apprentissage de la démocratie par le débat « respectueux et contradictoire » entre les enfants d'une même classe qui sont prêts au respect réciproque de l'écoute ; qui ont un étayage langagier suffisant pour apprendre à argumenter ; qui apprennent à accepter d'autres points de vue que le leur ; qui pourront utiliser l'argumentation de façon verticale dans les différentes disciplines (comme les sciences ; expression écrite ; mathématiques ; etc.)

- Il s'agit d'abord bien sûr de socialiser, puis d'initier une acculturation interculturelle, et après d'inculquer les valeurs de la démocratie. **S**ocialiser et apprendre à vivre ensemble : « D'une part, si on convient que l'école doit servir de levier à l'émergence d'une société démocratique, il devient clair qu'à la mission d'instruire vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. La socialisation, c'est apprendre à vivre bien ensemble, dans le respect des règles sociales communes et dans le souci de promouvoir les valeurs de justice, de liberté et de responsabilité. Socialiser, c'est ainsi préparer les élèves à exercer leurs futurs rôles sociaux. Cet exercice passe par une pratique de la participation dans cette microsociété qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique… » (Truchot, 2008). Initier à l'interculturalité : « Dans nos sociétés pluralistes, la socialisation invite à parler également d'éducation interculturelle. Au sens où nous l'entendons, une telle éducation vise à développer des attitudes et des comportements respectueux de la différence, dans un esprit d'ouverture et de partage. A une époque où l'on observe partout dans le monde une montée du racisme, de la xénophobie et de l'intolérance, il est plus que jamais urgent de former des esprits capables de comprendre que la diversité apporte la richesse du métissage. » (*ibid.*) Dépasser les obstacles à une éducation au service de la démocratie : « S'il est relativement simple de faire consensus sur l'importance de l'école dans la construction de la démocratie, la question du "comment la construire" soulève des débats qui renvoient aux valeurs fondamentales

de la démocratie. Un sujet sensible puisqu'il va au cœur même de ce qui anime chacun d'entre nous, que nous en soyons conscients ou pas. Nous admettrons que certaines valeurs démocratiques sont incontournables quand on parle d'une démocratie participative et pluraliste : justice, liberté et solidarité. Chacune de ces valeurs renvoie à d'autres qui les prolongent en retour ; ainsi, la justice suppose l'équité, la liberté implique la responsabilité et la solidarité entraîne l'engagement. Une fois proclamées, ces valeurs devraient présider aux choix des moyens à mettre en œuvre pour rendre effective la démocratie dans une société plurielle. » (*ibid.*).

Or, la gestion autoritaire des relations dans l'école ne respecte pas les valeurs comme la liberté d'expression et la participation des élèves à la construction des relations et d'attitudes responsables. Aussi propose-t-elle d'évoluer vers une gestion coopérative, car la gestion autoritaire d'une institution scolaire n'est pas compatible avec les valeurs développées par un système démocratique de fonctionnement relationnel.

C'est donc bien sur fond de crise et d'urgence que se développe aujourd'hui une volonté de plus en plus affirmée de faire de l'école un instrument de la démocratie. Au cœur d'un conflit entre les valeurs fondatrices de la démocratie et celles que préconise l'économie de marché, l'école a perdu ses repères. Par ailleurs, l'appel à la démocratie scolaire se heurte à une forte résistance chez ceux qui ne sont pas prêts à partager le pouvoir que leur confère leur position sociale. Ayant perdu toute légitimité, l'autorité se fait autoritaire, interdisant du même coup aux élèves l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité.

Nous pouvons certainement envisager plusieurs voies pour une véritable éducation à la citoyenneté en éduquant aux valeurs et aux défis de la démocratie : cette éducation implique une formation du caractère, une initiation aux valeurs humaines et démocratiques : elle implique donc une éducation du comportement, c'est-à-dire « apprendre à respecter le point de vue de l'autre, admettre les limites de son propre avis » et

« faire l'apprentissage de sa propre responsabilité »[139]. Trois objectifs distincts et complémentaires sont assignés et soulignés pour l'éducation à la démocratie :

- Favoriser à l'école une expérience personnelle du fonctionnement démocratique : ce but est quelquefois développé par des expériences réussies dans des coopératives scolaires ou des foyers socio-éducatifs, mais aussi au sein d'écoles fonctionnant avec les principes acceptés par tous les acteurs impliqués dans un système, comme en témoigne l'École Freinet.[140]
- Éveiller et promouvoir des valeurs et des qualités morales, par exemple comme le respect des différents avis, l'écoute mutuelle, ou encore la tolérance ou le respect des règles acceptées et discutées dans la communauté éducative.
-Une éducation "intellectuelle", donc le développement de compétences cognitives qui permettent l'appréhension, la compréhension des données, des questions, des problèmes à traiter (Mougniotte, 1994).

Plusieurs principes doivent être soulignés et sauvegardés si l'on veut que l'éducation à la démocratie ait quelques chances de réussir sans accentuer les clivages entre les individus, sans favoriser les plus instruits et les plus cultivés sur les élèves en difficulté, et que l'exercice démocratique ne se résume pas à une prise de position formelle et des affirmations simplement oralisées sans être appliquées.

Ces principes sont définis comme suit :

- le droit au respect de chaque dignité des enseignants et des élèves, quelque soient leurs niveaux et leurs qualités, leurs défauts (même qualité de l'estime octroyée, œuvrer pour que cette estime soit sous

---

139 C'est dans son ouvrage *Éduquer à la Démocratie* (1994) que Mougniotte explique l'importance de cet objectif. Ce sont ces idées là que René Rémond développe dans l'avant-propos de l'ouvrage de Mougniotte (pp.10-12).

140 Voir le chapitre sur la « réunion coopérative » dans l'ouvrage de Go *Freinet à Vence* (2007).

forme d'actes et non seulement sous forme de paroles ou d'affirmations formelles)

- l'égalité des chances sociales et éducatives doit être respectée, même si cela est complexe car l'école n'est pas la seule structure à impacter les inégalités de niveaux et de compétences (importance du milieu, de la famille, etc.)
- le rôle décisif du postulat de l'éducabilité, c'est « nourrir l'inventivité éducative » (Mougniotte, 1994).

Proposons ensuite, dans notre recherche de valeurs humanistes qui présideraient à une reconstruction de l'éducation morale dans une école démocratique, que l'éducation à la citoyenneté puisse être associée aussi à une éducation à la paix, à la non-violence, et à un apprentissage à l'écoute mutuelle respectueuse des autres dans le cadre de débats démocratiques et contradictoires, avec l'apprentissage systématique d'une éthique minimale : celle du respect des fonctions et devoirs de chacun, le respect des règles permettant un vivre ensemble harmonieux et soucieux du progrès de chacun et des finalités du système éducatif. N'oublions pas que la gestion coopérative de l'école et de la classe permettrait un apprentissage progressif de l'esprit démocratique et favoriserait la participation des enfants à la construction de leurs connaissances et de leurs savoir-être, de leurs savoir-faire. Les exemples de deux écoles, l'École Freinet (département des Alpes-Maritimes) et de la Ferme des Enfants (Département de l'Ardèche) apportent leurs témoignages vivants sur la positivité de cette organisation et vie coopérative de la classe ou de l'école.

Observons que la participation coopérative des élèves à la vie de l'école développe l'esprit de responsabilité, la formation de l'esprit critique auquel l'auteure québécoise tient beaucoup, et permet une gestion de l'évaluation qui ne développe ni violence ni compétition.

Affirmons que l'éveil à la tolérance rejoint la nécessité d'une éducation éthique aux valeurs universelles incontournables dans le cadre d'une restauration d'une éducation morale formative d'une première conscience éthique respectueuse des valeurs humanistes, et soucieuse de bienveillance, d'empathie et de bien commun nécessaires à l'épanouissement de tous les élèves.

Ces options éducatives visent à mettre en œuvre le sens même de la laïcité : « La laïcité est une valeur essentielle, avec ce souci de la liberté de conscience et de l'égalité de tous les hommes, qu'ils soient croyants, athées ou agnostiques. L'idéal laïc n'est pas un idéal négatif de ressentiment contre la religion. C'est le plus grand contresens que l'on puisse faire sur la laïcité que d'y voir une sorte d'hostilité de principe à la religion. Mais c'est un idéal positif d'affirmation de la liberté de conscience, de l'égalité des croyants et des athées et de l'idée que la loi républicaine doit viser le bien commun et non pas l'intérêt particulier. C'est ce qu'on appelle le principe de neutralité de la sphère publique » (Pena-Ruiz).

Si Durkheim fut capable de concilier par le biais du rationalisme un idéal d'autonomie du sujet avec l'autorité à priori des normes sociales, c'est dû à un vrai « moment de grâce » si on se réfère à une expression de Gauchet. En effet, le paradoxe ou la tension entre le caractère individualiste d'un sujet autonome et le côté « holistique » de l'œuvre éducative (et donc éthique) est amenuisé par l'idée piagétienne d'une morale de la coopération entre les élèves : cette éthique de la solidarité entre enfants est préférable que d'attendre tout de l'enseignant ; de plus, elle contribue à aider l'enfant à sortir de son égoïsme (ou son égocentrisme). Cette option pour Loeffel (2009) renvoie à l'Éducation Nouvelle. Cette perspective pose également la question d'une non-justification de l'éducation morale, qui deviendrait inutile car la

solidarité interactive entre élèves rendrait caduque la présence d'une « autorité morale et magistrale. »[141]

Nous devons donc penser le lien fort entre apprentissage de la démocratie et reconnaissance de la laïcité comme valeur essentielle et incontournable dans la réflexion à la fois philosophique et pédagogique sur la construction de l'élève en citoyen français : « Si l'adhésion à la laïcité est l'une des conditions du vouloir vivre ensemble, il n'est pas certain qu'en l'arrimant aux principes et aux valeurs d'une République dont l'école s'interdit d'interroger le modèle, elle soit comprise comme un principe libéral, garant des libertés individuelles et des choix personnels, protecteur des tentations holistes et cléricales.

Aux yeux de ceux qui se sentent exclus de l'école de la République, elle semble au contraire un principe qui a lui-même une prétention holistique en ce qu'il s'impose en surplomb des individus et malgré eux. »[142] Le lien est naturel entre apprentissage de la démocratie et la philosophie éducative de Freinet, qu'il s'agisse des valeurs mises en scène ou qu'il s'agisse des stratégies pédagogiques proposées, comme la réunion coopérative, éminemment tisseurs de démocratie tout en même temps que constructeurs de mieux vivre ensemble avec ses pairs. L'éveil scolaire laïc à la démocratie ne peut pas ne pas promouvoir la liberté en France : « l'éducation du citoyen repose sur le projet d'articuler le bien commun et le respect des libertés de chacun » rappelle Laurence Loeffel.[143] Cette école ne peut pas ne pas promouvoir l'aspiration à l'égalité des personnes ; ne peut pas ne pas promouvoir la nécessité d'une authentique solidarité entre les citoyens, qu'ils soient élèves ou éducateurs.

La mise en place d'ateliers de discussion démocratiques dans les grandes classes du primaire peut certainement contribuer à la construction d'une

---

141 *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis* (2009). Paris : Armand-Colin.

142 Dernière phrase de Loeffel in article : La laïcité et l'éducation du citoyen : le lien en question. In *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (2009)

143 p.107 du chapitre 2 du livre référencé en note 142.

pensée personnelle de réflexion, début de réflexion personnalisée sur des sujets d'actualité, des débats moraux. Dans un ouvrage sur des exercices pratiques[144] au cycle 3, Brennifier propose une conception des compétences à acquérir par les élèves en 3 objectifs principaux :

-apprendre à approfondir : identifier le sens des énoncés, chercher des explications sur ce qu'on ne comprend pas, cherchez des exemples pour illustrer une idée, interpréter, « c'est-à-dire traduire en termes différents de manière globale et subjective afin d'en clarifier le sens. »

-apprendre à problématiser : fournir des objections ou des questions qui permettent de montrer les limites ou imperfections des propositions initiales, afin de les éliminer, modifier ou les enrichir (« ceci se nomme aussi pensée critique ») Le postulat de cette compétence est que tout énoncé pose d'une certaine manière un ou plusieurs problèmes : cet énoncé devient une hypothèse qu'on peut transformer en question-problème.

-apprendre à conceptualiser : il s'agit d'identifier, d'utiliser, de produire ou de définir des termes importants, afin de clarifier un énoncé, produire des propositions nouvelles, et résoudre un problème, saisir ce qui est essentiel dans ce qui est énoncé en cherchant le mot-clé et en mettant en œuvre les termes qui fondent le sens d'un discours (quel est le mot-clé ? Que signifie ce mot ?)

On peut discuter si « problématiser » est une « compétence », et on peut se demander si des enfants d'école élémentaire sont en âge de « problématiser ». La discussion sur ce sujet est ouverte, et elle oppose les philosophes qui contestent la signification d'une activité philosophique à l'école primaire, et ceux qui prétendent y initier les

---

144 Ouvrage de pédagogie pratique réalisé par 4co-auteurs : François Braud, Oscar Brenifier, Sylvie Espacier et Nicolas Olivier-Moreau : *50 activités pour enseigner l'éducation civique et morale* (2011). CRDP Midi-Pyrénées.

enfants. Que les enfants apprennent à élaborer des questions, et apprennent à réfléchir en s'écoutant mutuellement ne suffit certainement à appeler cette activité *philosophie*, mais ils y trouvent probablement un certain bénéfice intellectuel et moral, même s'il est plus que douteux que pour les enfants la question (abstraite) « qu'est-ce que la justice ? » ait le moindre sens. En outre, il n'est pas certain que la fonction de l'école élémentaire soit d'entraîner les enfants vers des questions telles que « qu'est-ce que la mort ? » ou « qu'est-ce que la vérité ? » Freinet aurait certainement contesté une telle pratique, préférant offrir aux enfants des situations de vie dans lesquelles ils fassent une expérience existentielle *singulière*, et sur laquelle ils mettent (ou pas du tout) des mots à eux.

Cela dit, une initiation au questionnement et « tout ce qui met les enfants en position réflexive est utile»[145] , et « si nous n'abordons pas les questions existentielles avec les enfants, ils chercheront des réponses auprès de ceux qui en font une exploitation commerciale, comme les mangas, les films, les jeux ou les séries télé… » écrit Mérieu. Nous pouvons objecter que de toute façon ils chercheront des « réponses » dans les mangas, et qu'il n'est pas certain que de telles activités en classe rivalisent aujourd'hui avec les médias cités. L'utilité de ces débats est-elle avérée ? Ces échanges en atelier ont des buts multiples : ils initient au jeu démocratique, ils apprennent aux enfants à attendre leur tour pour parler, ils permettent de s'initier à l'écoute mutuelle plus attentive, mais aussi au respect du point de vue des camarades : il y a là une « éducation à la tolérance ». Les initiations à la réflexion dissuade-t-elle les enfants de recourir à la violence ? Peut-on croire que les enfants qui pratiquent ces ateliers en viennent réellement à penser que celui qui a raison n'est plus le costaud, mais celui qui justifie le mieux son propos? Une telle croyance risque fort d'être malheureusement angélique. Qu'est-ce qu'on éduque alors, ou qu'est-ce qu'on enseigne dans ces ateliers ?

---

145 Mérieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.

- L'étude de cas moraux spécifiques,

- l'examen pédagogique de situations problèmes pour partager entre élèves les réflexions afin de réfléchir ensemble à la recherche de solutions dans des situations vécues à l'école sous formes de conflits,

- les exercices pratiques liés à la réflexion des enfants sur des comportements qui posent problème.

Ces exercices et débats peuvent permettre sans doute aider à développer une première conscience morale chez les élèves de cycle 3 dont les maîtres développent ce type de pratique. La mort d'un proche ou de l'animal familier d'un camarade, la recherche de fonds pour aider les victimes de tel tsunami, la situation d'enfants mineurs qui travaillent dans certains pays sans aller à l'école, les perturbations du climat et la prise de conscience « écologiste » d'élèves qui souhaitent éviter le gaspillage ou apprendre des gestes en lien avec la sauvegarde de la planète, ne sont que quelques-uns des aspects pluriels d'un programme possible au niveau scolaire d'ateliers à objectif « éthique ».

III.3.4. Transformation ou évolution des formes d'évaluation à l'école, et *vivre ensemble*

« Si vous constatez une fois que les anciennes méthodes de châtiment et de récompenses sont lettre morte, votre esprit devient beaucoup plus actif.» Krishnamurti. (1982). *Réponses sur l'éducation*. Paris : Stock.

On peut envisager d'initier ou innover vers un nouveau modèle d'évaluation qui respecte davantage les fragilités, n'induise aucune compétition, permette l'autorisation à l'erreur, humanise le rapport au savoir et à l'adulte, etc. Car l'évaluation depuis trente ans revêt de nombreux handicaps :

- Les formes actuelles de l'évaluation conduisent à développer la compétition et le « chacun pour soi », renforçant ainsi l'individualisme et la violence entre élèves (qui sera le meilleur, le plus fort, etc.)
- Les conduites d'enfants liées aux stratégies évaluatives ne développent pas la solidarité ou l'aide entre les enfants, qui existe spontanément dans certains types de fonctionnement pédagogiques (Freinet, coopératives, écoles solidaires, etc.)
- Le modèle adulte correspondant est la compétitivité dans l'industrie, la rentabilité dans l'entreprise, les profits dans le monde bancaire, etc.

Est-il possible d'éviter toutes punitions et récompenses ? On peut comprendre que toute action mérite une sanction positive, encourageante, ou négative, visant à décourager sa reproduction. Il est certain que les adultes et les enseignants doivent indiquer aux enfants comment leurs actions sont appréciées, en fonction des codes et des valeurs qui sont ceux de la société et de l'institution dans laquelle ils doivent vivre et s'insérer. Mais le problème est que formes et buts, objectifs et méthodes sont souvent pervertis par des « pseudo – objectifs » de l'effort scolaire. Il y a perversion du sens de l'effort. La promesse de récompenses ou la menace de punitions amoindrissent le sens du message de l'apprentissage et de l'étude des élèves. Ou elles réduisent la portée du message éducatif : « Si tu n'apprends pas ta leçon, tu vas être puni » ; « Si tu fais bien ton devoir, tu sera récompensé ». Faire croire qu'on apprend ou qu'on étudie pour un objectif social détourné, pour éviter la violence d'une sanction, est une démarche qui associe l'éducation à l'agressivité ou l'enseignement à une forme de violence.

Ce type de choix par un éducateur ou un enseignant fabrique dans la tête de l'enfant un monde fondé sur la culture de la peur ou de l'angoisse. Celle de recevoir une punition ou celle de ne pas obtenir une récompense. L'objectif essentiel d'une démarche d'apprentissage ou

d'enseignement doit avoir pour un but de construire l'être humain, de forger une culture, d'apprendre à apprendre et à vivre ensemble, etc.… donc un objectif noble et qui a vraiment du sens.

Le premier élément sur lequel tous les enseignants devraient être d'accord, c'est de réformer, dans leurs pratiques, le statut de l'erreur. Nous sommes restés le plus souvent, en pratique, sur un statut de l'erreur qui est « culpabilisant » et qui est lié à la sanction ou la réprobation. Pour transformer cette attitude en évolution vers une « erreur à statut éducatif » et pas seulement dans les discours, c'est tout un ensemble d'habitudes à faire évoluer.

- Instaurer le droit à l'erreur de l'enfant sans culpabilisation ; l'élève vit dans la peur de se tromper : l'enfant a assimilé le schéma « erreur-sanction »; l'enfant vit dans la crainte de « ne pas répondre, en se trompant, aux attentes de l'adulte vis-à-vis de lui-élève et de ses performances » (il n'y a rien de plus culpabilisant et négatif que des remarques du style « Tu t'es encore trompé » ou « tu me déçois, j'attendais mieux que çà de ta part »; les enfants semblent plus focalisés sur les remarques que le maître ou le professeur exprime à son encontre que la raison pratique, précise et technique qui a fait qu'il y a erreur. L'enseignement traditionnel, et les coutumes évaluatives culpabilisantes des adultes enseignants ont ancré chez les élèves des « réflexes de défense » et des stratégies personnelles d'inventivité enfantine sur « ce que le maître attend de moi » dans l'imaginaire de l'élève.

- Il faut du temps et une certaine régularité de réactivité magistrale, mais aussi une autre stratégie de l'adulte enseignant. Aussi le formateur suisse Jean-Philippe Faure[146] propose-t-il de substituer à la dialogie « juste et faux » le couple : « attendu et inattendu » :

---

146 Faure J-P est formateur auprès d'enseignants en C.N.V. en Suisse et auteur de plusieurs ouvrages sur la Communication-Non-Violente (cf. collection « Les pratiques Jouvence »)

> « Quand un résultat est attendu, il fait consensus, il étaie des faits, il valide un processus d'apprentissage ou il pose un acquis commun. La première opportunité est l'intégration du processus qui nous amène à l'attendu. Non pas le savoir acquis, mais l'incorporation d'une démarche qui va augmenter notre sensibilité aux problèmes de la vie. Quand un résultat est inattendu, il déclenche un processus d'interrogation de nos habitudes à partir de la surprise initiale. Dans le cadre de l'éducation, il y a une recherche commune. L'auteur de la démarche et la personne surprise – peu importe qui a le rôle d'enseignant et celui d'élève- confrontent leurs impressions, leurs évaluations, afin de vérifier s'il y a une occasion de remettre en cause une connaissance ou de valider d'une manière nouvelle. Cette recherche ouverte du sens de l'inattendu est la seconde opportunité. »[147]

Sans doute faudrait-il proposer un autre système d'évaluation. Des évaluations individuelles. Il est possible de mettre en place une méthode évaluative de chacun sans comparaison et compétition, si le système usité permet de comparer chaque élève avec lui-même dans le temps afin de mesurer seulement les propos progrès de l'enfant.

Rien n'empêche les maîtres ou professeurs, de façon interne, d'effectuer des tableaux comparatifs, mais les élèves n'ont pas à connaître des éléments qui conduisent à des comparaisons, une compétition, et éventuellement des causes de violence induite pour les plus faibles et les plus lents, qui pourront ainsi être encouragés et poussés à poursuivre leurs efforts car comparés seulement à eux-mêmes dans le temps.

Un tel système a été pensé par Freinet sous la forme du bilan du *plan de travail*, le *graphique*, permettant aux élèves de réfléchir[148] individuellement et coopérativement sur le travail qu'ils ont effectué. On peut aussi recourir à des évaluations holistiques.

---

147 Faure J-P. *Eduquer sans punitions ni récompenses*, éditions Jouvence, (Clés de la CNV, Genève) pages 21/22

148 Voir Go, *Freinet à Vence*. (2007).

Il est possible d'effectuer une évaluation de chacun sur la totalité des résultats et du parcours, en tenant compte de l'ensemble des disciplines et des conditions de chacun dans son histoire et dans son évolution, et ses conditions personnelles d'apprentissage, ainsi que son niveau habituel et ses propres dispositions.

Ce système a également l'avantage de ne pas induire la violence d'un classement et d'une forme quelconque de comparaison, de compétition ou de classement, paramètres qui ajoutent ou créent des rancœurs, du dépit, du découragement, des jalousies, du mauvais esprit entre camarades d'une même section.
Marshall Rosenberg[149] propose une réflexion intéressante sur l'évaluation.

L'auteur de l'ouvrage *Vers une éducation au service de la vie*[150] propose donc une reconsidération complète de l'évaluation à l'école, sans autoritarisme ni violence, sans compétition ou comparaison, sans une obéissance aux dispenseurs d'autorité ou de pouvoir, mais seulement une évaluation reliée aux besoins des élèves et des enseignants : il propose d'éviter les jugements « moralisateurs », les jugements de valeur qui culpabilisent les enfants ou dévalorisent les élèves aux yeux de leurs camarades, l'apprentissage lié au désir d'éviter les punitions ou les jugements négatifs des maîtres ou professeurs, tout apprentissage lié à la recherche de jugements positifs des enseignants, et toute évaluation qui pourrait être interprétée comme une « critique ».

Le fait d'être critiqué ne doit pas être en soit un problème, mais la critique devrait avoir lieu dans un contexte institutionnel, comme c'est le cas lors des réunions de coopérative à l'École Freinet, où les enfants

---

149 Rosenberg est le créateur et l'initiateur en Europe de la Communication Non-Violente (C.N.V.)

150 Rosenberg, M.B. (2007). *Vers une éducation au service de la vie.* (Editions de l'Homme, Genève). Son projet éducatif est basé sur un respect mutuel entre élèves, enseignants, directeurs et parents.

peuvent, au cours de la semaine, écrire sur un *journal mural* des critiques publiques (ils signent leur critique), et exposer ces critiques publiquement lors de la réunion du vendredi, sachant que les enfants critiqués ont droit de réponse, et que le but de la discussion n'est pas de stigmatiser mais de rendre public un problème d'apparence privée qui concerne en réalité la vie collective et coopérative. Dans ces réunions, il n'y a d'ailleurs jamais de sanction, mais toujours des tentatives coopératives de résolution d'un problème de vie sociale (Go, 2007).

Nous pouvons imaginer de développer, comme cela se fait dans certains établissements « alternatifs », les chartes pour le *vivre ensemble.* Apprendre à vivre ensemble n'est pas réservé à la seule maternelle : apprendre à vivre ensemble dans toutes les classes donc aux cycles 1, 2 et 3, c'est tout un programme. En quoi cela consisterait-il ?

Un ensemble de règles régissant les rapports humains et sociaux, organisationnels et institutionnels, éducatifs et pédagogiques, et dont l'ensemble des textes et des règlements serait accepté par tous les partenaires, serait soumis à la négociation entre administration, enseignants, parents et représentants des enfants sous forme de débats démocratiques et d'ateliers de négociation, serait inscrit dans le projet d'école ou d'établissement, accepté, signé et respecté par tous les acteurs de l'école, quels que soient leurs statuts, serait accepté par le Conseil d'École ou d'Administration ou d'Établissement.

Ce type de contrat existe déjà, mais plus souvent dans des collèges publics et privés, dont les structures et les représentants des divers partenaires ont négocié et signé une charte de respect mutuel et d'engagement à obéir à des règles morales que tous acceptent.

Exemple : le Collège Public de Montrouge.

Quelles règles morales définit-on dans ce type de charte ? Le respect adapté aux règles, aux personnes, aux statuts, aux situations. Chaque règle est respectée par tous quel que soit l'âge, les fonctions et les statuts. Exemple 1: l'obligation de ponctualité est appliqué autant pour les parents, élèves et professeurs, cadres et administratifs.

Exemple 2 : l'engagement du travail est respecté par les différents partis concernés, comme l'engagement à effectuer les exercices pour les enfants correspond à l'engagement magistral de les corriger sans attendre.

Exemple 3 : Apporter l'aide mutuelle quand c'est nécessaire : les professeurs aident les élèves qui en ont besoin ; les élèves aident leurs camarades plus lents ou qui en ont besoin pour une raison ou une autre (incompréhension, exemple à expliquer, réexpliquer un raisonnement, etc.)

Exemples de chartes existantes :

1er exemple : La Charte de respect mutuel de Montrouge

(Région parisienne, écoles et collège publics) :

FAIRE VIVRE LE CONTRAT DE RESPECT MUTUEL…

CONTRAT DE RESPECT MUTUEL

(Collège Le Haut Mesnil1 & applicable aux Ecoles après concertation / Septembre 1999)

Ce Contrat est un outil éducatif qui s'appuie sur la valeur de l'exemple et doit permettre à tous de mieux travailler. Il repose sur la bonne volonté des élèves et la conscience professionnelle des adultes. Au collège et à l'école, adultes et élèves ***ont la volonté de*** s'entendre sur les points suivants :

PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME BASE DE LA COMMUNICATION

LES RELATIONS

-ne jamais insulter l'autre (regarder n'est pas insulter)
-ne ne pas l'humilier (plaisanter n'est pas humilier)
-ne pas le frapper (toucher n'est pas frapper)
-parler sans crier, s'écouter, être polisi besoin, prévoir et - organiser un entretien
-si on ne parvient pas à un accord,
-s'en tenir à la position de l'adulte compte tenu de sa fonction

PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR DES APPRENTISSAGES PLUS EFFICACES

LES APPRENTISSAGES

Le travail

Les élèves

1.écouter en classe et lever la main pour parler
2. étudier régulièrement les leçons
3. essayer de faire tout le travail, y compris à la maison, même s'il n'est pas noté
4. rattraper un retard dû à une absence courte

Les professeurs

Expliquer clairement et écrire lisiblement
intéresser les élèves, leur donner l'envie d'apprendre et ne pas interroger toujours les mêmes s'assurer, si possible, que les élèves ont compris être juste
Encourager les élèves, les aider quand ils le demandent et sont motivés
ne pas surcharger les élèves de travail et bien le répartir
s'entendre avec les autres professeurs pour travailler de façon harmonieuse

Les contrôles

Les élèves

-1 - réviser sérieusement tous les contrôles
-2- - ne pas tricher

Les professeurs

-*1.* créer un climat de calme et de concentration
-2- laisser un temps suffisant
-3-alterner petits et grands contrôles
-4-présenter le barème quand c'est possible
-4- rendre les copies dans un délai raisonnable annoncé
-5-ne jamais associer notes de comportement et notes de contrôle

Les bulletins

Les adultes ont la volonté de ne jamais écrire de jugement définitif sur les bulletins

PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR UN COLLEGE OU UNE ECOLE PLUS JUSTE

LE REGLEMENT

Les élèves

assumer ses actes sans mentir
ne pas profiter de certaines situations
ne pas encourager les mauvais comportements
ne pas être complices, ni se taire, en cas de Faits graves
respecter le règlement

Les adultes

prendre en compte la parole des élèves
être ferme, sans rigidité
tenir compte des circonstances
doser les punitions selon la gravité des faits
éviter les punitions collectives

Adultes et élèves ont la volonté de faire appel au médiateur en diverses circonstances et d'éviter l'exclusion de cours ou du collège. Le Contrat complète le règlement intérieur dont il renforce le sens et la portée et ne remet pas en cause la position de l'adulte, investi d'autorité. En cas de problèmes, sachant qu'on a tous droit à des circonstances atténuantes, la seule solution est de réfléchir d'en parler sans se faire de reproches. Si des problèmes persistent chacun est renvoyé à la loi. Pour les élèves c'est le règlement de l'établissement qui s'applique.

PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME VECTEUR DE CHANGEMENT

Les élèves de la Classe d'Accueil nous indiquent comment faire vivre le Contrat : " On veut bien l'essayer... C'est bien... mais il faut le relire souvent parce qu'on peut l'oublier. Si quelque chose ne va pas dans le Contrat, on peut le changer ".

2ème exemple : La Charte éthique de la *Ferme des Enfants*

(École sous Contrat Simple de l'Ariège au « Hameau du Buis »)

Charte Éthique de la ferme des Enfants

Le Hameau des Buis est un lieu de vie qui associe l'école la Ferme des Enfants et des habitations. Ces habitations sont destinées :

-à des personnes retraitées ;
-à des personnes actives, seules, en couple ou en famille, dont la profession participe à la réalisation de la vocation du lieu.

Ce lieu de vie est caractérisé par des choix écologiques sur une base vivrière agricole. Il met l'humain, en particulier l'enfant, au cœur de sa vocation.

Il permet notamment de :

-Construire un support pédagogique particulièrement riche ;

-Reconstituer du lien social et de la solidarité ;

-Faire vivre un collectif de personnes en relation avec son environnement dans le respect de celui-ci ;

-Dynamiser la vie sociale localement, avec un impact national et international.

Nos idées sont fondées sur la responsabilité et le respect :

Respect de soi (confiance en soi, connaissance de soi, écoute de ses besoins…)

Respect de l'autre (écoute, accueil, empathie, partage…) ;

Respect de la nature par un mode de vie adéquat (comportements conscients, pratiques écologiques, sobriété dans nos besoins…).

Ces idées trouvent une application concrète dans une structure aussi cohérente et complète que possible.

Notre démarche n'est liée à aucun groupe spirituel, religieux, philosophique ou politique.

Rappel des objectifs éducatifs de ce vivre ensemble

Les plus récentes instructions officielles concernant ce sujet peuvent être reprises et complétées par des ajouts liés au bon sens et aux exigences de l'actualité.

Rappel 1. Remarques générales.

-Transversalité : Il serait de bon ton que cet éveil au « vivre ensemble », s'effectue , non seulement de façon « horizontale », mais aussi de façon « transversales », à savoir soit l'objet de séquences, remarques, parties d'interventions, ou échanges maître-élèves pendant la plupart des « disciplines enseignées en école élémentaire et primaire. De nombreuses activités et matières peuvent faire l'objet de liens forts entre le vivre ensemble et pour autant continuer à remplir leurs fonctions cognitives spécifiques.

-Instruire et/ou éduquer : il est bien évident et naturel que cet éveil concerne les deux pôles fonctionnels et pédagogiques de tout enseignant chargé d'un cours ou d'une classe ou d'un groupe d'enfant, à savoir les deux rôles primordiaux de l'instructif et de l'éducatif. Il y a bien dans les séquences pédagogiques correspondantes, tout-à-la-fois, des constructions de connaissances, des inculcations de savoirs, et une formation, une « forge » de savoir-être », de construction de comportements ou des aspects éducatifs qui touchent le caractère des élèves.

-Expliquer et illustrer les termes qu'on utilise : Il est important et utile d'expliquer et d'illustrer les mots qu'on emploie, les termes qu'on utilise et les concepts qu'on présente, par des exemples concrets et choisis dans la vie de tous les jours, afin de rendre le discours magistral compréhensible par tous les élèves : principes ou concepts moraux, valeurs humaines présentées, vertus ou qualités, règles et us, objectifs et

compétences faisant l'objet de l'éducation ou de la pédagogie déployée(s), etc.

-Ne pas modéliser les attitudes ou stéréotyper les comportements enfantins: Il est important de se rappeler que l'éveil au vivre ensemble n'est pas un apprentissage de comportements idéaux et modélisés ou « préétablis », mais plutôt l'ouverture de l'esprit vers une réflexion éthique et philosophique, la construction d'une autonomie progressive de pensée et de choix ; développer une démarche éducative réflexive et appuyée sur un vécu et une expérience, en s'efforçant d'apprendre aux élèves à de mieux en mieux maîtriser leur environnement et leur avenir (« plus choisi qu'imposé ») ; les former à une meilleure connaissance, prise de conscience et maîtrise de leurs émotions ; aller et venir entre action, observation, réflexion, décision ; expérimenter des conduites d'aide et de solidarité vers la résolution de problèmes ou difficultés rencontrées, etc.

Rappel 2 .Objectifs habituels ou officiels du *vivre ensemble*

-Apprendre à vivre ensemble entre enfants : Cet objectif touche l'instruction civique et l'instruction morale ainsi que l'éducation sanitaire : « Amener les élèves à mesurer l'intérêt des projets collectifs et à s'y investir » mais aussi acquérir « une manière d'être en groupe » et une « envie de s'ouvrir au monde » qui passent par un intérêt et un respect pour l'autre quel(le) qu'il(elle) soit.

-Forger des points de repère en comportement avec autrui. Cet objectif est un savoir-être social tout autant qu'il vise un aspect essentiel du comportement de l'enfant. « Donner aux enfants les repères qui leur permettront de savoir se comporter avec autrui et d'acquérir le sens des

valeurs fondamentales qui traduisent le respect de la personne humaine »[151]

-S'épanouir harmonieusement au sein d'un groupe**,** donc à développer « les facteurs de protection » vis-à-vis du stress, et des « conduites à risques » (comportement solidaire, image de soi positive, aide réciproque, etc.)
-*Développer des compétences sociales.*

À la lumière de ces objectifs officiels et des buts supplémentaires que nous ajoutons à cet éveil au vivre ensemble, pas seulement pour les plus petits (Cf. cycle 1, où un programme propositif existe déjà depuis plusieurs décades, nous pouvons formuler ici des compétences de « Savoir - être » que nous pouvons dénommer sous l'appellation de « compétences sociales ».
Car bien sûr, c'est un premier objectif général commun à tous les élèves, quelque soit l'âge de l'enfant :
-Régulation, réductions de l'anxiété et de l'agressivité enfantines ;
-Apprentissage du respect réciproque ;
-Apprentissage du souci de l'autre et de ses émotions ;
-Encouragement aux aides réciproques et à la solidarité mutuelle ;
-Analyses et réflexions et échanges, et négociations sur les situations de conflits, la recherche de réduction des violences constatées, etc.
-Analyses, échanges, réflexions sur les échecs, les difficultés, les absences, les gros problèmes personnels qui débordent dans la sphère collective, etc.
-Facilitation de l'écoute empathique et réciproque ;
-Développer des relations interpersonnelles respectueuses des différences (race, couleur, sexe, âge, origine, ethnie, cultures familiales, cultures d'origines, etc.) ;

[151] cf. Arrêté du 22 février 1995 et Bulletin Officiel (BOEN) n°5 du 9 Mars1995

-Reconnaissances des qualités et des compétences différentes de chacun et de chacune des camarades.

Résumé des Objectifs d'un savoir-être social en classe

-1- Respecter les règles et les lois.

-2- Avoir confiance en soi.

-3- Être solidaire et savoir aider.

-4- Savoir gérer les conflits pacifiquement.

-5- Savoir exprimer ses émotions et repérer celles des autres.

-6- Être attentif aux autres.

-7- Éléments de civisme et de civilité.

-8- Commencer à « construire » une « éducation citoyenne »

-9- Former une première conscience « écologique » et « naturelle ».

Le civisme et la citoyenneté peuvent être considérés comme partie intégrante d'une éducation au vivre ensemble. Un savoir-être ensemble est aussi un savoir-être citoyen, dans le sens précis où l'éducation à la citoyenneté « participe » aussi à l'apprentissage et à l'éveil au vivre ensemble. Concernant le cycle 3,et peut-être la 3ème année du cycle2 , en sous-entendant que les élèves possèdent les savoir-faire pour s'exprimer par écrit et pour argumenter oralement et analyser, réfléchir collectivement, savoir s'écouter respectueusement sans se couper la parole.

Optant pour une éducation du citoyen qui ne soit pas seulement une inculque de savoirs mais aussi un éveil au savoir-être citoyen » par une construction active et pratique de comportements au travers d'actions et de projets / On ne naît pas citoyen, mais on le devient par une construction permanente. Cela suppose une préparation formative progressive à la participation à un débat public, à l'expression personnelle face aux autres, construction d'un avis personnel, d'une opinion qui est le résultat d'une analyse et de l'exercice de la raison.

On peut donc ajouter également une formation des élèves au civisme et à la citoyenneté, avec des impératifs et basiques incontournables : politesse, respect, vivre ensemble, écologie. Il peut alors s'agir d'une formation de la conscience morale de l'enfant au travers de comportements quotidiens, dont l'amélioration permet à tous les acteurs du système de vivre mieux leur vie d'élève, de parent, d'enseignants, etc.

Ce type d'éveil au civisme peut aussi aboutir à la construction active et partenarisée d'une charte de conduite et de règles que chacun applique après avoir participé à l'élaboration de ces « conventions ». Ce type d'éveil à la citoyenneté peut aboutir à la participation ou la simulation de la vie de citoyen dans la classe ou dans l'école, avec la recherche des solutions concernant le partage des tâches, le fonctionnement des ateliers documentaires, le soin aux plantes, la distribution des matériels, la répartition des moyens concernant les pratiques artistiques, l'organisation des sorties, etc.

Vivre ensemble et apprendre la démocratie

Pour former à la démocratie, il peut donc sembler nécessaire de fonctionner en démocratie ; aussi les élèves doivent-ils être considérés avec le respect nécessaire et l'invitation démocratique à participer à la construction, non seulement des connaissances, mais aussi des savoir-être donc des règles communes liées au « vivre ensemble ».

Le citoyen étant celui qui intervient dans la cité (éducative et pédagogique) l'élève-citoyen doit aussi être initié à la participation et à la concertation, à la réflexion et à la négociation des règles de fonctionnement de la dite cité. Cette prise de position se justifie, outre l'objectif premier, par d'autres arguments : souci de pragmatisme pédagogique par la mise en place d'apprentissage et d'appropriation d'une

culture construite à partir de l'expérience des jeunes élèves dans un « cadre structuré », ceci dans la plupart des enseignements et pas seulement pour la conduite ; souci d'harmonisation d'une école avec le concept d'élève-acteur critique de son apprentissage, (avec une double fonction : opposition à la valorisation d'une culture individualiste qui amenuiserait l'intérêt général et bafouerait le bien commun, et opposition à la culture de la fusion des groupes d'adolescents ou de préadolescents qui définiraient eux-mêmes leurs règles en dehors de la communauté).

Cette harmonisation entre l'école et la considération de l'élève en tant qu'acteur établit un lien entre le respect de l'être humain, la sphère privée, et la sphère publique et politique. Démarche démocratique de rassemblement, et mise en commun de recherches ayant pour objet une éducation citoyenne *:*

-quels sont les aspects des règles et des lois ;

-comment argumenter les libertés et les interdits ;

-comment accepter les différences d'ethnies, de cultures, etc.

-comment s'engager au service de valeurs communes reconnues légitimes par tous les acteurs.

Tout cela implique une pratique et une culture de la négociation et de l'échange démocratique entre élèves et adultes, en respectant les règles reconnues communes et légitimes (écoute mutuelle, respect des interlocuteurs, partage du temps d'expression, apprentissage de la réflexion et de l'argumentation, etc.) …

Encore faudra-t-il que tous les enseignants soient en accord et en harmonie avec le fonctionnement de l'école et des règles adoptées…

Encore faudra-t-il que la nécessité de ne plus cliver horizontalement les disciplines, que les enseignements et toutes les matières sont susceptibles de former au civisme, à la démocratie, à la citoyenneté, et à l'application des règles, principes acceptés comme valeurs légitimes, et communément reconnues comme participant au « bien commun »...

Encore faudra-t-il que l'école se prenne en charge pour assumer et assurer la formation et l'instruction de ses élèves en respectant les règles de la citoyenneté, et qu'elle forme les élèves à cette « citoyenneté active et participative »…
Encore faudra-t-il que les formateurs soient capables de répondre à cet enjeu de considérer l'élève comme un citoyen actif « en formation » dans sa communauté éducative.

Il semble de plus en plus délicat et difficile d'enseigner de façon frontale, sans concertation, avec autoritarisme, sans démocratie participative, et sans associer l'enfant à la double démarche des apprentissages et de la formulation des règles et du bien commun, dans une société aux relations de plus en plus complexes, ouverte à des échanges de toutes sortes, confrontant des histoires personnelles et des cultures multiples dans des espaces élargies par la Toile, et l'accueil de toutes les origines.

Aussi les auteurs d'un ouvrage de synthèse et d'espoir sur l'éducation aux « civilité, civisme et citoyenneté » soulignent-ils les objectifs ambitieux d'une telle éducation tant que les moyens nécessaires et les décisions politiques sont de la responsabilité de l'État :
« -Animer des réflexions en commun ;
« -Établir des liens dans un réseau de relations et de travail au sein de l'école ;
« -Faire fonctionner la classe comme un réseau produisant du savoir et de la relation civile ;
« -Se former et être formateur au débat raisonné sur des sujets qui concernent tous les acteurs de la relation éducative et pédagogique ;
« -Préparer et aider à la réalisation de projet ;
« -Écouter et être entendu dans un respect mutuel ;
« -Éduquer à la tolérance, à la liberté et au respect de la loi ;
« -Faire vivre et ainsi éduquer aux valeurs de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme… »
Et de terminer par ce vœu nécessaire et généreux :

« Puisse l'institution scolaire, restée à son corps défendant et malgré tous ses efforts, une grande machine à trier « le bon grain de l'ivraie », d'une manière ressentie comme injuste, écouter pour entendre son public et y répondre en termes de formation initiale des personnels dans les IUFM, puis continue afin que ses maîtres soient un ferment capable de repenser la culture du monde scolaire dont la société a tant besoin. »[152]

[152] Pages 288 et 289 de l'ouvrage collectif : *« Civilité, Civisme et Citoyenneté »* de Rolland Gisbert, Roger Bergeras, et Gérard Cellier : CNDP-CRDP de Grenoble (2001).

QUATRIÈME PARTIE

IV. L'éveil aux valeurs : la morale, l'éthique, et une *spiritualité laïque* ?

Introduction : quelles valeurs ?

On peut considérer que cet éveil aux valeurs humanistes, qu'on a déjà évoqué, fait partie de la stratégie éducative et pédagogique permettant de former et de construire une « conscience éthique enfantine ».
On peut aussi enrichir cette perception culturelle par une éducation morale qui soit un éveil pratique et concret aux valeurs à partir d'exemples pratiques et concrets qui correspondent à des situations vécues ou des expériences réelles concrétisant sur le terrain telle ou telle valeur précise, et par la mise en place de projets et de situations concrètes qui portent des valeurs. Comment donc proposer un « éveil » à ces valeurs ?

Les grandes valeurs peuvent être considérées comme celles qui inspirent les grands principes moraux universels qui trônent au devant des philosophies en place de choix : les qualités dites *de cœur* (compassion, amour, générosité ; bienveillance, gentillesse, etc.), la paix, la non-violence, le service désintéressé, la vérité, l'amour, etc. Les autres valeurs n'en sont pour autant pas moins importantes : la simplicité, l'honnêteté, le respect, le courage, etc.

Mais le tableau des valeurs que nous pourrions appeler, en reprenant un terme populaire, « humaines », reste à concevoir, et il ne figure dans aucun programme français d'éducation. Mais un programme d'éducation à la paix par exemple existe dans six pays, et détaillé comme tel dans les instructions aux enseignants : Le Costa Rica, la Belgique, le Québec, le Niémen, le Brésil. De même, un programme d'éveil aux valeurs existe en Belgique, Suisse, Canada, Inde, Grande-Bretagne, etc. Et une initiation à

la non-violence (sous forme de communication non-violente, appelée encore C.N.V.) est proposée dans certaines écoles d'Israël, du Canada, mais aussi d'Europe (Suisse, Belgique, Hollande, etc.)

Voici comment nous pourrions envisager de catégoriser les valeurs en un premier tableau succinct résumant diverses valeurs *humaines* issues de notre tradition humaniste :

Valeurs essentielles	**Valeurs associées**
RESPECT	Ecoute mutuelle - Tolérance respect mutuel - acceptation des différences ethniques, religieuses, etc. Respect du corps des autres Respect des horaires - Respect des statuts et fonctions - Politesse.
PAIX	Sérénité Ecoute du silence - écoute mutuelle. débat démocratique. Education à la paix - Travail s/ soi et silence & paix intérieure - Apprentissage de la négociation - Formation à la médiation respect – cf. Non-violence.
VÉRITÉ	Respect des autorités et des statuts. Bannissement du mensonge et de l'hypocrisie - Honnêteté – Droiture – Intégrité - Refus de l'opacité des fonctionnements - Equité et justice des décisions -
NON-VIOLENCE	Calme - Douceur - respect des points de vue - Citoyenneté calme- Formation à la C.N.V. - Respect- Ne pas blesser - Proscrire l'humiliation - Règlement des conflits à l'amiable-
CONDUITE JUSTE	Formation caractère - Modélisation des adultes et édiles Exemplarité – Partage - Réflexion avant décision - Respect – Honnêteté – Droiture -
AMOUR	Solidarité - Entraide – Fraternité - Acceptation et tolérance – Respect - Empathie envers autrui - Compassion (amour en action) -
SOLIDARITÉ	Fraternité – responsabilité – entraide – service désintéressé -

Ainsi, à chaque valeur humaniste importante, ou qui associe plusieurs qualités ou attitudes ou comportements, des connections existent entre ces valeurs « cardinales » et les « valeurs associées », chaque « grande valeur » comme le respect, par exemple, est une valeur humaniste générique qui sous-entend de nombreuses autres formes de respect, qui sont autant d'autres valeurs ainsi « associées » à la valeur humaniste ou humaine qui la contient ou la sous-entend : telles l'écoute mutuelle, acceptation des différences, la tolérance envers des enfants plus lents, la politesse, le respect du corps des autres (pas de violence physique) etc.

Il existe donc des recoupements possibles, mais aussi des liens pratiques à présenter aux enfants sous forme d'exemples concrets. Cela dit, une valeur cardinale comme le respect pourrait aussi être vue comme une norme, en démocratie.

IV.1. Une éducation aux valeurs humaines ?

« J'estime que, pour bien éduquer l'intelligence, le seul moyen est d'exercer et de développer convenablement les organes du corps, c'est-à-dire la vue, l'ouïe, l'odorat, les mains, les pieds, etc. En d'autres termes, un usage intelligent des facultés corporelles, chez un enfant, permet son intelligence de la manière la plus appropriée et la plus rapide. Mais ce serait construire un édifice bien bancal si, parallèlement au développement du corps, on négligeait celui de l'esprit et l'éveil de l'âme. Par formation spirituelle, j'entends aussi l'éducation du cœur ! » (Gandhi)[153]

IV.1.1. Pour commencer, quelques exemples de définitions proposées par des équipes de maîtres travaillant sur ce sujet en conférence pédagogique

-«L'action juste». L'Action Juste, c'est l'action qui correspond aux devoirs et aux obligations d'une personne et c'est ce qui ne blesse ni vous, ni les autres. Elle consiste à savoir exactement quel est notre devoir puis à l'accomplir au mieux de nos capacités sans autres considérations, que ce soit de succès, de reconnaissance, de récompense, etc. C'est l'expression de la voix intérieure traduite en action On peut y associer une valeur quelquefois appelée : « conduite juste ». En résumé c'est donc l'action la plus juste suivant notre conscience, respectant les règles de notre pays, et qui ne blesse personne et ne nuit à quiconque.

- « Le service désintéressé ». Le service désintéressé, c'est une action se concrétisant par un service gratuit, ou gracieux qui n'attend rien en retour

[153] (1990). Extrait de *Tous les hommes sont des frères. Pensées du Mahatma Gandhi d'après ses œuvres* Paris : Gallimard.

de personnel : aucun éloge, aucun compliment, ni merci, ni récompense ou autre bénéfice quelconque, détaché de tout intérêt. L'origine de ce concept vient du yoga de l'action désintéressée, encore appelé « *Karma yoga* » qui prend sa source dans l'œuvre de la « *Bhagavad-Gita* ».[154]
Exemple concret adapté au CM1 / CM2 : Action effectuée dans le simple but de rendre service dans son environnement urbain : Trois enfants camarades s'organisent pour aider une personne âgée et handicapée de leur quartier afin de lui effectuer ses courses hebdomadaires d'alimentation dans le supermarché le plus proche du domicile et lui ramener ensuite à son appartement ….(sans oublier les calculs des coûts)
- « La sincérité». C'est la qualité de celui qui s'exprime sans déguiser ses sentiments ni ses pensées, c'est être authentique, franc. Un philosophe indien la décrit comme « l'unité de la pensée, de la parole et de l'action. »[155]

Les valeurs associées à la sincérité sont la vérité, l'authenticité, l'honnêteté, la droiture, mais également l'harmonie, dans le sens où il y a cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait quand on est sincère, il existe de l'harmonie entre nos propos et nos gestes, nos paroles et nos actions.
Les comportements opposés sont le mensonge et la malhonnêteté. Etre sincère avec les autres, mais aussi s'efforcer d'être sincère avec soi-même, reconnaître nos faiblesses, nos défauts, notre limite, nos imperfections, accepter simplement « ce qui est », ce qui se présente, ce qui nous dérange ou ce qui nous plaît.
- « La paix » ou l'éducation à la paix ; Cette éducation permet de former des enfants plus calmes et plus attentifs, d'éduquer aussi à la médiation,

---

154 A.C. Baktivedanta Swami Prabhupada (1979) *« La Bhagavad-Gita telle qu'elle est* » À l'intérieur de la Bhagavad-Gita, le karma yoga est mentionné comme une discipline spirituelle, qui est basé sur le don et le service sans le désir des récompenses. Nous pourrions également dire que le karma yoga nous oriente vers la conscience suprême par le service désintéressé et les actions de don. (Chapitre 3, Verset, IV-20)

155 Krishnamurti in *L'Apprentissage de la vie* : il distingue sincérité de « authenticité » (5ème conférence, Paris, 1950)

d'instruire les enfants sur les méfaits de la guerre, mais aussi de développer dans les élèves un authentique esprit de paix.
C'est aussi une valeur qui est liée à la *spiritualité laïque*. Elle est régulièrement enseignée et éduquée dans les « Ecoles Instrument de Paix. » L'Art de la paix est une éducation que l'on peut trouver dans certains arts martiaux comme l'Aïkido. Un auteur a retranscrit des paroles écrites ou dites par son fondateur.[156] Ce livre constitue un panel des pensées du fondateur afin de mieux comprendre la pratique mentale et spirituelle de l'aïkido plutôt qu'un ensemble technique.

Cet art est peut-être difficile d'accès à des enfants, mais il existe en un enseignement fédéral (à partir de 6 ans), et sa diffusion dans les écoles pourrait être imaginée, à partir d'une formation spécifique des enseignants.

IV.1.2. Les valeurs humanistes choisies et proposées par les enseignants de l'élémentaire en France selon notre enquête nationale (Novembre 2010 à Juin 2011)

De quelles valeurs humaines possiblement universelles peut-on parler en classe ? Elles sont rappelées brièvement dans les tableaux des pages précédentes. Cette liste est non exhaustive, et s'ouvre avec toutes les valeurs associées aux valeurs les plus rencontrées ou représentées dans les systèmes. Il existe des liens entre ces valeurs. On ne peut éduquer aux valeurs de l'humanisme sans éduquer, par exemple, à la paix, mais aussi à d'autres valeurs comme la non-violence.

Il semble aussi essentiel de concevoir une éducation au respect des diverses cultures. Ce nouvel éveil aux valeurs humaines permettrait enfin

[156] Morihei Ueshiba (2000). *L'art de la paix: Enseignements du fondateur de l'aïkido* (Paris : Budostore.)

de développer ce qu'on appelle quelquefois « les qualités de cœur » chez les élèves avec un programme concret d'actions (éducatives et pédagogiques).

Voici les valeurs qui ont été sélectionnées dans le sondage que nous avons effectué :

Valeurs humanistes qui ont été choisies par les enseignants	Importance attribuée aux valeurs
SENS DU PARDON	5%
SOLIDARITE ET FRATERNITE	**48%**
COMPASSION ET BIENVEILLANCE	**50%**
ESPRIT DE PAIX	**40%**
COMMUNICATION NON VIOLENTE	**41%**
AMOUR ET AMITIE	17%
RIGUEUR MORALE	18%
ATTENTION AUX AUTRES	**39%**
SERVICE DESINTERESSE	11%

Ces résultats nous confortent dans le sentiment que les choix magistraux des enseignants élémentaires s'orientent sur deux grandes orientations humanistes liées aux valeurs proposées :

- *l'orientation d'un «humanisme tourné vers les autres »* avec les valeurs surlignées en importance que sont :

a. la compassion et la bienveillance (50%) ;
b. la fraternité et la solidarité (48%) ;
c. l'attention aux autres (39%) ;

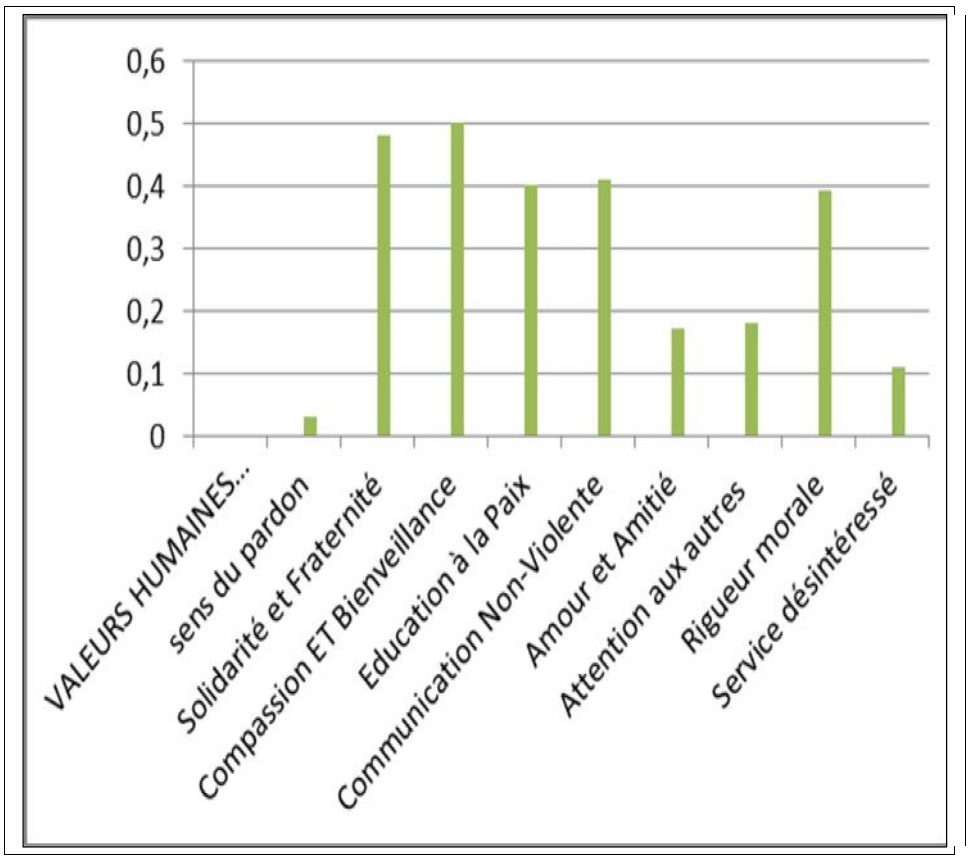
Ces valeurs renvoient à l'importance de ces qualités de coopération et de fraternité que nous avons affirmées comme indispensables à inculquer dans la formation morale et civique des élèves d'une société qui se veut démocratique et solidaire. Elles rejoignent également les valeurs-objectifs qui sont prônées par certains textes officiels (1980, 1982, 1987).

Ces résultats surlignent aussi un deuxième pôle de valeurs, qui rappellent l'un de nos objectifs essentiels en proposition (le développement de l'esprit de paix, et l'éveil à la non-violence sous diverses formes). Ces buts choisis par les enseignants renvoient donc à cette 2ème orientation :

- *l'orientation d'un humanisme fondé sur la paix et la non-violence :*

d. la communication non-violente (40%)

e. l'éducation à la paix (41%)



Quatre valeurs humanistes recueillent moins de suffrages sur l'ensemble : la rigueur morale (38%), l'amour et l'amitié (17%), le service désintéressé (11%) et le pardon (5%)… Je peux proposer un commentaire personnel ici, mais il restera empirique et connotatif.[157].

[157] Dans ce commentaire personnalisé, j'ai bien conscience et l'humilité de reconnaître que de multiples et complexes facteurs pèsent sur les choix idéologiques des enseignants, et que ces *comments* sont seulement l'avis passager d'une personne !

Habituellement les anciennes écoles normales professaient, dans les cours de législation jusqu'aux années 80, aux jeunes instituteurs que 4 thèmes semblaient « bannis » de l'école, ou « interdits » de développement ou de propagande, dans le domaine éducatif, en lien avec les enfants : l'argent, le sexe, la politique, la religion (ou l'église) . Comment comprendre ce choix, ou cette recommandation?

Les sociologues ont souvent rapproché le thème de l'amour plus aux questions de sexe (amour physique) ou religieux (amour de dieu ou du prochain). De plus, les jeunes maîtres ont souvent entendu dire qu'on « ne faisait pas de politique en classe », ou qu'il était interdit de parler de religion à l'école (d'où le moindre crédit au concept de pardon, à connotation plutôt chrétienne).

Quant à l'idée de « service désintéressé, c'est un objectif plutôt d'origine soit orientale (philosophie ou éducation indiennes) soit hérité du monde des associations (bénévolat) ou du « troisième âge » (les personnes âgées ayant plus la réputation que les gens dits actifs de rendre service).

Comment les enseignants imaginent-ils de proposer cet éveil hebdomadaire aux valeurs humanistes dans chaque classe ?

a) Sous quelles formes ?
- sous forme de lectures (textes, récits, poèmes, théâtre, etc.)

-les exercices pratiques de solidarité entre élèves : entraide envers les plus en difficulté, médiations dans les cours de récréation pour la recherche de règlement des conflits par les plus grands, coopération pour l'organisation de certaines tâches éducatives (préparation matérielle d'un parcours, plan de travail dans un jardin scolaire, etc.)

-en lien transversal avec plusieurs disciplines

-les ateliers conversationnels à portée philosophique, avec l'étude de cas, (éveil déjà mis en place en Belgique et au Québec)

-le fonctionnement coopératif de l'école (conseil de classe, etc.) apporte des occasions et des situations permettant de développer la réflexion sur des cas concrets et éduquer les élèves au sens des responsabilités, comme l'organisation de la bibliothèque de classe, ou le soin donné aux plantes. Ne pas oublier non plus, en exercices coopératifs et concertés, la gestion des lieux de vie et des espaces de vie collective à l'école : stade, cantine, cour de récréation, salles audiovisuelles, etc., clubs, chorale, salles d'éducation physique (pratiques des arts martiaux, etc.)

b) Pour quels objectifs?

-donner un sens moral à l'action éducative à l'école, c'est connaître, respecter et appliquer des valeurs humanistes universelles car elles sont développées dans de nombreuses philosophies et nombre de civilisations du monde, nombre de religions et de spiritualités de la planète ;

-former et enrichir la personnalité des élèves en les sensibilisant à des valeurs éthiques qui pourraient être reconnues comme universelles quand elles participent à nombre de philosophies et de spiritualités ;
-participer à la formation d'une première conscience éthique de l'enfant, avec cet éveil aux valeurs humanistes ;
-participer à une formation de l'humanisation des contenus de l'enseignement, en participant à l'épanouissement des valeurs comme la solidarité et la fraternité, l'entraide et la bienveillance, la tolérance et l'acceptation des différences ;

-former le caractère et la personnalité de l'enfant par la formation de « traits positifs » comme l'esprit de paix ou l'éducation à la paix.

IV.2. La paix comme valeur *humaine* essentielle

IV.2.1. Initiation à la Communication Non-Violente (C.N.V.)

« La CNV nous engage à reconsidérer la façon dont nous nous exprimons et dont nous entendons l'autre. Les mots ne sont plus des réactions et automatiques, mais deviennent des réponses réfléchies, émanant d'une prise de conscience de nos perceptions, de nos émotions et de nos désirs. Nous nous exprimons alors sincèrement et clairement, en portant sur l'autre un regard empreint de respect et d'empathie. »

Marshall Rosenberg *(Conférence, Lausanne, Février 2011)*

Qu'est-ce que la Communication Non-Violente ?

La Communication non violente (CNV) est une méthode visant à créer entre les êtres humains des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'un outil de communication, principalement verbal, qui peut servir à la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein de groupes.

La pratique de la Communication non violente permettrait également d'être en meilleure relation avec soi-même, de mieux comprendre ses besoins profonds et de prendre en charge, de manière autonome et responsable, les divers aspects de sa propre vie. Il ne s'agit donc pas d'une thérapie, mais elle peut avoir des retombées thérapeutiques intéressantes. Les concepts et les techniques de la Communication non violente ont été mis au point, au milieu des années 1960, par Marshall B. Rosenberg, docteur en psychologie clinique.

La Communication non-violente (CNV), est avant tout une attitude où l'on essaie de travailler sur la violence propre à chaque être humain. A partir de cette prise de conscience, on développe une façon plus

intelligente de réagir dans les conflits et, peu à peu, on acquiert les moyens de la non-violence.

Basée sur l'empathie et sur la capacité de donner une écoute profonde à quelqu'un, en lui reflétant ses observations, ses besoins et ses demandes, la Communication non-violente vise à nous rendre conscients de ce que nous vivons, ressentons à chaque instant et de ce que l'autre ressent. La CNV nous invite à prendre la responsabilité de ce qui nous habite. Par la clarté avec laquelle nous allons exprimer nos besoins, nous pouvons éviter de projeter sur l'autre ce qui nous appartient, ce qui à la longue nous habitue à vivre une réelle autonomie.

On ne peut pas, aussi, ne pas penser aux propos échangés entre Marshall Rosenberg et le grand sage *Thich Nhat Hanh*[158] sur le lien entre la non-violence (Mouvement) et la CNV (Pratique), car aucune philosophie et aucune pédagogie ne peuvent faire l'économie de la complémentarité entre théorie et pratique:

« Vivre l'instant présent en nous reliant à ce qu'il a de vivant en chacun de nous ; Sortir des attitudes d'accusateur ou de victime et développer l'écoute du cœur, de la bienveillance pour découvrir l'origine des souffrances, les siennes et celles des autres ; Pratiquer la parole aimante et l'écoute profonde, débarrassées de tous jugements et perceptions erronées ;

… Arroser nos bonnes graines et celles des autres, notamment celles de bonheur, et célébrer la vie en nous, voir le beau en soi et chez l'autre, repérer chaque occasion d'exprimer ou de recevoir de la gratitude; Ne rien faire si ce n'est par choix conscient et avec joie résonne avec « l'effort juste » fondé sur la compréhension, qui se nourrit par la joie et le plaisir ; Pratiquer le non-attachement au résultat, et privilégier la qualité de connexion entre les personnes à la proposition de solutions ; Commencer par créer un monde non violent en soi

158 Thich Nhat Hanh est moine bouddhiste zen vietnamien, militant pour la paix, philosophe, écrivain et poète, fondateur du Village des Pruniers.

pour vivre des relations harmonieuses et nourrissantes et, pour nous soutenir dans la pratique, créer des structures au service de la vie, une sangha…. »

Liens avec le monde éducatif

Marshall Rosenberg qui a introduit en Europe et en France l'initiation à la CNV, rappelle dans son ouvrage majeur *Les murs sont des fenêtres*, que la Communication Non-Violente est une stratégie éducative à la disposition des enseignants et éducateurs.[159]

> « Nous constatons une forte augmentation de la violence à l'école, face à laquelle les enseignants sont souvent très seuls. C'est pourquoi il est nécessaire de leur donner des instruments, peut-être au travers de formations à la CNV, pour désamorcer les tensions. Que faire face à des élèves qui s'entre-déchirent ou quand l'élève répond en insultant son professeur ? »[160]

La Communication Non Violente est mise à disposition des enseignants pour leur donner des outils en vue de gérer les situations de violence. C'est une des priorités du Centre pour la Communication Non Violente : mieux comprendre les enfants et adolescents et leur permettre de pratiquer ce processus de communication. L'objectif est non seulement de former les personnes à la CNV, mais aussi et surtout de les aider à en intégrer les principes dans les méthodes d'évaluation, la pédagogie, les règles de vie et la manière de les appliquer. Marshall Rosenberg parle « d'éducation réciproque » ou « d'éducation au service de la vie ». [161]

---

159 Le livret pédagogique à disposition des enseignants a pour titre *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples.* Il est disponible sur le site :
unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679f.pdf

160 Extrait d'une interviewe de T. Rosenberg par Anna Lietti pour le quotidien suisse *Le Temps* du 26 janvier 2000 Voir aussi l'interviewe avec l'UNESCO, cf. Annexes

161 Voir dans la partie Annexes plusieurs documents sur la CNV, notamment : « Eléments basiques sur la CNV » que nous avons collectés et assemblés avec l'autorisation de l'Association européenne et de T. Rosenberg.

Marshall Rosenberg a contribué à la création d'une douzaine d'écoles entièrement fondées sur les principes de la CNV en Serbie, en Israël, en Palestine, en Italie et aux Etats-Unis. Un projet financé par la Commission européenne entre 1997 et 1999 a permis de mener en parallèle un programme de formation d'enseignants, d'enfants et de parents en Serbie (3 écoles), Israël (4 écoles), Territoire Palestinien (4 écoles) et Italie (une école). En France par exemple, elle a fait l'objet de formations et d'applications dans plusieurs départements ou grandes villes (Seine-Maritime, Strasbourg, …..)

L'évaluation a montré une réduction de la violence dans les écoles dans tous les cas, ainsi qu'une amélioration de l'atmosphère. La pratique du processus a stimulé la créativité, chaque classe développant des outils basés sur la CNV.

Si l'éveil à la non-violence dans les programmes éducatifs n'existe que dans un nombre limité de pays et sous forme isolée ou non imposée et non systématique, la communication non-violente semble réduire l'agressivité des élèves, et la violence échangée entre les élèves. Éducateurs et enseignants se félicitent d'avoir adopté et appris cette technique qui respectent les besoins essentiels des enfants sans imposer leurs points de vues ou leurs analyses personnelles, les conflits se raréfiant tout comme les violences ; ils ont apporté leurs témoignages à l'Unesco sur les résultats obtenus dans les établissements scolaires concernés.

Un développement mondial de la CNV

L'UNESCO a relayé les expériences d'éducation à la non-violence en publiant récemment des outils pédagogiques, tels cet ouvrage qui témoigne de divers projets en Europe et en Aise, Afrique et Amérique. Dans le livret « Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en

milieu scolaire » John Daniel Sous-directeur général pour l'éducation[162] au bureau français de l'ONU, rappelle que :

> « Le siècle qui vient de s'achever a connu la guerre la plus dévastatrice de toute l'histoire, ainsi qu'une croissance exponentielle de la violence entre les individus, y compris parmi les jeunes, à l'école. Il ne faut pas considérer la violence uniquement lorsqu'il s'agit de crimes ou délits ; dans les cas plus courants, à l'école, il s'agit surtout d'actes d'incivilités, car ce lieu est souvent le théâtre de la déchirure sociale entre les élèves de milieux privilégiés et d'autres provenant de couches sociales défavorisées.(…) L'école n'est-elle pas le lieu idéal pour poser les bases de ce changement dans l'esprit des jeunes ? C'est par l'action de l'éducation, entendue dans son sens le plus large étymologiquement, de « "tirer hors de" *(educere*) et de "nourrir" (*educare*), que nous pouvons toucher les esprits – l'intelligence rationnelle, mais aussi celle du cœur – et transmettre les valeurs de solidarité, de paix et de non-violence. Les méthodes éducatives présentées dans cet ouvrage ont le mérite de traduire en pratiques pédagogiques actives ces valeurs fondamentales, pour qu'elles soient connues, mais surtout vécues dans la classe et en dehors de celle-ci. »

Ce type de formation peut être mis en lien avec :

-une réflexion pratique et expérientielle d'une autre façon d'évaluer qui ne développe pas la compétition, la culpabilité ou l'angoisse, ou la discrimination. Des outils pour repenser et concevoir de façon plus humaine et plus utile aux parcours personnels d'épanouissement scolaire les outils d'évaluation permettront d'éviter le développement de l'individualisme et le chacun pour soi. Des outils et des ouvrages existent pour aider instituteurs et éducateurs dans la réalisation pratique de ces évolutions pédagogiques ;

-d'autres stratégies à mettre en place dans l'école d'aujourd'hui et de demain, que nous développons dans d'autres parties : réapprendre la

[162] Cet ouvrage est consultable sur le site européen de la CNV et il fait partie d'une mallette pédagogique à l'usage des enseignants européens

démocratie, éveiller l'enfant à des valeurs éthiques universelles, réapprendre la tolérance dans le cadre d'une laïcité nouvelle et redéfinie avec l'interculturalité, promouvoir davantage l'apprentissage du savoir-être sur le savoir tout court, restaurer une éthique de la citoyenneté appliquée par la modélisation des adultes et des édiles, mettre en place un authentique éveil aux valeurs humanistes.

Qu'est-ce qu'une culture de la Paix ?

Afin de bien sérier la définition et l'illustration d'un tel objectif à la fois éducatif et culturel, nous nous sommes appuyés sur les informations fournis par l'Unesco, et qui proposent une telle explicitation. Une culture de la paix, quand elle concerne le champ éducatif et enseignemental, se définit par plusieurs domaines d'actions. Renforcer une culture de la paix par l'éducation peut commencer *par la révision des programmes d'enseignement afin de promouvoir des valeurs, des comportements et des modes de vie* qui vont dans le sens d'une culture de la paix tels que la résolution pacifique des conflits, le dialogue, la recherche de consensus et la non-violence.[163]

Une telle approche éducative pourrait être dictée par les objectifs suivants:

-Promouvoir le respect de tous les droits de l'homme, car les droits de l'homme et la culture de la paix sont complémentaires : lorsque l'agressivité et la violence prédominent, il est impossible d'assurer les droits de l'homme ; de la même façon, sans droits de l'homme, sous toutes leurs formes, il ne peut exister de culture de la paix ;

-Favoriser la participation démocratique de tous les acteurs. En effet, parmi les fondations indispensables à la réalisation et au maintien de la

[163] Même si certaines propositions paraissent idéales ou utopiques dans un monde contemporain tissé de violences, elles méritent d'être présentées et font l'objet d'une éducation dans certains pays et dans les Ecoles Instruments de Paix.

paix et de la sécurité figurent des principes, des pratiques et une participation démocratique dans tous les secteurs de la société, notamment un gouvernement et une administration transparents, la lutte contre le terrorisme, la criminalité organisée, la corruption, les drogues illicites et le blanchiment d'argent ;[164]

-Développer la compréhension, la tolérance et la solidarité. Pour abolir les guerres, les disputes, les comportements agressifs et les conflits violents, il faut s'efforcer de transcender et dépasser les images de l'adversaire ou de l'ennemi par la compréhension, la tolérance et la solidarité entre tous. Apprendre de toutes nos différences par le dialogue entre les civilisations, peuples et ethnies, et par le respect de la diversité des cultures est un processus qui ne peut être qu'enrichissant…

-Soutenir la communication participative et la libre circulation de l'information et des connaissances… La liberté de l'information et de la communication et le partage de l'information et des connaissances sont indispensables pour une culture de la paix. En même temps, des mesures doivent être prises pour contrecarrer la promotion de la violence par les médias, y compris par les nouvelles technologies de l'information et de la communication… ;

-Assurer l'égalité entre les femmes et les hommes par la pleine participation des femmes dans la prise de décision économique, sociale et politique, par l'élimination de toutes les formes de discrimination et de violence contre les femmes, par l'appui et l'aide aux femmes qui se retrouvent dans le besoin ;

-Promouvoir le développement économique et social durable par la réduction des inégalités économiques et sociales, l'éradication de la pauvreté, la sécurité alimentaire durable, la justice sociale, des solutions

[164] Voir « définir une culture de paix » sur le site www.unesco.org/cp/ et lire en Annexes : « Comment l'UNESCO définit la culture de paix ? »

durables aux problèmes de la dette, l'autonomisation des femmes, des mesures spéciales pour les groupes aux besoins particuliers, la durabilité environnementale.

IV.2.2. Développer l'intelligence *divergente* ?

Appelée « intelligence fluide » ou « divergente » en opposition aux schémas classiques et "convergents", cette forme d'intelligence a été mise en valeur par des théoriciens américains comme Torrance. Cette façon de définir l'intelligence, et de la mesurer, est peu coutumière des pédagogies classiques ou traditionnelles. Pourtant un certain nombre de chercheurs américains, belges et canadiens ont insisté sur le lien possible entre cette forme d'intelligence et le développement d'une attitude dynamique de la personne : imagination, invention, initiative, résolutions des problèmes imprévues par les techniques habituelles ou attendues par l'adulte, sens de l'humour, rapprochements inattendus, capacités à anticiper, sens de l'intuition, conception d'outils nouveaux pour effectuer des tâches nouvelles, capacité de s'adapter à une situation nouvelle, faculté à proposer des activités inconnues ou nouvelles dans l'école, etc. Cette capacité d'invention et d'imagination pourrait améliorer l'éducation des enfants dans des secteurs variés :

-mathématiques : proposer des résolutions de problèmes non prévues par l'enseignant ou l'ouvrage spécifique ;

-poésie et expression écrites : inventer des formes littéraires différentes, des rapprochements singuliers entre des idées, imaginer des morceaux poétiques et sensibles nouveaux et originaux, utilisation de l'humour en poésie, de la fantaisie en écriture automatique, capacités d'inventivité dans des *scenarii* écrits en rédaction, etc.

-arts visuels : détournement de dessins ou d'objets réutilisés de façon insolite pour la création par les élèves dans le cadre de l'Art Enfantin ;

-EPS : création de parcours sportifs différents et novateurs, capacité d'inventer des chorégraphies nouvelles en déplacements corporels sur des musiques originales.

Les buts de ces pratiques rejoignent un souci d'innovation. Notre objectif étant de chercher des démarches pédagogiques innovantes pour enseigner les valeurs morales ou l'éveil éthique dans les classes françaises, cette idée d'intelligence *fluide* rejoint forcément ce type de pratiques. Comment définir les objectifs de ces situations pédagogiques mises en scène sous forme d'exercices pédagogiques pratiques et réguliers ?

-Etre capable d'exprimer sa singularité ou sa différence vis-à-vis d'un groupe sans se faire rejeter en restant accepté des autres.

-Favoriser le respect mutuel entre enfants du même âge, surtout chez les plus âgés (9 à 12 ans)

-Mettre de la distance par le jeu vis-à-vis d'une situation difficile ou intolérable afin de mieux rechercher un ou des solutions quant à ces cas individuels ou collectifs.

-Permettre à des jeunes élèves de s'engager personnellement et de « prendre des risques » en communauté scolaire, en mettant en valeur l'une des expériences d'un élève particulier.

-Mettre en valeur et faire partager des éléments de vie privée ou commune que les enfants ne partageraient pas seuls avec les autres.

Il s'agit donc de proposer des pratiques nouvelles en développant des champs d'éveils nouveaux, éveil au merveilleux, développer l'intelligence fluide autant que la convergence, et de préférer donner envie d'apprendre plutôt que développer la compétition, développer autant l'être intérieur et la conscience que l'être extérieur et social. Cela implique de favoriser la participation des élèves à la construction de la réflexion morale par leur expression et l'émergence de questions d'enfants qui ne sont pas spontanées, et nécessitent une ouverture et un engagement des élèves, mais aussi une prise de risque chez l'enseignant, ce qui n'est pas courant dans la pédagogie française classique ou traditionnelle. Cela nécessite une évolution de la conception et de l'application de la fonction d'autorité, qui

a besoin d'être rénovée, repensée et reformulée, et appliquée dans un tout autre esprit magistral dans la relation entre enseignants et élèves, mais aussi entre administrateurs et enseignants.

IV.3. Éducation, spiritualité & spiritualité laïque

Pourquoi ce choix de proposer un lien entre « spiritualité », « laïcité », et « éducation » ?

Le mal-être social et psychologique de notre société peut être considéré comme un « déclencheur » pour un éducateur et un formateur qui souhaite préserver toute une génération d'enfants à cette propension à la tristesse d'un monde d'adultes qui, pour la plupart détiennent le record du monde du pessimisme. Réenchanter le "vivre ensemble" dans un pays qui détiendrait le record d'Europe de la consommation de tranquillisants et de neuro-leptiques: l'école et l'éducation n'a-t-elle pas pour mission de « socialiser » le mieux possible des « petits d'homme » dont la vocation d'êtres humains reste anthropologiquement de vivre en société, politiquement de vivre en solidarité, et spirituellement de vivre en paix ?

Dans une société traversée par le consumérisme sans fin, le chacun pour soi, et l'individualisme à tous crins favorisé par des liens de vie et des choix politiques et économiques ultralibéraux, l'éducateur d'aujourd'hui ne doit-il pas guider ses élèves vers des valeurs humaines empreintes de générosité, de solidarité, mais aussi de non-violence et de paix ? Valeurs toutes favorisées par la construction d'une « spiritualité » où l'importance des valeurs humaines l'emporterait sur les valeurs transcendantes bien sûr, mais surtout sur les valorisations marchandes, la télécratie, et le tout-tout de suite favorisant le règne de l'enfant-roi ou le culte de la surface et du clinquant au détriment de la profondeur et de l'humanisme.

Les difficultés des enfants à l'école, renforcées par une évaluation qui favoriserait la compétition et la comparaison, les violences échangées

entre enfants, l'absence d'éthique scolaire humanisante, l'absence de formation adaptée aux problèmes sociaux d'aujourd'hui (ce n'est pas en supprimant la formation des maîtres que l'on a permis d'apprendre aux enseignants la gestion non-violente des conflits), et la gestion administrative pyramidale des structures scolaires, et l'absence de relations parents-enseignants fondées sur la *philia* et l'empathie, la restriction des aides spécifiques aux plus démunis de nos enfants, ont construit dans l'école d'aujourd'hui une atmosphère de mal-être et de souffrance, avec des sentiments d'impuissance et de ras-le-bol qui préjugent mal d'un avenir radieux et serein de l'école française.

L'introduction d'une meilleure atmosphère, de pratiques nouvelles favorisant une vraie spiritualité laïque et un mieux- être social de l'enfant et du maître pourraient-ils permettre une forme de « réenchantement de l'école » : n'est-ce pas un pari et une utopie sérieuse qui donnent envie d'agir et de redéfinir, dans un climat de coopération et de débat démocratique réel, les valeurs minimales auxquelles tout esprit républicain et démocratique est attaché?

La vie professionnelle d'aujourd'hui avec les difficultés dues au chômage grandissant, la vie économique et les liens entreprenariaux non administrés par une authentique éthique du respect et de la reconnaissance de chacun dans les relations au travail, une vie sociale difficultueuse qui empêche les parents de bien s'intéresser et de suivre positivement la scolarité de leurs enfants, une société qui privilégie la rentabilité sur le mieux-être, et qui favorise les résultats chiffrés sur le bien-être des personnes – engendrant un mal-être au travail de la masse laborieuse adulte, une administration et une politique qui ont montré en exemples et en modèles l'avoir sur le savoir-être, la possession et l'argent sur le désir de justice et d'égalité, tous ces facteurs économiques et ces critères sociologiques favoriseraient davantage l'individu *machina economica* performant que l'être social épanoui.

Une école en bonne santé peut-elle influencer positivement la société ?

L'éveil à une certaine « spiritualité », c'est-à-dire à une découverte de notre richesse intérieure (qui nous précède, selon les philosophies asiatiques), une prise de conscience de la priorité de nos besoins basiques sur les désirs sensoriels stimulés par une société de consommation non-réjouissante, ne représente-il pas un authentique pari qui mérite d'être tenté ? Si l'école allait mieux, les adultes n'iraient-ils pas mieux ?

Une école en bonne santé ne peut-elle aider à guérir et à évoluer une société adulte en mal-être ? L'amélioration des individus scolaires, l'épanouissement des plus petits ne peut-elle essaimer son bien-être sur la société qui l'entoure ? Cette raison utopique et empirique issue d'une philosophie de la vie chargée d'espoir ne peut-elle pas faire l'essai d'une transformation et d'une évolution de son école et de ses éducateurs ?

IV.3.1. Une dimension spirituelle de l'éducation scolaire ?

La spiritualité laïque est souvent perçue comme une conception, un travail sur soi ou « ascèse », un « cheminement » personnel, le terme laïque, en excluant les aspects religieux, sous-entendrait alors que cette conception ne se définit pas de manière « collective » comme toute religion ou toute église le suppose, ces deux termes renvoyant à la présence d'une communauté. (De plus, selon certains sociologues, la spiritualité organisée des religions subirait aujourd'hui l'effet de l'individualisme de l'époque contemporaine). D'après un sondage national récent[165], les Français placent l'amour, les valeurs morales, mais aussi le sentiment de « vie intérieure », « beauté de la nature » ou encore « sagesse » comme valeurs « liées à une pratique régulière de la spiritualité ». Les valeurs

[165] Enquête BVA réalisée pour *Psychologies Magazine* en 2008.

citées le plus souvent sont: les valeurs morales (31%), l'Amour (29%), la Vie intérieure (28%) et la Beauté de la Nature (26%). Ce type de sondage ne nous renseigne pas forcément sur le sens que les sondés investissent dans ces mots, mais tend à renforcer l'idée d'une demande sociétale de restauration de la morale et d'une résurgence de la spiritualité, sans pour autant être relié à un dogme ou une religion.

L'école est une institution qui peut accueillir une telle demande, on peut considérer comme un sanctuaire où la démocratie et la laïcité ne seraient pas incompatibles avec une « spiritualité » (laïque et philosophique) car l'école apprend à faire respecter la nature, la vie, la santé :

.

-les pédagogies orientales développent une spiritualité éducative, telles les pédagogies proposées par les philosophes Krishnamurti, Tagore, ou Aurobindo ;

-les pédagogies alternatives, comme celles de Freinet, de Steiner ou encore de Montessori développent des éveils spiritualistes et une éducation du cœur, et de la sensibilité ;

-les pédagogies humanistes comportent *de facto* une dimension spirituelle implicite, en plaçant l'homme au centre comme valeur sacrée.

Cette spiritualité pourrait contribuer à reconstruire l'éducation morale dans notre système éducatif, en l'articulant à nos principes laïques. Au-delà d'une forme empirique de la justification d'un rapprochement entre éducation laïque et spiritualité laïque, il est peut-être temps, pour remplacer l'ancienne morale traditionnelle, et enrichir l'éthique minimale présentée plus haut, de proposer une éducation qui intègre notre dimension spirituelle et l'associer à cette valeur non négociable de la laïcité entière et pleine, chargée de tolérance et de bienveillance et dont nous pourrions revendiquer non seulement l'exemplarité, mais aussi

l'universalité possible, dans le sens de la grandeur que Pena-Ruiz notamment a promu pour la laïcité française.

Cette laïcité ne suffit pas à penser la complexité d'une mission éducative.

Réduite à elle-même, quelle que soit son exemplarité, elle donne de l'école une vision rigide et malgré tout aujourd'hui dépassée. Notre thèse est que l'éthique d'aujourd'hui pourrait s'enrichir de spiritualité pour la philosophie scolaire de demain :

> « La réflexion permettant de donner du sens à la mission de l'école est bien d'aller au-delà de la morale de l'école primaire d'antan et de la déontologie scolaire …Il ne paraît plus étrange de réfléchir à la dimension spirituelle et artistique de l'aventure humaine dans notre école. »[166] .

Ce serait aussi nourrir la réflexion sur la laïcité et revivifier le concept de démocratie, car ainsi que le rappelait Reboul dans la réflexion sur la rénovation des valeurs humaines et démocratiques, une société et une culture peuvent s'ouvrir sans disparaître :

> « il est des cultures et des philosophies qui ont su s'ouvrir et changer sans se détruire, comme la nôtre, à la condition de ne pas s'enfermer dans la haine, la peur ou la violence ».[167]

IV.3.2. Ne pas confondre spiritualité et religion

Voici pour commencer quelques citations suggestives :

-Penaz-Ruiz : « Les religions ne représentent d'ailleurs qu'une figure parmi d'autres de la vie spirituelle, et il convient de rompre avec le préjugé qui leur en attribue le monopole. »[168]

---

166 Allieu, N. (1998). *Laïcité et culture religieuse à l'école.* Paris : éditions ESF (p.110).

167 Reboul, O. (1992). *Les valeurs à l'école.* Paris : PUF.

-Gide : « Nombreux sont ceux qui confondent mysticisme et spiritualité, et qui croient que l'homme ne peut que ramper, si la religion ne le soulève ; qui croient que seule la religion peut empêcher l'homme de ramper. »[169]

-Comte-Sponville : « Ne confondons pas la religion et la spiritualité. La religion est une forme de spiritualité, mais ce n'est pas la seule. Il suffit de prendre un peu de recul, aussi bien dans le temps, du côté des grandes sagesses grecques, que dans l'espace, du côté de l'Orient bouddhiste ou taoïste, pour découvrir qu'il a existé, et qu'il existe encore, d'immenses spiritualités qui ne sont en rien des religions (des croyances en un Dieu). Ce que je cherche, dans mes livres, c'est justement cela : une spiritualité laïque, une spiritualité sans Dieu. C'est ce qu'on appelle traditionnellement la sagesse, qui m'intéresse davantage que la sainteté. »[170]

-Delcambre [171]: « L'exemple d'un Mahatma Gandhi ou celui d'un Dalaï Lama sont valorisés par l'Occident parce qu'ils incarnent une spiritualité universelle qui privilégie la non-violence et la compassion. Mahomet aura toujours du mal à être considéré par les non-musulmans comme un vrai Dieu ».

-Satyananda Paramahansa, dans son livre[172] : « Le terme spirituel n'a aucun rapport avec la religion, le mysticisme, ou le spiritisme, et si vous le concevez dans ce sens, il faudra modifier votre concept de la spiritualité. L'adjectif *spirituel* qualifie une transformation du mental inférieur par laquelle on acquiert la capacité de percevoir des niveaux de conscience supérieurs et plus subtils. »

---

168 Pena-Ruiz / "Oser réaffirmer la laïcité", article de Libération (23 avril 2004).
169 André Gide : *Journal 1889-1939*.
170 Comte-Sponville / Interview à "Sélection du Reader's Digest", mars 2005.
171 Anne-Marie Delcambre in *L'islam des interdits* (2003).
172 cf. (1984). *Swara Yoga, une science tantrique : le cerveau respire.* Genève : Editions Satyananda-Shram (p.121).

-Roland Rech, Moine zen et écrivain[173] : « En disant que dans spiritualité, il y a esprit, et ce que nous faisons, la manière dont nous vivons, le monde que nous créons à travers notre manière d'être, c'est le reflet de notre état d'esprit et il est extrêmement important d'être capable d'observer son esprit, de voir dans quel esprit on agit, de comprendre que les problèmes de violence, ce n'est pas les autres, c'est en nous-mêmes que cela existe, par le fait que nous sommes souvent trop avides, identifiés à un petit ego qui donc voyant l'autre comme menaçant, devient alors agressif dès qu'il se sent frustré, contrarié, intolérant, etc. … Notre esprit aussi c'est ce qui nous fait également consommer, or si nous ne sommes pas en contact avec une spiritualité profonde, qui donne sens à la vie, et bien nous avons tendance notamment à chercher des compensations, parce que nous ne sommes pas heureux » (...) « On va chercher des compensations dans la consommation, cela va alimenter notre avidité et aura des répercussions sur la vie sociale, la vie économique, l'accroissement des inégalités avec des gens qui s'enrichissent de plus en plus et d'autres qui deviennent misérables. »

La spiritualité, cela veut dire que nous sommes responsables de tout cela, car le monde est le reflet de notre esprit. Chacun a un pouvoir dans ce monde. Ce pouvoir n'est pas confisqué par les politiques, il n'est pas confisqué par les faiseurs de morale. « C'est un pouvoir qui réside en l'esprit de chacun puisque c'est à partir de l'esprit de chacun que le monde est ce qu'il est. »

Il existe dans notre société un besoin d'une régénération de la spiritualité hors des dogmes des religions établies. Selon Matthieu Ricard par exemple, interprète français du 14e Dalaï-lama, très attaché à la notion de « spiritualité laïque », le Dalaï-lama déclare que :

---

173 C'est dans l'émission télévisée dont le titre est « Quelle spiritualité pour l'an 2000 » que ce moine bouddhiste, Roland Rech, interrogé par l'UBF (Union des Bouddhistes de France) propose cette définition le dimanche 2 janvier 2000, voir : http://www.bouddhisme-france.org/archives/voix_bouddhistes/transcripts/000102_rech_sponville.htm

> « la religion est un choix personnel et que la moitié de l'humanité n'en pratique d'ailleurs aucune et qu'en revanche les valeurs d'amour, de tolérance, de compassion prônées par le bouddhisme concernent tous les humains, et cultiver ces valeurs n'a rien à voir avec le fait d'être croyant ou non. »[174]

Les liens entre philosophie et spiritualité laïque existent depuis longtemps. Depuis la naissance de la philosophie, certains revendiquent leur spiritualité sans appartenir à aucune religion : ils expriment, par exemple, une préférence pour l'humanisme (pouvant relever de l'athéisme ou non).

A partir de la seconde moitié du XXe siècle se développent des approches spirituelles non religieuses, parmi lesquelles une mouvance qui s'intitule « spiritualité laïque ». La spiritualité laïque se présente comme une vision universelle de l'intuition spirituelle propre à chaque être humain, intuition qui peut être définie comme un ressenti d'unité avec la totalité et une perception d'un état de détachement.

La spiritualité laïque se dit non dogmatique, non sectaire et ouverte au débat et à l'élaboration progressive d'une société plus unie et partageant des valeurs communes. Sous l'apparente dualité « sujet-objet » ou « matière-pensée», la vision spirituelle de l'existence dit que « tout est un ». Ainsi l'homme qui crée la dualité, alors qu'elle se révèle être une illusion, complique le monde : c'est pourquoi nous vivons intellectuellement dans la confusion, et affectivement dans la frustration.

---

174 et d'ajouter dans l'interviewe relatée dans le numéro 56 de *Nouvelles clés* « La spiritualité laïque intéresse le Dalaï-lama, pour qui elle concerne au moins la moitié de l'humanité. De plus en plus de gens n'entretiennent plus le moindre rapport avec la religion de leurs ancêtres lors qu'ils continuent évidemment à avoir grand besoin de tendresse, de rapport compassionnel, de tolérance, d'amour… car ce sont là des dimensions vitales de la vie humaine »

Simone Weil a rapproché la spiritualité laïque de la philosophie de la vie en rappelant que les vertus laïques comme « l'attention à l'autre » et la compassion, sont des attitudes individuelles qui ne doivent rien à aucun dogme :[175]

> « Les malheureux n'ont pas besoin d'autre chose en ce monde que d'hommes capables de faire attention à eux. Faire attention à un malheureux est une chose difficile ; c'est un miracle. (...) Etre capable de lui demander : « quel est ton tourment ? » c'est savoir que le malheureux existe, non comme une unité dans une collection, non comme exemplaire de la catégorie sociale étiquetée « malheureux », mais en tant qu'homme, exactement semblable à nous, qui a été frappé un jour d'une marque inimitable par le malheur. »

Ce regard est d'abord un regard attentif, où l'âme se vide de son contenu propre pour recevoir en elle-même l'être qu'elle regarde tel qu'il est, dans toute sa vérité. Seul en est capable celui qui est capable d'attention. La spiritualité exprimée par Simone Weil[176] est certes tout-à-la-fois laïque et religieuse : religieuse dans le sens de ce qui relie et qui crée un lien entre la vie du corps et celle supposée de l'esprit, laïque dans le sens où elle renvoie à « la profondeur de la vie ordinaire ».

Karlfried Durckheim, professeur allemand de philosophie, diplomate écrivain et psychologue, encore appelé le « Sage de la forêt Noire », a effectué une synthèse entre la mystique chrétienne, les philosophies orientales, les thérapies occidentales et la méditation japonaise, en insistant sur « l'importance de l'expérience vécue ». Confronté plusieurs fois à la mort et à l'angoisse de la disparition entre 1944 et 1989, il fera l'expérience d'une vie plus vaste, « celle d'une plénitude doublée d'une sérénité » qui le marqueront tout au long de son existence. Envoyé au

---

175 *Attente de Dieu (*1966).

176 S. Weil est une philosophe franc-autrichienne agrégée et décédée à 30ans.

Japon comme ambassadeur, il y pratique la méditation, et découvre « la culture du silence » :

« la vraie religiosité n'est pas basée sur la foi, mais sur une expérience souvent personnelle. »[177] Selon Karlfried Durckheim, l'expérience mystique peut donc être naturelle c'est-à-dire inhérente à la vraie nature de l'homme et le quotidien vécu comme un exercice spirituel. Cette expérience sans dogme et sans pensée spéculative conduit le philosophe à proposer à ses élèves et aux visiteurs d'expérimenter l'assise silencieuse et la méditation qui ne sont pas le contraire de l'action. Au sein de l'école de thérapie initiatique, il leur propose d'essayer ce travail sur la tenue, la forme et la respiration, pour réconcilier le quotidien et la spiritualité : « L'attitude méditative est liée à l'action. Qu'il s'agisse de marcher, de se laver d'écrire une lettre ou de parler à quelqu'un, il y a dans ces actions un but profond la possibilité donnée à notre essence de se manifester dans notre manière d'être. »[178] Dans le Livre *Hara, centre vital de l'homme*, il explique à ses concitoyens que « ce qui manque le plus à l'homme actuel, c'est le calme intérieur, la sérénité et la joie de vivre ».[179]

L'objectif spirituel de ce type d'exercices correspond, pour Foucault à « une certaine mutation, une certaine transfiguration d'eux-mêmes en tant que sujets, en tant que sujets d'action et en tant que sujets de connaissances vraies ».[180] Le but de ces exercices n'est pas la simple maîtrise du corps ou de l'esprit de l'individu mais vise plus profondément, encore une fois, la *transformation*. Cet « ascétisme » peut être illustré de

---

177 Extrait d'un article de Florence Quentin, dans une revue récente de « le Monde des Religions » où un portrait de Karlfried Durckheim est proposé dans la série « les Maîtres Spirituels » : voir pages 56/57 le reportage intitulé « *Karlfried Durckheim, le philosophe zen* » (mensuel de nov. - déc. 2010).

178 C'est ce qu'il explique dans son ouvrage (1989). *Le son du silence*. Paris : Editions du Cerf.

179 (1993). *Hara, centre vital de l'homme* Paris : Courrier du Livre. Il a fondé en France un centre, tenu par J. Castermane, qui propose encore aujourd'hui des exercices de méditation sans objet particulier : voir son ouvrage *Le centre de l'être* chez Albin Michel (1992).

180 Foucault, M. (2002). *L'Herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard & Seuil. (p.211).

toute une palette d'exercices qui, ensemble, luttent contre notre égo(-centrisme) et enrichissent la vie intérieure pour atteindre l'objectif spirituel : mémorisation de principes, méditations, examens de conscience, pratiques respiratoires ou gymniques, mises en situation réelles, attitudes de vie, exercices yoguiques, pratique zen, etc.

C'est ce que Michel Foucault appelle « l'effet de retour » de la vérité sur le sujet. La pratique de la spiritualité implique et provoque une altération (positive) de l'être. Elle est donc transformation (changement physique et moral) et en plus une « transfiguration du sujet ».

Cette spiritualité n'est donc pas forcément religieuse. Cette « expérience intérieure », montre aussi que l'athéisme le plus radical n'est pas étranger à la spiritualité. L'exemple proposé par Maurice Bataille sur la pratique artistique contemporaine, à certains égards, est proche de l'expérience spirituelle : car elle n'est pas seulement productions d'objets esthétiques, mais induit une transformation des modes d'être, des « formes de vie », du ressenti intérieur qui change notre vision du monde.

La connaissance spirituelle est un processus de transformation impliquant obligatoirement l'être entier et concernant la vie dans sa totalité (comme l'écrit justement Marie-Magdeleine Davy.[181]) Car la respiration ne concerne pas seulement le corps, dans les exercices. Le souffle est toujours présent et ne fait qu'un avec la vie humaine. Toute spiritualité a finalement le but commun qui serait selon Hadot[182] le suivant : « atteindre au niveau d'un moi supérieur qui voit toutes choses, dans la perspective de l'universalité et de la totalité, qui prend conscience de lui-même comme part du cosmos, qui embrasse alors la totalité des choses ».

« Qu'est-ce que la sagesse, si ce n'est une spiritualité laïque » écrit Comte-Sponville en fin de son ouvrage sur *La sagesse des Modernes*, précisant aussi [183]: « Ne pas croire en Dieu, cela n'oblige pas à renoncer à

---

[181] Davy, M-M. (2004). *La connaissance de soi*. Paris : PUF. (p.22).

[182] Hadot, P. (2001) *La philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel. (p.141).

[183] Comte-Sponville, A.(1998). *La sagesse des Modernes.*(avec L.Ferry. Paris : Plon.

toute vie spirituelle, ni même à toute expérience mystique, la preuve en est bien l'existence d'une mystique bouddhiste ».

En 2006, le philosophe André Comte- Sponville relance l'idée d'une spiritualité *athée*[184.] Comte-Sponville décrit précisément son point de vue sur les religions dans la première partie de son livre. Il insiste sur deux aspects d'une religion : l'appartenance à une croyance basée sur un sacré tabou, et la communion entre membres partageant les mêmes valeurs, l'athée peut se passer de la croyance, mais éventuellement rester fidèle aux enseignements éthiques de la religion et continuer à appartenir à sa communauté. Il argumente en faveur de la tolérance vis-à-vis de la religion en tant que croyance individuelle et communauté de valeurs et de pratiques, tant qu'elle reste laïque et qu'elle respecte la liberté individuelle de croire ou de ne pas croire :

> « Pourquoi ai-je écrit ce livre ? Au fond, pour trois raisons. La première est que depuis très longtemps, je m'intéresse à la spiritualité, et je voulais montrer que pour les athées, cette spiritualité est importante aussi. Autrement dit, on aurait tort de penser que la spiritualité est réservée aux croyants. Les athées n'ont pas moins d'esprit que les autres. Pourquoi auraient-ils moins de vie spirituelle ? La deuxième raison est que je voulais combattre ce retour du fondamentalisme, de l'intégrisme, de l'obscurantisme, du fanatisme. Troisième raison : je voulais montrer que l'on pouvait combattre ce fanatisme sans tomber dans la haine antireligieuse. Je voulais montrer qu'être athée, ce n'était pas avoir la haine de la religion, que c'était simplement vivre autrement sa spiritualité et que, de ce point de vue, le conflit n'oppose pas du tout les croyants et les incroyants. Le conflit oppose les esprits libres, ouverts, tolérants d'un côté, qu'ils croient ou pas en Dieu, et les esprits dogmatiques ou fanatiques de l'autre. »

L'auteur se dit d'éthique chrétienne, il argue que la plupart des valeurs sont universelles entre toutes les religions et les philosophies et qu'elles peuvent constituer un socle commun à l'éthique athéiste ou à l'éthique

184 Comte-Sponville, A. (2006). *L'Esprit de l'athéisme* (p.4).

tout court. Mais de nombreuses questions d'éthique sociale telles l'avortement, l'homosexualité, la place de la femme dans la société, la science et la religion, ne sont pas développées.

C'est J. Krishnamurti (1895-1986) qui peut être considéré comme le premier maître spirituel laïc. En effet, il ne cessa de parcourir le monde pour dispenser à tous un message de sagesse et pour encourager les hommes à se libérer de toute croyance. Sage de renommée internationale, ses conférences et écrits sur la liberté, la souffrance, le désir, l'amour, la mort, la créativité, la méditation restent, pour des millions d'auditeurs et de lecteurs, une source vive d'inspiration. Environ vingt-cinq ouvrages de J. Krishnamurti ont été publiés en France. Dans son ouvrage *Se libérer du connu*[185] Krishnamurti insiste sur le fait que l'homme en cage, prisonnier des dogmatismes et des conformismes de pensée, est une ombre illusoire. De l'exigence spirituelle présente de façon plus ou moins confuse dans chaque être humain, jusqu'à cette authentique libération, nous sommes conviés ici à parcourir toutes les étapes : se connaître soi-même, surmonter la peur, découvrir peu à peu le silence et la plénitude. La liberté, « c'est un état d'esprit, non le fait d'être affranchi de quelques chose ; c'est un sens de la liberté ; c'est la liberté de douter, de remettre tout en question ; c'est une liberté si intense, active, vigoureuse, qu'elle rejette toute forme de sujétion, d'esclavage, de conformisme, d'acceptation. » Krishnamurti n'a cessé de souligner la nécessité de se connaître soi-même, si l'on veut pouvoir comprendre les racines profondes des conflits communs à l'individu et à la société, car nous sommes le monde et c'est donc notre chaos personnel qui est à la source du désordre général. Cette spiritualité effectue un retour aux racines de la tradition philosophique dont elle renoue avec tous les thèmes, sans passer par les problématiques élaborées dans l'institution. Il est donc possible de jeter un regard neuf sur notre propre tradition et la redécouvrir. Il s'agit de la question du sens de l'existence. Se développe depuis les années 1970

[185] Krishnamurti (1969). *Se libérer du connu* Paris : Editions Le Livre de Poche-Stock.

un engouement social pour l'analyse transactionnelle, la méditation, les exercices respiratoires de relâchement. Ce mouvement vers un vouloir mieux-être, un travail intérieur, une unification de la personne, ce travail sur soi, ce « dépassement de l'ego », ces exercices pour « être mieux intérieurement » sont les maîtres-mots de cette spiritualité. Schlegel, sociologue des religions, définit cette spiritualité comme « une philosophie au sens d'une manière de vivre, une expérience vécue, une attitude ou un comportement dans la vie quotidienne »[186], une pratique des vertus. Il rejoint Schopenhauer : « cette philosophie peut même apprendre à supporter la vie, à résister à l'adversité. »[187]

IV.3.3. Y a-t-il du « sacré » dans l'éducation ?

Si le terme de sacré est défini comme renvoyant à une forme d'attention et de respect, plusieurs référents peuvent être ici évoqués : le sens laïc du sacré, le respect qu'il sous-entend, et l'interdit auquel il renvoie dans la vie de tous les jours.

-d'une part le concept de sacré a construit un sens « plus laïque » depuis les années 1960 à 1980.

Des scientifiques insistent sur la « permanence du sacré ». Par exemple Jean-Pierre Dupuy en perçoit la marque[188] dans plusieurs phénomènes sociaux. Dans ces faits de civilisation, il voit l'attachement profondément inscrit d'un besoin de la société qui témoigne ainsi de son besoin de quelque chose d'extérieur au monde social, sans lequel celui-ci court à sa perte et à sa désagrégation. Ainsi, le sacré fonde tout-à-la-fois le respect et l'interdit. Que dire de la réaction d'une jeune fille ou d'un enfant dont le corps est effleuré ou touché sans leur accord ? « Même loin de l'horizon gravissime du viol, le geste signifie déjà une prise de possession de ce que l'on nommait autrefois » le sanctuaire de la personne » écrit Jacques

---

186 J.L.Schlegel, extrait de l'article « La sagesse des laïques au secours des modernes » (2006) in le dossier « La quête d'une spiritualité sans Dieu ». *Le monde des Religions, 20.*

187 Schopenhauer, A. (2001). *L'Art d'être heureux*. Paris : Seuil.

188 Dupuy, J-P. (2010). *La marque du sacré.* Editions Carnets Nord.

Le Goff, dans un éditorial de Ouest-France[189]. L'anthropologue Maurice Godelier considère que le sacré est au fondement de la société. Il est agnostique et il refuse l'identification du sacré et du religieux : « Est sacré ce que l'on ne peut ni vendre ni donner, mais qu'il faut garder pour le transmettre comme support d'identité »[190] (le religieux n'en est donc qu'une forme). On ne touche pas au respect sans toucher à ce qu'il appelle « l'essentiel » ; rien d'étonnant à ce que le terrain des deux tours jumelles de New York ait pu être intronisé « espace sacré » après le 11 septembre 2001, comme pourraient l'être par exemple le camp de Nuremberg ou d'Auschwitz, ou encore notre monument de l'Arc de Triomphe. Infiniment respectable, car ne pouvant ni être acheté, ni vendu.

Pour Reboul, l'éducation conduit forcément au sacré, car elle pose et vise des valeurs humanistes : « éduquer, c'est apprendre à respecter les droits d'autrui, de la collectivité et enfin les droits de l'homme, qui transcendent toute collectivité : c'est initier à ce qui demeure, au-delà de toutes les variations culturelles ou religieuses, sacré. »[191]. L'éducation touche au sacré, non religieux mais le sacré de la culture, de la raison et de l'homme : ici l'humanisme est donc posé comme socle, fin et certitude première transcendance culturelle : « notre engagement classique et humaniste est indéniable ; mais il n'y a pas de philosophie sans engagement ».

C'est aussi l'avis de Houssaye : « A partir des valeurs, on voit donc l'humanisme définir à la fois le sens de l'école, le contenu de l'école et la pédagogie de l'école. Sur une base d'un lien indissociable entre rationnel et sacré, le but de l'éducation devient clair et absolu : transmettre et permettre d'acquérir les valeurs universelles et l'héritage culturel. Le respect d'un héritage et l'éveil d'une conscience ne vont pas l'un sans l'autre. »[192]

---

189 « Le sacré a toujours du sens » éditorial du 29 décembre 2010 dans le quotidien Ouest-France, par Jean Le Goff, professeur de Droit public (Brest).(p.1).

190 Maurice Godelier : *Au fondement des sociétés humaines.* Paris : Flammarion.

191 Reboul : *Les valeurs de l'éducation.* (pp.114-115)

192 Valeurs et Education in (1999) *Education et philosophie : approches contemporaines.* Paris : ESF.

Toute forme de conscience écologique et qui souhaite le maintien de l'homme sur la planète terre sera persuadée naturellement que la Terre est un trésor et doit être sauvegardé comme quelque chose de « sacré ». Cette idée devrait être partagée par les enseignants qui, formant la première conscience écologique de l'enfant, apprennent à leurs élèves le respect de la nature. Le respect de la nature est rappelé officiellement : l'État et l'Éducation Nationale en parlent. Dans de nombreux ouvrages de sciences et technologie à l'école, le respect de la nature fait maintenant l'objet de plusieurs leçons et figure aussi dans les objectifs stipulés par les Instructions Officielles.

C'est aussi la société humaine qui est sacrée. C'est ce sacré qui, déplacé sur l'enfant, interdit qu'on frappe un enfant : c'est bien le déplacement du sacré sur la personne qui interdit le recours aux châtiments corporels. Reboul souligne que, sans le sacré, une morale n'est pas une morale : pour que chacun respecte chacun, ne faut-il pas admettre, au-delà de la solidarité du groupe, une valeur sacrée qui concerne tous les hommes : la valeur des hommes ?

V.3.4. Problème de conceptualisation du concept de spiritualité laïque

La relation de la spiritualité avec le monde de la religion ou les aspects d'une croyance (définition classique de la spiritualité) a conduit quelques auteurs à considérer le concept de « spiritualité laïque » comme un « oxymore ».[193] Exemple est donné par Catherine Kintzler qui prétend que « parler de spiritualité laïque serait un contresens, car ce serait situer la pensée laïque sur le même plan qu'une croyance religieuse. »[194]

---

[193] L'exemple le plus connu et le plus répété serait celui du « mariage de la carpe et du lapin ». Cette antinomie de l'alliance « incongrue » de deux mots renvoie-chacun pris séparément - à des sémantiques contradictoires.

[194] Catherine Kintzler : « la laïcité n'est pas un courant de pensée comparable à une religion, à un corps de doctrine, c'est avant tout un mode d'organisation

La spiritualité renverrait, dans sa racine latine *spiritus*, étymologiquement à trois sens différents : souffle, esprit et aspiration. Un des sens les plus vulgaires de *spiritus* est l'air ou le souffle :

Dans ces deux définitions, le sens de la spiritualité pourrait paraître profond : l'air, cet ensemble dans lequel nous baignons tous et qui nous relie les uns aux autres, sans exclure personne. Le souffle, quant à lui, est le "mouvement" de l'air, sans lequel il n'y a pas de vie ni d'évolution possibles. Le souffle, en particulier et de façon plus spécifique encore "l'inspiration" et "l'aspiration" : la spiritualité ce serait aussi quand nous inspirons quelque chose de plus grand que nous, comme l'air qui nous entoure, plus grand que nous et qui nous relie tous, dans lequel nous baignons tous. L'autre sens de *spiritus* est l'esprit. Pour certains penseurs, le but de la spiritualité est l'éveil de l'esprit expliqué comme l'accession à un état de conscience amélioré et durable. La liberté, le sens de la vie, l'amour, la paix, sont considérés comme des problématiques de la quête spirituelle. Le troisième sens est "aspiration". Notre aspiration, ce serait ce vers quoi nous tendons et que nous ne sommes pas encore ou que nous n'avons pas encore. Nous savons ce que nous sommes ou ce que nous avons : nous avons un corps physique, nous avons un psychisme avec ses émotions et ses pensées.

L'encyclopédie électronique Wikipedia propose la définition suivante de la spiritualité laïque : « Après plusieurs siècles d'une spiritualité presque exclusivement religieuse, l'émergence de la philosophie, le déclin de l'adhésion aux grands courants religieux et le passage à la société postmoderne ont conduit une partie des « croyants » à revendiquer à nouveau une spiritualité sans appartenance à une institution religieuse, exprimant, par exemple, une préférence pour l'humanisme (pouvant relever de l'athéisme ou non) » Le sens de cette expression est lié aux termes eux-mêmes : la spiritualité laïque peut être définie simplement et

---

politique. De là à conclure qu'il n'y a dans la laïcité ni esprit, ni élévation de pensée, il n'y a qu'un pas : c'est oublier que la théorie et la philosophie critique ne sont pas réductibles à une spiritualité. » texte en ligne en 2009 sur le site « Mezetulle ».

étymologiquement par une spiritualité « sans religion ». Elle renvoie davantage à une démarche plus liée à une « expérience » qu'à une « explication de type scientifique ». Le Dalaï-lama rappelle d'ailleurs que la spiritualité peut être considérée en dehors de toute religion, et que la spiritualité laïque est tout-à-fait justifiée pour « la moitié de l'humanité » qui peut prétendre à une authentique spiritualité sans religion. L'auteur Frédéric Lenoir, rappelle que la spiritualité peut être individuelle et non liée au dogme ou à la religion : « si la religion est culturelle et collective, la foi et la recherche de sens sont éminemment universelles et individuelles ». Un mot permet de bien distinguer religion communautaire de cette quête personnelle : la spiritualité :

> « Croyant ou non, religieux ou non, nous sommes tous plus ou moins touchés par la spiritualité, dès lors que nous nous demandons si notre existence a un sens, s'il existe d'autres niveaux de réalité ou si nous sommes engagés dans un authentique travail sur nous-mêmes »[195].

La spiritualité est une « expérience » liée à la sagesse :[196]

« Toute démarche personnelle spirituelle est expérientielle. Elle est toujours en rapport avec les questions de sagesse fondamentale.(…) Au-delà de ces différents concepts, il est important de définir celui qui est au cœur de notre recherche : l'expérience spirituelle. En effet l'objet de cet article est bien de cerner le contenu et les contours de l'expérience spirituelle pour ensuite la replacer dans le champ de la consommation. L'expérience spirituelle est caractérisée par cinq dimensions principales :

- la recherche d'intériorité
- la recherche d'une connaissance de soi
- la recherche de dépassement du soi
- la recherche de transcendance
- la recherche de sagesse. »

---

195 Lenoir, F. (2003). *Les métamorphoses de Dieu.* Paris : Plon.

196 Cf. la présentation de la recherche universitaire de S. Camus et M. Poulain à l'adresse suivante :
htttp://leg.u-bourgogne.fr/CERMAB/z-outils/documents/actes JRMB/JRMB13 -2008/Camus Poulain.pdf

La personne qui souhaite développer sa spiritualité, doit pouvoir travailler pratiquement sa « centration » ou sa « concentration » grâce à une expérience vécue qui conduit à une 'intériorisation'. Cette démarche spirituelle consiste donc à une ascèse, un travail sur soi ou à soi : ce retournement vers l'intérieur est un point commun à de nombreuses spiritualités du monde entier, une sorte de fil d'or au-delà des différences culturelles et philosophiques, ou des systèmes de signification. (Filliot, 2011). Cette démarche de spiritualité demande un travail « de soi sur soi », une ascèse, apprentissage et entraînement pour s'éduquer soi-même et se transformer ; cette pratique est appelée par Pierre Hadot « exercices spirituels » au sens philosophique et laïque (non-religieux). Quelques exemples simples : se concentrer sur l'instant présent ; s'émerveiller devant la beauté du monde ; entraîner son attention à se fixer sur son silence intérieur ; etc. Ces exercices renvoient donc à des pratiques, comme la méditation ou les visualisations, ou le travail en yoga. Les bouddhistes appellent ces exercices « un entraînement de l'esprit ». Face à des pensées multiples qui régulièrement assaillent notre esprit et occupent notre mental sans forcément qu'on l'aie choisi, il y a donc là « un vrai travail » à accomplir sur soi, et à apprendre à vivre en se créant soi-même indéfiniment, notre vie étant davantage entre nos mains que sous l'influence des médias, des images, du téléphone, des désirs prenant le pas sur nos seuls besoins, etc. Ces moments d'intériorisation, ces instants de paix, cela s'apprend, écouter ce qui se passe en moi, me centrer sur mon silence intérieur. Ce travail sur soi est aussi un des paramètres de la spiritualité occidentale définis par Foucault dans sa recherche de compréhension et d'explication simple de ce « travail de soi sur soi » : l'exercice ou l'ascèse est une auto-transformation progressive et laborieuse. Ce travail d'intériorisation et ce travail sur soi ne doivent pas pour autant nous refermer sur notre ego : nous devons aussi dépasser ce « moi » pour s'ouvrir vers l'autre, sans confondre nos désirs avec la réalité de nos simples besoins, car nous avons aussi une identité tournée vers les autres en tant que « être à vocation sociale ». La spiritualité consiste donc en un double-mouvement entre nos pôles de dualité ou

notre bipolarité identitaire, nous définissant non seulement dans ce qu'on voit extérieurement, mais aussi dans ce qu'on ne voit pas, intérieurement. Notre spiritualité permettrait ainsi une oscillation permanente entre notre « dedans » et notre « dehors, entre « notre enracinement » et notre « ouverture », entre notre polarité « individuelle » et notre polarité « universelle » : « Il faut commencer par soi-même sans finir par soi-même ; se prendre pour point de départ, et non pour but ; se connaître mais non se préoccuper que de soi… Ainsi on peut dire que plus le moi se concentre, plus il s'ouvre »[197] Dans sa recherche de toute une vie sur la spiritualité le philosophe Krishnamurti rappelle que le dépassement de l'ego est l'un des premiers travaux nécessaires pour un premier éveil de la conscience :

> « Ce premier éveil de la conscience est un renversement total de nos valeurs et la naissance de la vie authentique. Le Tout étant réalisé comme intrinsèque à sa nature. Cette nouvelle perception libère toutes ses actions limitées par notre ego qui étaient essentiellement désir, vouloir, soif, insatisfaction, plaisir de posséder, douleur de perdre, frustration aliénation, égoïsme. Le faux but de la vie, l'avoir doit être remplacé par le vrai but de la vie : l'être. »[198]

La spiritualité implique l'être dans sa « totalité », dans sa « globalité », car cette connaissance, cette ascèse entre le dedans et le dehors, concerne l'être tout entier, dans ses différents aspects ou ses paramètres : son corps, ses émotions, ses sensations, son intellect, etc. Cette connaissance, cet accès à notre spiritualité renvoie à une démarche holistique, et donc à une éducation intégrale de la personne, rééquilibrant ainsi les différentes composantes de l'être humain. Quand nous tentons donc de définir la spiritualité, nous observons qu'il y a évolution, d'aucuns disent

---

[197] Buber, M. (2001). *La relation, âme de l'éducation.* Editions. Parole et silence à Sion (Suisse)

[198] Extrait de l'ouvrage *Dialogues sur les écrits inédits de Krishnamurti* rassemblés par Dominique Schmidt (2004) Pondichéry : All India Presses (écrits de 1927 à 1933 jamais édités en Français, livre acheté en Inde).

« transformation » du sujet, un changement du "soi" : enrichissement de l'identité, modification du comportement, évolution des valeurs qui nous motivent, différenciation des points de vue, etc. La spiritualité participe donc à une transformation du sujet, le savoir de la spiritualité ne se situe pas dans un corps abstrait et intellectuel de connaissances théoriques, il s'agit d'un vécu réel, constatable, une évolution réelle et expérientielle du sujet lui-même, palpable et descriptible, même s'il faut un peu de temps, d'expérience, d'apprentissage pour bien prendre conscience de ce changement. Le savoir spirituel, contrairement à d'autres modes de savoir (culture, philosophie, sciences…), nécessite donc comme préalable une transformation du sujet : Michel Foucault emploie aussi parfois le terme plus connoté religieusement de transfiguration. En d'autres termes, ce n'est pas la vérité qui est première et qui va transformer ensuite le sujet, mais bien la transformation même du sujet qui va rendre possible l'accès à la vérité. Dans cette perspective, il faut, en premier lieu, une sorte de déplacement du sujet, une mise en œuvre particulière, qu'on peut qualifier aussi d'expérientielle, qui constitue la condition sine qua non de cette forme de savoir. C'est là que commence le travail propre à la spiritualité. Si l'on accepte que la spiritualité n'ait pas forcément un lien avec religion ou dogme, et qu'il s'agit d'une activité de l'esprit lié à des questions sans rechercher une certitude scientifique dans le cadre d'une démarche empirique, alors la spiritualité laïque peut être définie comme une conception laïque de la spiritualité, qui se déploie sur des questions échappant aux certitudes, même si elles peuvent être liées aux apports d'une richesse expérientielle.

La spiritualité laïque peut être alors considérée comme une démarche philosophique liée à un travail empirique sur soi et sur sa vie en lien à la poursuite d'une certaine sagesse et indépendant de tout aspect religieux. Les questions ou réflexions peuvent avoir pour sujet ou pour thème la quête de sens vis-à-vis de sa propre vie, mais aussi la recherche d'une « paix intérieure » ou d'une certaine « sérénité », ou encore une réflexion et démarche laïque orientées par la réflexion philosophique vers une

« sagesse » comportementale. Enfin, on peut penser qu'une démarche de spiritualité laïque est un 'cheminement individuel' lié à la reconnaissance de valeurs humaines indépendantes de toute religion, et qui dépassent - par leur possible universalisation - toute forme de dogme, comme la compassion, la tolérance, l'amour universel ou encore le service désintéressé. Ces réflexions et propositions d'un travail sur soi vers un « moins-mal-être » nous proposent une réponse qui nous semble se rapprocher d'une « éthique universelle » bien utile pour tenter quelque chose contre la violence et le chacun pour soi de notre monde démocratique et individualiste.

IV.3.5. Retour sur la question du sacré

Nous avons tenté de proposer de concevoir la notion de « sacré » comme n'ayant pas seulement un sens lié au religieux : il peut être défini dans une acceptation non liée à un dogme, mais plus à une valeur laïque : qu'il s'agisse de notre corps, de la nature, de l'enfance, de l'éducation, ou du fonctionnement de l'univers dans lequel nous vivons, l'homme peut reconnaître ou attribuer la qualité de « sacré » à quelque chose d'éminemment respectable. La notion de sacré est alors liée à celle de la spiritualité laïque, car nous rappelle Jacques Languirand[199] :

> « La spiritualité laïque s'adresse à ceux qui ont l'intuition d'une dimension sacrée de la vie et qui cherchent à vivre en accord avec cette intuition par une démarche consciente, qui se traduit jour après jour par des paroles et des attitudes d'ouverture à l'égard des autres, des attitudes

199 Languirand, J. (2000). Chronique parue dans le Magazine *Guide Ressources, 14, 9* (Vol.15, N°11, 07/08/2000) et voir aussi l'interviewe en lien avec les nouvelles spiritualités : 'L'avenir de la Transcendance, ou les spiritualités émergentes' dans l'ouvrage de C.Paquette : *Languirand* (1998) [Ed. Libre Expression, Montréal] dans laquelle J. Languirand dit: J'ai l'impression que nous assisterons au cours des prochaines décennies à l'affrontement de deux tendances majeures. Les spiritualités laïques seront présentées comme une ouverture au pluralisme, tandis que les religions deviendront de plus en plus dogmatiques. » Voir Annexes où l'interviewe est reproduite (6.3).

de tolérance et de compassion, par une droiture dans l'engagement, un sincère désir de servir; un travail sur soi qui consiste en une purification du mentale, et une envie de mieux-être. »

Les enfants peuvent être vus comme sacrés car ils émanent d'une création et d'un processus de développement qui dépasse l'être humain, car toute création d'un nouvel enfant a tellement peu de probabilité de survenir dans les lois de la nature que toute création d'enfant représente un caractère éminemment sacré, lié à ce phénomène de naissance dont les diverses fonctions qui lui sont liées sont très complexes, telles la fécondation, la reproduction, la nidification, le développement in utérus, l'accouchement, etc. et surtout l'extrême singularité de l'être qui va se construire à partir du *bios*. La vie est sacrée, car le respect de la vie fait partie des « fondamentaux moraux », ou de l'éthique universelle dans le sens où on ne peut supprimer la vie sans commettre un crime, se placer en comportement de sacrilège, ou irrespecter les « normes morales universelles », car le respect de la vie est une norme rappelée dans toutes les philosophies. On peut observer le caractère sacré de la vie quand, par malheur des enfants sont abattus : ce type d'acte odieux peut faire l'objet d'une très grande émotion dans toute la population d'un pays. A partir de cette sacralisation de la vie et de l'enfance, quelles valeurs peuvent-elles être associées à la spiritualité laïque ?

IV.3.6. Valeurs candidates à qualifier une spiritualité laïque

Patrice Van Eersel nous invite à redécouvrir une *vertu cardinale* : « La joie est la première des valeurs spirituelles dans la plupart des cultures » titre-t-il ainsi l'un de ses articles sur un dossier[200] consacré à la joie en tant que valeur et objectif dans une vie que l'individu souhaite en « bien-être ».

[200] Patrice van Eersel est rédacteur en chef de la revue *Nouvelles clés*. Dans le numéro 65 de mars 1990, cette valeur, la joie, est associée prioritairement à la spiritualité. La phrase extraite figure à la page 26 du numéro de cette revue.

Il semble que cette joie soit un « état » qui reste et qui dure en intérieur, alors que le plaisir serait plus passager, il va et vient, ne dure pas, semble en surface ou en extérieur (la joie serait une lame de fond dans la profondeur de l'océan, qu'on retrouve « en son état interne » et le plaisir serait une vague de surface, passagère, qui peut revenir en souvenir, ou quand on reproduit le même acte qui l'accompagne, comme le plaisir sensoriel.

Cette joie figure donc comme valeur dans de nombreuses cultures et spiritualités laïques ou religieuses. Pour Confucius, la joie est une transversalité liée au pragmatisme chinois : « la joie est en tout ; il faut savoir l'extraire ».

-En Inde, Quand Shiva prend la forme de *Dakshinamurti*, le Maître de Sagesse représentant la perfection de la réalisation spirituelle devient alors « la manifestation de la joie suprême. »

-Quand les Chrétiens fêtent la Pâques, la résurrection du Christ est indéfectiblement associé à une joie suprême (J.S. Bach en fera le thème de sa fameuse cantate, « Jésus, que ma joie demeure »).

-Des auteurs littéraires, comme Romain Rolland qui écrit : « S'il est vrai que la vérité est Dieu, il me paraît qu'elle manque d'un attribut bien important : la joie. Je ne conçois pas un Dieu sans joie ». De même Jean Giono, dans son roman *Que ma joie demeure*, fait préciser par son héros que c'est « la joie qui servira de seul remède au morcellement de l'humanité en lambeaux égoïstes et solitaires **»…**

-Frédéric Lenoir nous rappelle dans son dernier ouvrage, que dans la spiritualité, le travail psychologique et philosophique permet à l'individu d'éliminer les obstacles qui l'empêchent de jaillir dans la joie : « c'est parce que l'on aura goûté à cette joie, ne serait-ce que de manière fugace, que l'on s'engagera véritablement dans la quête du vrai, du bien, du beau ;

(…) c'est parce qu'on a goûté à la béatitude qu'on souhaitera progresser dans la vertu : c'est la joie qui mène au renoncement et non l'inverse. »[201]

Les valeurs de contentement et de sobriété sont des valeurs humaines associées au concept de spiritualité laïque. Dans son ouvrage récent[202], Pierre Rabhi associe la sobriété au vrai bonheur, le contentement intérieur, non feint, conjugué à la limitation des désirs et à la capacité des personnes d'être simplement heureuses d'avoir leurs besoins élémentaires comblés, juste ce qu'il faut pour que ce besoin soit satisfait, dans sa pureté et sa sobriété : pourquoi alors chercher plus toujours ? Pourquoi consommer davantage et pas seulement « juste ce dont la personne a besoin » ? Le plafonnement des désirs et leur réponse « normale et suffisante » aux besoins essentiels de l'homme permet d'être bien, d'être satisfait. La modération et le contentement renvoient à l'idée simple de restriction volontaire des désirs pour accorder l'importance aux besoins plus profonds de l'être humain :

> « Pour atteindre la sobriété heureuse, il faut comprendre que la modération est chose magnifique, que je peux faire évoluer mon intériorité en n'étant pas dans la matière, dans l'insatiabilité et l'insatisfaction (qui vont ensemble). »

Par la modération, je me libère et ne prends que ce qui est nécessaire : ce faisant, tout en contribuant à l'embellissement du monde, « je n'alimente pas les dictatures financières, je ne pille pas la planète et ne concours pas à une hyperproduction qui dégrade la planète ». Et d'expliquer qu'il y a dans la sobriété une beauté intérieure qui peut aider le changement nécessaire du monde vers un horizon meilleur que ce qui lui est destiné aujourd'hui !

André Malraux disait que dans un univers passablement absurde, il y a quelque chose qui n'est pas absurde, c'est ce qu'on peut faire pour les

---

201 Lenoir, F. (2010). Petit traité de vie intérieure. Paris : Plon (p.186).

202 Rabhi, P. (2010). *La sobriété heureuse.* Editions Actes Sud.

autres. Cette valeur qu'est l'altruisme n'est-elle pas utopique dans ce monde dominé par l'individualisme ? Oui, mais sans utopie, peut-on progresser ? L'altruisme n'est-elle pas une façon de se faire du bien pour se sentir mieux ? C'est le passage d'une éthique du moi, d'une morale de l'individualisme, à une éthique du nous, à une morale du don de soi et de la bonté. Pour l'avenir, cette redécouverte de l'altruisme laisse entrevoir une transformation des mentalités, rien de moins qu'un changement de paradigme. Le culte du moi représente une manifestation excessive d'une centration sur ses propres besoins (ou peut-être sur ses propres désirs ?) souvent sans égard pour ceux des autres. Peut-on construire une harmonie entre le moi et le nous ?

Évidemment, l'altruisme est aujourd'hui une valeur marginale, difficile à vivre dans un contexte de compétition et de concurrence. Mais elle peut inspirer une philosophie de vie, si on l'associe à la solidarité et à la responsabilité. Simone Weil n'a-t-elle pas écrit cette phrase : « L'attention aux autres est une forme supérieure de générosité » ? On ne peut être véritablement heureux quand on sait que ses proches ne le sont pas. D'où la nécessité de ne pas oublier ce concept d'altruisme, dans notre souci de distinguer les valeurs liées à la spiritualité laïque.

Le service aux autres est une valeur qui est aussi associée à l'entraide, à la bonté et à l'altruisme, tout en ajoutant le sens du terme de la philosophie indienne de *seva*, qui sous-entend que notre action est entièrement désintéressée, et que l'auteur du « service désintéressé n'attend rien en échange. En effet, le bénévolat est un service effectué par des personnes que le président Mitterrand appelait « la grande foule anonyme des gens bien. »

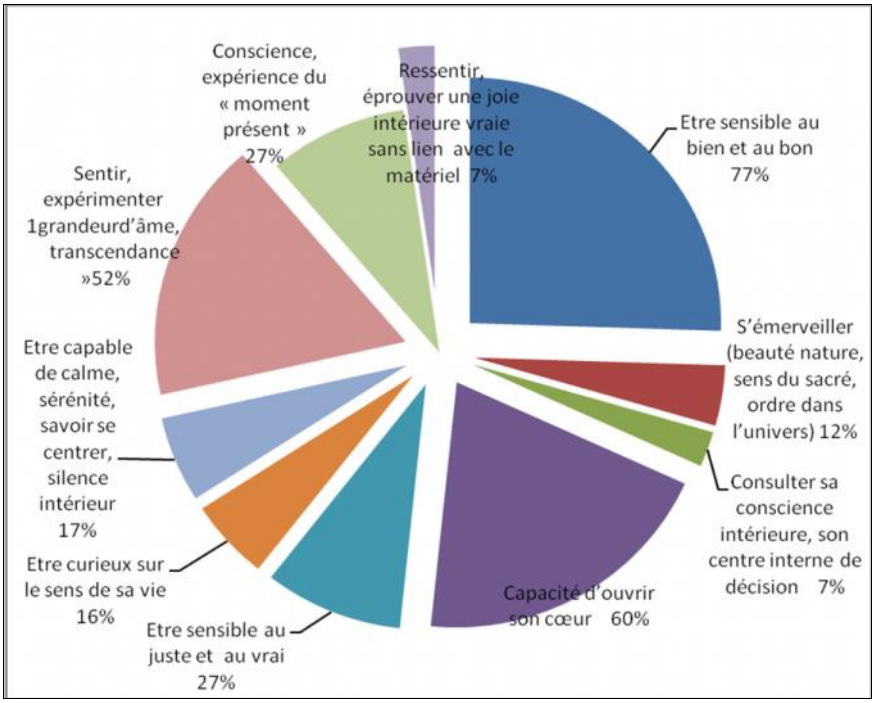
La beauté est également concernée. Souvent de nombreux enseignants du primaire et de classes maternelles disent ou déclarent que les enfants sont souvent attirés par la beauté : beauté d'une musique, beauté d'une fleur, beauté d'une peinture, beauté de la robe de la maîtresse...

IV.3.7. Quelques résultats de l'enquête auprès des enseignants sur la spiritualité laïque

Rappel de la question posée aux enseignants de classes élémentaires : « Quelles valeurs sont-elles liées, d'après vous, maîtres du 1er Degré, à la spiritualité laïque pour les maîtres ? »

Voici les résultats de l'enquête nationale réalisée en 2010/2011 en France dans les écoles primaire sur 127 réponses de Professeurs des Écoles.

Valeurs ou Paramètres Retenus de la spiritualité laïque	**%**
Etre sensible au bien et au bon	77%
S'émerveiller: beauté nature, sens du sacré, ordre en univers	12%
Consulter sa conscience interne, centre interne de décision	7%
Capacité d'ouvrir son cœur	60%
Etre sensible au juste et au vrai	27%
Etre curieux sur le sens de sa vie	16%
Etre capable de calme, sérénité, se centrer, silence intérieur	17%
Sentir une transcendance, expérimenter 1 grandeur d'âme	52%



Les deux valeurs qui recueillent le plus de suffrages des enseignants sont, d'une part, la sensibilité au bien et au bon (77%) et la « capacité d'ouvrir son cœur » (60%). Plus de la moitié des sondés relèvent « expérimenter une grandeur d'âme ». Une personne sur 4 choisit « le juste et le vrai ».

IV.4. Quelles pratiques nouvelles pédagogiques ou éducatives peut-on proposer qui seraient en lien avec la spiritualité laïque ?

Comment favoriser une formation de la personnalité à une spiritualité laïque positive en initiant au « beau », au « généreux », au « « joyeux, au « merveilleux », au « bon » ?

IV.4.1. Le yoga peut être enseigné à l'école

Les bienfaits du Yoga à l'école[203] : le Yoga n'est attaché à aucun dogme, il ne faut pas oublier que l'introduction des principes du RYE dans le champ éducatif respecte la laïcité. Le RYE s'inscrit dans un travail de fond qui consiste à laïciser le yoga des origines pour le rendre utile sur le plan social et éducatif. (Coulon, Falck, 2009) Le yoga est une réaction contre le formalisme, contre la "lettre morte" des rituels. Dans le compte-rendu de leurs multiples expériences de yoga dans les classes, Micheline Flack et J. Coulon témoignent que « Le yoga dans la classe permet de rétablir l'équilibre en introduisant une dimension oubliée : celle de la vie intérieure, du silence, et de la présence à soi. Les moments en sont courts et d'autant plus précieux. Ils permettent de juguler les effets de l'agitation ambiante. »[204] La «dimension spirituelle d'un individu n'est donc pas liée à l'âge explique Rodolphe Milliat[205], Directeur d'une école de formation d'enseignants de yoga, au CEFYTO de Bretagne. Le yoga permet de connaître, puis reconnaître ses émotions et ses sensations physiques et mentales : « le yoga ludique permet aux enfants de prendre conscience de

---

[203] Cf. Article « Le yoga à l'école » Entretien avec Micheline Flack, responsable du RYE, centre de Recherches sur le Yoga à l'école » à lire dans Annexes et Interviewes (pages 90 et 96, partie 6.3.2.)

[204] Voir (1985) *Des enfants qui réussissent- Le yoga dans l'éducation.* Editions Desclée de Brouwer.

[205] Formations agréées par la Fédération Internationale de Yoga (FIDHY) et l'Union Européenne.

leur souffle, de percevoir leurs sensations… Dans un monde agressif où l'enfant est de plus en plus coupé de son enfance par la télévision et la violence, le yoga adapté aux enfants ouvre les cœurs en révélant les intelligences corporelles, émotionnelles, affectives, artistiques et sensibles »[206] Le Yoga à l'école permet d'améliorer le « vivre ensemble » de plusieurs façons :

-Les élèves se forgent « une discipline personnelle et collective » ;

-Les élèves sont moins violents et moins agressifs pour la plupart d'entre eux, aux dires et témoignages des enseignants. (cf. Annexes) ;

-Le climat de la classe est amélioré : « La pratique du yoga à l'école améliore l'atmosphère de l'école. L'ambiance est plus calme et plus détendue. Les élèves s'acceptent mieux eux-mêmes ainsi que les autres, ce qui facilite les relations entre eux et leur enseignant. »[207]

-Les relations maître/élèves sont améliorées. Exemple d'objectif : « bien se connaître pour mieux vivre ensemble dans le groupe-classe »

- La pratique du yoga améliore la santé physique et psychique : les élèves connaissent mieux et respectent davantage leur corps (respirations, postures simples, repos relaxants et conscients, etc.) On ne peut séparer l'éducation de l'esprit avec l'éveil du corps, et la pratique du yoga permet de mieux respecter la physiologie et d'apprendre à mieux respirer, à mieux tenir compte de sa fatigue physique sans forcer son corps quand il est fatigué, par exemple, ce qui n'est pas toujours respecté dans l'EPS enseigné dans un esprit d'une compétition, nuisible au bon équilibre des fonctions physiologiques d'un enfant.

-Les enseignants observent une amélioration de la santé physique et gymnique quand yoga et éducation pour la santé sont liés : tonicité,

---

[206] Annick Dubreuil-Besson anime depuis 10 ans des ateliers de yoga dans les écoles maternelles et primaires de Lyon en accueillant des enfants de 4 à 11ans (témoignage dans « Santé et Yoga » de janvier 2010 (p.10).

[207] Propos d'Isabelle Clerc et Micheline Flack dans le dossier 102 (Le yoga à l'école) de la revue de janvier 2010 (p.7 dans l'article : Du yoga à l'école).

relaxation et détente, attention, élasticité. « Le yoga est un excellent vecteur de concentration pour les enfants scolarisés, et ses effets physiologiques et psychologiques sont avérés. »

La pratique du yoga améliore donc la santé physique et mentale des enfants qui suivent très régulièrement les exercices en yoga. On peut raisonnablement penser que posséder une meilleure santé ne peut qu'être bénéfique à l'intégration des enfants à l'école et à leurs résultats respectifs.

-Le yoga permet de lutter contre le stress des enfants : « le stress chez les élèves est moins important » constatent les enseignantes impliquées dans l'expérience scolaire de l'école maternelle Dolto. Car nos élèves sont stressés : Gisèle George, pédopsychiatre et l'auteur du livre *Ces enfants malades du stress* (Ed. Anne Carrière) dans lequel le médecin narre qu'elle est confrontée dans son travail chaque semaine dans ses thérapies de groupes à des enfants anxieux. Elle titre le signal d'alarme : « L'école est devenue aussi stressante que l'entreprise! »[208] Le plus gros facteur de stress explique-t-elle, « c'est la réflexion des autres, c'est d'être intégré, de ne pas dire de bêtises devant les autres, de ne pas se faire agresser etc. Les autres sont stressants, agresseurs, moqueurs, comparateurs, compétitifs...C'est une entreprise quoi ! »

-Le yoga développe chez les élèves une meilleure maîtrise de soi (physique et mentale) et une plus grande confiance en soi (auto-estime)

-Le yoga chez l'enfant éveille éducativement aux valeurs humaines (honnêteté, non-violence, sincérité, modération et désintéressement, etc.)

---

[208] Voir reportage réalisé par « Médiafrance » sur les pratiques de yoga à l'école en 2002 (consulter l'adresse du site où l'on peut retrouver ce reportage : http://www.mediafrance.com) et consulter les Annexes page 99 (3.4.)

(cf. les objectifs du cours de Master de M.A. Baillon qui forme des enseignants de yoga en faculté)[209]

-La pratique du yoga permet aux élèves de prendre conscience et d'intégrer des « valeurs » de respect, de tolérance, de non-violence, toutes des valeurs humaines qui promeuvent une acceptation plus facile des différences, une solidarité envers les autres, une meilleure écoute de soi et d'autrui, un respect de soi-même et de son corps, et aussi du corps de l'autre (enfants, camarades) Ces bénéfices sont donc à inscrire sur le registre du comportement et de l'éthique scolaires mais aussi personnels pour chaque élève individuellement.

-La pratique du yoga à l'école améliore la réussite des élèves : c'est un constat d'une enseignante de yoga et d'un professeur de philosophie suisse qui intervient en yoga dans les écoles : « Les enfants ont besoin de bouger et de canaliser leur énergie, de se détendre, et en même temps de se centrer. Ce n'est pas en les réduisant à un doigt levé et à un buste derrière un pupitre pendant des heures qu'on y parviendra »

-Les maîtres constatent une amélioration de l'attention et de la concentration des élèves : la pratique du yoga permet aux élèves qui le suivent régulièrement de mieux se centrer sur une tâche (accentuation de l'attention et amélioration des performances liées à tous les exercices et toutes les leçons demandant un effort de concentration).

Micheline Flack a commencé à introduire des cours de yoga à l'école depuis de nombreuses années. Les expériences qu'elle a conduites dans quelques établissements de Paris l'ont amenée à constater les nombreux bénéfices de cet éveil et conduit à réfléchir à cet enseignement dans le cadre d'une association de recherches sur l'introduction de la pratique du yoga dans le milieu scolaire. Plusieurs observations sont donc à instruire

[209] Baillon, M.A. *Contribution d'une pratique scolaire de Yoga à l'Education pour la santé.* IPNS Mémoire de Master en DESS. (Université de Lille II)

ici suite à cette culture expérientielle. La pratique du yoga à l'école se situe aujourd'hui, aussi, sur le terrain expérimental. Le RYE, fort d'une trentaine d'années d'expérience a permis aux professionnels de développer et d'animer un réseau autour d'une offre cohérente et adaptée. De nombreuses autres expériences apparaissent également sur le territoire français.

En 1977, elle a organisé la première manifestation officielle de yoga à l'école, en présence du chef d'établissement et de M. Girard, Inspecteur Général, avec démonstrations d'élèves et témoignages de parents. En 1983, le RYE entre officiellement dans le programme académique de formation des Maîtres et crée son organisme de formation. En effet le yoga que propose le RYE est un yoga de l'éducation, mis en forme dans le but précis d'aide aux apprentissages. Il permet une prise de conscience du corps, une pratique de la respiration, également en conscience, et une intériorisation qui permet au mental d'être au calme. (Flack, Coulon, 2009).

L'activité surprend les adolescents de prime abord lorsqu'elle est proposée en classe, mais ils l'apprécient rapidement et en deviennent demandeurs. Elle leur permet de travailler sur l'intensité et leur capacité de concentration. Ils constatent facilement les effets de l'activité sur eux-mêmes, mais également sur le groupe et sur l'atmosphère qui règne alors dans la classe. Aujourd'hui il existe des RYE dans tous les pays d'Europe, regroupés sous l'EURYE, mais également au Brésil, au Chili, en Israël, en Australie. Le yoga est déjà officiel dans les écoles publiques en Italie, et dans les écoles privées au Chili. Depuis sa création, l'organisme forme en France environ cinquante personnes tous les ans et l'école existe depuis trente-cinq ans.

Principes pour l'introduction du yoga à l'école (RYE)

« Le succès de nos pratiques et leur reconnaissance nous conduisent à insister sur les règles de bon sens qui doivent, dans tous les cas, être à la base des applications du yoga en milieu scolaire. Il est indispensable

d'éviter les modes d'emploi sauvage et de veiller à ce que notre enthousiasme pour l'innovation préserve sa ligne d'équilibre. Nous donnons ici quelques principes à garder précieusement en tête :

I. Les professeurs seront formés avant de prétendre introduire le yoga à l'école. Ils devront avoir obtenu un certificat délivré par un organisme compétent dans ce domaine particulier. Il serait bon qu'une formation de ce genre soit proposée aux futurs enseignants.
II. La relaxation est le préalable à une attention de qualité. Elle ne devrait pas durer plus de 5 à 6 minutes. Elle devrait consister essentiellement en une prise de conscience systématique de l'environnement, du corps et de la respiration et limiter l'utilisation des images intérieures.
III. Aucune rétention ni modification du rythme respiratoire n'est à introduire chez les jeunes d'âge scolaire .La simple attention au souffle amène une régularisation des phases respiratoires, avec pour corollaire le calme émotionnel.
IV. Les exercices de yoga postural et/ou de développement de l'attention et de la concentration sont à adapter au niveau de l'âge et de la compréhension des élèves. Ceci suppose une grande souplesse d'observation de la part des enseignants.
V. Le RYE ne s'occupe ni de spiritualité ni de religion. Il se propose d'amener les éducateurs à ajouter au but de l'école qui est de bien apprendre, des éléments de savoir-être favorisant une ambiance agréable.
VI. Nous faisons de la réhabilitation du silence un élément favorable à la relation interpersonnelle, la qualité de l'apprentissage et la connaissance de soi.
VII. Tout en restant ouvert à un yoga adapté aux exigences de l'école, nous donnons pour chaque exercice proposé la référence aux sources du yoga.

Tels sont les principes que nous préconisons tant au RYE en France que dans les R.Y.E. à l'étranger. Nous nous appuyons en cela sur la science et

la tradition. Ces recommandations nous semblent importantes pour rendre l'usage du yoga acceptable par tous les partenaires de l'éducation. »

IV.4.2. Quels liens entre « yoga » et éducation » ?

On ne peut séparer l'éducation de l'esprit avec l'éveil du corps, et la pratique du yoga permet de mieux respecter la physiologie et d'apprendre à mieux respirer, à mieux tenir compte de sa fatigue physique sans forcer son corps quand il est fatigué, par exemple, ce qui n'est pas toujours respecté dans l'EPS enseigné dans un esprit de compétition. La pratique du yoga permet aux élèves qui le suivent régulièrement de mieux se centrer sur une tâche (accentuation de l'attention et amélioration des performances liées à tous les exercices et toutes les leçons demandant un effort de concentration).

Les élèves qui pratiquent le yoga sont observés comme « plus calmes » et dont le comportement social est « moins violent » : c'est le constat effectué par l'ensemble des enseignantes qui sont associées à ces pratiques yoguiques régulières en classe. La pratique du yoga améliore la santé physique et mentale des enfants qui suivent très régulièrement les exercices en yoga. On peut raisonnablement penser que posséder une meilleure santé ne peut qu'être bénéfique à l'intégration des enfants à l'école et à leurs résultats respectifs.

La pratique du yoga permet aux élèves de prendre conscience et d'intégrer des « valeurs » de respect, de tolérance, de non-violence, toutes des valeurs humaines qui promeuvent une acceptation plus facile des différences, une solidarité envers les autres, une meilleure écoute de soi et d'autrui, un respect de soi-même et de son corps, et aussi du corps de l'autre (enfants, camarade). Ces bénéfices sont donc à inscrire sur le registre du comportement et de l'éthique scolaires mais aussi personnels

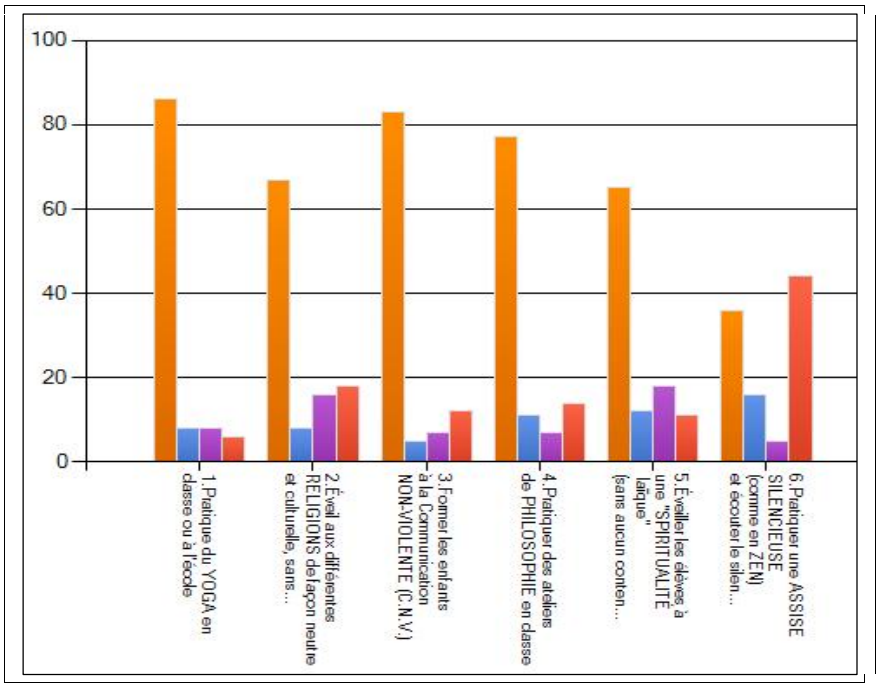
pour chaque élève individuellement. Ces qualités renforcent la laïcité comprise dans le sens de la démocratie et de l'ouverture.

Le yoga traditionnel s'appuie sur l'échelle dite "de Patanjali".

Les 6 premiers échelons peuvent être proposés aux enfants, sous une forme adaptée et ludique.

1. Vivre ensemble - La relation aux autres ; 2. L'hygiène personnelle - Eliminer les toxines et les pensées négatives ; 3. Avoir une bonne posture - Dos droit, attention au corps ; 4. Bien respirer - Contrôler son souffle et sa respiration ; 5. Etre bien détendu - Détendre le corps, calmer le mental ; 6. Etre bien concentré - Concentrer consciemment son esprit ; 7. Méditation, contemplation ; 8. Sérénité.

Les résultats des pratiques innovantes à l'école appuient avec un pourcentage de 87% d'avis favorables sur un total de 127 réponses d'enseignants de classes élémentaires : c'est donc une majorité de maîtres du primaire qui seraient favorables à la pratique du Yoga à l'Ecole.



IV.4.3. Arts martiaux et assise silencieuse à l'école

Ces pratiques permettent d'apprendre le respect des consignes, des valeurs partagées, et des autres pairs, et leur pratique à l'école permet aux enfants des familles les plus humbles de bénéficier d'activités que leurs familles n'ont pas forcément les moyens de financer. Ces ateliers permettent aux enfants d'acquérir une discipline personnelle et de se « centrer », d'être plus attentif et davantage « calme intérieurement ». Ces éveils sont favorables à l'épanouissement de valeurs morales qui favorisent la paix, l'harmonie et luttent contre diverses formes de violence.

Quels types d'Arts martiaux sont les plus bénéfiques ou les plus pratiqués par les élèves d'âge élémentaire? Le Judo et l'Aïkido semblent les plus représentés dans les ateliers organisés en milieu scolaire. Ces activités sont reliées à des valeurs acceptées par les adeptes de ces pratiques martiales. Mais l'assise silencieuse qui précède ou suit ces activités développe nombre de qualités, telles la capacité de concentration, l'intuition, la créativité, et le calme intérieur.

Ces améliorations qualitatives ou comportementales favorisent les apprentissages dans une société où les individus ne parviennent plus à se centrer, et zappent régulièrement entre des centres d'intérêt qui s'étiolent avec les changements permanents d'habitudes. Cette activité favorise l'intériorisation pour des enfants qui vivent dans un monde où l'extériorisation, le clinquant, le paraître ont pris le pas sur la profondeur.

Cet éveil fait prendre conscience que le plaisir et le bonheur n'est pas forcément lié à la possession d'un objet, d'un jouet ou aux plaisirs sensoriels : une profonde satisfaction à l'intérieur de notre corps et de

notre tête peut résulter de cette pratique du silence très régulièrement, entre deux activités plus remuantes ou qui « éparpillent l'attention ».

En quoi consiste l'Aïkido ? Cette discipline martiale traditionnelle est accessible à tous, la recherche fondamentale de l'aïkidoka est celle de la souplesse et de l'unité avec le partenaire. Il s'agit de trouver son propre équilibre, de s'accorder avec les autres, avec son environnement en général.

Enfants, adolescents et adultes peuvent pratiquer l'aïkido. La mixité est présente dans tous les cours. Aucune condition physique particulière ni aucune préparation préalable ne sont nécessaires pour pratiquer cette discipline. L'aïkido ne comporte pas d'aspects compétitifs. Chacun peut évoluer en fonction de ses capacités et de sa motivation. Ainsi, l'accent est mis sur l'échange, l'aide et surtout la complémentarité de chacun.

Quels avantages à pratiquer l'Aïkido pour des enfants ?

L'aïkido, tout en mettent en place et en développant des qualités martiales telles que le courage, l'endurance, la persévérance et une meilleure maîtrise du corps, offre aux enfants en particulier un autre atout : apprendre des techniques efficaces et favoriser le sens de valeurs qui sont essentielles aux rapports humains, comme le respect d'autrui, la civilité et la tolérance. Sur le tatami, enfants expérimentés et débutants travaillent ensemble et petit à petit, ils développent de la tolérance et de la compréhension dans leurs rapports martiaux.

Cet état d'esprit aura des répercussions positives dans leurs rapports à l'école ou à la maison dans le sens où ils se sentiront moins en rivalité avec les autres. Autres bénéfices soulignés par les enseignants en Aïkido: une amélioration des réflexes, un travail adapté à la physiologie et à la motivation de chacun ; une meilleure gestion de l'espace ; une plus grande détente, souplesse et coordination motrice ; une meilleure gestion

du stress et des conflits ; une prévention de la violence ; une meilleure concentration ; une plus grande maîtrise et confiance en soi ; une meilleure connaissance, écoute et maîtrise de son propre corps et de ses propres capacités et limites.

Il y a encore peu d'expériences de l'assise silencieuse en milieu scolaire, même si cette pratique est porteuse d'espérance et de profits. Elle repose sur des exercices de respiration simples qui aident peu à peu à se recentrer sur l'instant présent et à prendre du recul par rapport à l'agitation (intérieure et extérieure) et aux ruminations. Les expériences effectuées aux Pays Bas, et « les bienfaits de cette méthode sont tels que le ministère de l'Éducation de ce pays s'est proposé d'offrir à tous les enseignants qui le souhaitent une formation dans son Académie... » nous rappelle l'auteure d'un ouvrage récent[210] proposant des exercices d'assise silencieuse et de relaxation aux élèves et enfants entre 5 et 11 ans.

Une recherche a été menée sur l'utilisation du judo à l'école dans des classes ZEP[211] Cette recherche en STAPS a été menée à Montpellier en 2010 en classes élémentaires difficiles dont les élèves sont ancrés, pour la plupart, dans un comportement agressif ou violent. Depuis les années 1990, les programmes de lutte contre les incivilités à l'école primaire, notamment dans les Zones d'éducation prioritaires (ZEP), sont essentiellement fondés sur le langage verbal.

L'idée d'utiliser le Sport, c'est-à-dire "une motricité interactive", pour contribuer à une éducation à la citoyenneté n'est pas établie. La question est donc de savoir s'il existe "des déterminants moteurs" susceptibles d'accompagner, voire de structurer les premières adaptations scolaires. Les résultats de cette expérience sont assez inattendus. Pour les classes "difficiles", les scores obtenus à une échelle de performance en Judo et en

---

210 Snel, E. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille*. Editions Arènes.

211 Raufast André, responsable de cette recherche, est Enseignant-chercheur UFR STAPS de Montpellier (UM1). Son travail est exposé sur le site des « 9èmes Jorrescam », journées de recherche sur les arts martiaux.

Gymnastique montrent :

Pour les classes difficiles, les scores obtenus en gymnastique sont supérieurs aux classes biens adaptées, et inversement inférieurs en Judo. Les entretiens cliniques et semi-directifs montrent que les enfants des classes difficiles (10 ans), ont une très bonne connaissance théorique des

règles scolaires, mais qu'ils reconnaissent qu'ils sont incapables de les appliquer au niveau de leurs comportements réels. Si les enfants des classes difficiles sont tous classés en D par leurs enseignants au niveau discipline, pour les résultats scolaires, un quart sont classés en A-B, deux quarts en C, un quart en D seulement.

En conclusion, ces déficits, révélés par l'activité Judo en particulier, montrent par leur absence dans le groupe témoin, le rôle fondateur "des déterminants moteurs" pour une entrée immédiate dans l'intériorisation des règles scolaires. Il s'agit donc de proposer une organisation spécifique de l'éducation à la citoyenneté pour les enfants en difficulté dans les ZEP, davantage fondée sur des habiletés motrices (ici Judo), afin de ne pas renforcer leur échec scolaire.

L'introduction d'un art comme le judo à l'école, semble donc favoriser l'intégration sociale d'enfants en souffrance, et améliore le respect des règles, et donc le respect mutuel entre les élèves.

Les objectifs pédagogiques des arts martiaux à l'école pourraient donc être conjugués avec un travail en classe en début d'année sur le thème des valeurs liées au bien-vivre ensemble, des droits et des devoirs qui permettent de vivre en cohérence avec elles. L'exemple de l'interdiction des jeux dangereux est illustrable dans une convention à négocier et discuter dans un dialogue démocratique et dans l'action quotidienne, en la relayant dans les cours de récréation par exemple avec des enfants servant de médiateurs.

Que retenir des réflexions et informations sur la spiritualité laïque ?

D'une part la spiritualité laïque permet de développer chez l'être humain une « paix intérieure » grâce à des pratiques psychocorporelles comme l'initiation au yoga ou des exercices sportifs « martiaux » comme la pratique de l'Aïkido chez les enfants : ces éveils ou pratiques développent plus de calme et plus de paix, donc moins d'agressivité et de violence chez les élèves. « L'Aïkido n'est pas une technique pour se battre ou défaire l'ennemi. C'est le moyen de réconcilier le monde et de faire de tous les êtres humains les membres d'une même famille. »[212]

De plus, la philosophie de l'éducation liée à cette spiritualité contient dans ses objectifs la formation d'un être apaisé et non agressif, la paix étant une des conditions indispensables dans la recherche de l'épanouissement des élèves. La recherche de la paix, tant extérieure qu'intérieure, est bien une des valeurs humaines choisies par les enseignants dans le cadre de notre sondage national.

La paix est liée de façon associée ou connectée à une autre valeur humaine en lien avec la spiritualité laïque : la non-violence, mais ce sont deux valeurs et deux qualités distinctes, même si elles peuvent être considérées comme « voisines » ou plutôt « complémentaires »: les éducateurs ou les enseignants n'utilisent pas forcément les mêmes stratégies pédagogiques, ou les mêmes outils.

De plus des adultes et des élèves peuvent très bien être dans la non-violence sans forcément ou systématiquement être en paix intérieurement. En tant que valeur, la paix est un absolu qui n'admet pas la violence ni la domination et qui sous-entend la foi en soi-même et en l'autre.

---

212 C'est une phrase citée par Christian Vanhenten dans « Aïkido, un art de la paix » article consultable à l'adresse suivante :
http://www. aikido.aikicom.eu/conferences.html.

Même si la valeur de la paix est loin d'être une évidence pour tous, elle implique une part de responsabilité de tous les acteurs: parents, enseignants, élèves,

administrateurs, décideurs, politiques, tout-à-la-fois dans son maintien mais également dans son échafaudage, sa construction. C'est aussi le sens de lien d'interdépendance que souligne Jean Derrida :

« C'est parce que la paix met en jeu l'individu et l'altérité que pour vivre en paix, il faut être en paix avec soi-même, en paix avec quelqu'un d'autre ou un groupe ou un état… »[213]

Le champ conceptuel de la paix est donc très vaste et concerne de multiples champs, tels un champ international (les problèmes du monde), un domaine culturel (le champ éducatif à spectre large), le domaine éthique et moral et religieux (valeurs, tolérance, non-violence, responsabilités, etc. et le domaine politique (Droits de l'homme, Monde politique, Citoyenneté, Etudes Internationales,…) Traditionnellement, l'éducateur peut bien sûr, et de façon historique et traditionnelle, penser à l'héritage de Gandhi ou de M. de Souza, qui ont permis de développer un « esprit de non-violence » en l'utilisant comme « arme » ou comme outil de négociation ou de résistance passive.

C'est ce mouvement international qui inspire un grand nombre de projets pédagogiques permettant d'éveiller les élèves à l'esprit de paix.

Plus récemment, l'éducateur et l'enseignant peuvent s'initier et se référer à la « CNV » ou « communication non-violente », que nous avons présentée. D'une part, il y a choix intérieur et souci de l'autre de le comprendre et de l'écouter avec empathie ; d'autre part, cette intériorisation du choix de la recherche de compréhension d'autrui est

[213] Derrida, J. (1997). Y a-t-il un concept de la paix ? in *Adieu à Emmanuel Levinas.* Paris : Galilée (pp.152-154).

créatrice d'harmonie entre l'esprit et le corps, entre ce qu'on fait et ce qu'on pense. De plus, l'être humain, appliquant la CNV avec ses pairs, qu'il soit enfant ou adulte, se place délibérément dans une démarche qui va du moi ou du « je » vers le « nous ».

D'autre part, cette communication favorise en l'être humain l'éveil, l'émergence d'un esprit de paix et d'une « tranquillité intérieure ». Les différents acteurs de l'Education Nationale ont tous et toutes un besoin

important de cette sérénité, et de ce calme pour se révéler plus efficaces dans leur double tâche d'éducateur et d'instructeur (d'enseignant).

La formation du savoir-être est au moins aussi importante que la construction des connaissances ; l'apprentissage du « savoir se comporter », et du « savoir vivre-ensemble » est une nécessité absolue et une priorité certaine tout en insistant sur l'importance de l'échafaudage constructif et progressif du comportement et du caractère.

Certes cette tâche est longue et capitale, et doit- être répartie entre les parents et les enseignants, mais le maître, le professeur ne peuvent pas ne pas former les caractères et influencer les personnalités, faute de quoi l'absence de règles et de lois finira par une quasi-impossibilité d'enseigner.

Ces suggestions d'actions pédagogiques doivent être soulignées d'une manière capitale, car l'être humain que l'école publique forme doit savoir bien se comporter, être respectueux des autres et des adultes, respecter les règles et appliquer les lois : il s'agit là aussi d'une éducation à la citoyenneté doublée d'une éducation de la personnalité.

CINQUIÈME PARTIE

V. RÉFLEXIONS POUR CONCLURE

En résumé de notre propos, nous avons envisagé *l'idée d'une spiritualité laïque comme alternative à l'éducation morale classique,* qui aurait pour principales caractéristiques d'être :

-une pratique spirituelle qui n'a aucun lien avec une religion ou un dogme liée à une réflexion personnelle sur soi et un comportement respectueux de valeurs humanistes ;

-un éveil à la bienveillance, compassion, non violence et non nuisance à autrui, etc.

-une recherche de mieux-être extérieur qui s'appuie sur des pratiques laïques et des expériences personnelles ;

-une attitude, une « ouverture vers les autres et soi-même », une quête de sérénité et de paix ;

-une réflexion permettant de rechercher et donner un sens à son existence, et améliorer les liens, et l'harmonie de soi avec soi et de soi avec les autres êtres humains, et de soi avec la nature ;

-une démarche personnelle permettant de se sentir mieux dans son savoir-être : elle concerne autant les adultes que les enfants.

C'est donc toute une philosophie de l'éducation qu'il serait souhaitable de voir évoluer et se transformer, pour que les écoles puissent s'ouvrir, en France, à une spiritualité qui imprègne l'enseignement et l'éducation, car cette recherche nous conduit à penser que la pédagogie aujourd'hui et demain est susceptible d'apporter quelques éléments de réponses, eu

égard aux constats effectués en début de recherche. Une spiritualité laïque peut faire diminuer la violence entre les élèves, ainsi que la tendance à une agressivité, ou la violence ordinaire générée par l'organisation de l'école.

Peut-on penser au devenir moral éthique ou humain des élèves, à l'importance de la formation de la personnalité et du caractère des enfants en ce XXIe siècle sans se poser de question pour nous, adultes et responsables, nous les décideurs de limites, les fournisseurs de « modèles » ? Pour permettre l'éducation morale de nos élèves, qu'en est-il du monde moral des adultes ?

Un éthos commun ne doit-il pas se préparer pour un futur proche qui a besoin de consensus : d'un accord minimum qui soit tout autant philosophique, politique que social, sans lequel l'avenir de la planète, la survie des plus humbles, les principes essentiels de paix et de partage indispensables au grandir du monde et de ses habitants, ne pourront exister et permettre à chaque peuple de survivre, grandir, s'épanouir dans le respect mutuel, la paix mondiale et le partage des biens, des énergies, de l'eau et de la Terre afin qu'une civilisation perdure dans cette éthique minimale obligatoire.

V.1. Premier cadrage sur ce dont on parle

Les dérives récentes de l'économie de marché et la crise monétaire internationale, l'accentuation rapide et concomitante des augmentations des profits et appauvrissements sont observées régulièrement. Ces constats ont pointé l'index sur les profits abusifs de quelques-uns au détriment de l'équilibre du système. Ces constats ont surligné l'absence de futur pour une économie basée sur le seul profit, l'enrichissement de quelques uns, le consumérisme et le chacun pour soi. Ces constats ont dénoncé le consumérisme à outrance et l'augmentation incessante du productivisme qui ne respecte pas les éléments dont l'homme et la terre

sont constitués : terre, eau, air, espace, etc., et qui méprise à outrance sans souci du lendemain pour nos petits-enfants, sans complexe vis-à-vis du paupérisme grandissant, sans recherche réelle de solution pour l'équilibre nord-sud, etc.

Ces constats, de plus, ont permis de prendre conscience de l'importance de notre liaison interhumaine et les effets de l'opération terrestre « action-réaction ».

Ces constats enfin, ont fait émergé l'urgence d'une éthique minimale au niveau économique et de l'importance d'une réflexion internationale tous azimuts pour concilier l'inconciliable et chercher des réponses à l'obligation de demain de limiter la production des produits et marchandises, et de troquer l'individualisme contre un minimum d'entraide et de solidarité internationales, si nous souhaitons que la Terre reste terre et que les hommes survivent sans guerres fratricides pour l'eau, l'énergie, le partage des richesses et la survie des peuples pacifiques.

Quelles sont les critiques les plus courantes de l'introduction de l'éthique dans les entreprises ? Face au côté « mode » de l'introduction de l'éthique dans le milieu entrepreneurial, les patrons utilisent toutes formes et toutes définitions pour cette « référence à l'éthique » utilisée. La référence à l'éthique est un concept « fourre-tout » dans lequel on peut trouver :

-les rapports de l'usine avec la société et son environnement ;

-l'éthique du monde des affaires concernant les placements ou investissements ;

-l'éthique personnelle du patron ou des responsables de l'entreprise ;

-l'éthique des relations entre pays de l'entreprise et pays pauvres ;

-l'éthique concernant les conditions de travail des ouvriers dans l'entreprise ;

-la recherche de profits ou de rentabilité, et les stratégies pour obtenir ces profits.

Cette éthique est-elle une simple éthique de conviction, présente dans les discours, ou une éthique de responsabilité constatable sur le terrain, où l'on se préoccupe des effets sur les hommes, et qui interfère dans une « institution juste » au sens de la définition de Ricœur de l'éthique : « La visée d'une vie bonne par et pour autrui dans des institutions justes », sinon cette éthique ressemblerait davantage à une forme de « paternalisme » sans un respect systématique du droit du travail et du respect des personnes : ce n'est pas parce qu'on tutoie les employés qu'on développe envers eux un humanisme à tous crins, par exemple, qu'on n'utilise pas la familiarité pour accentuer le stress au travail, exiger plus de rendements, et une plus grande implication dans le travail sans compensations concrètes : ce type de « pression morale » ou « pression psychologique » peut aussi conduire à une forme de "déshumanisation du travail en entreprise". Il semble donc que l'exigence de rentabilité, que les pressions des actionnaires exigeant un « rapide retour sur investissement » et les pressions financières des « clients-rois » s'accommodent mal d'une éthique respectueuse d'un bien commun et soucieuse d'une non-déshumanisation du travail. Ne faut-il pas conjuguer les objectifs réels de l'entreprise avec une humanisation des rapports dans l'entreprise, qui n'oublie jamais le souci des autres et le bien commun ?

Les objectifs d'une entreprise sont ceux d'une collectivité à but limité : produire des biens ou des services destinés à la vente sur un marché. Mais l'entreprise est aussi une collectivité humaine, avec des rapports hiérarchiques et coopératifs dans l'accomplissement des tâches dans une sociabilité qui échappe aux normes de production : l'éthique y a donc bien sa place, mais en la conjuguant avec les intérêts économiques de l'entreprise elle-même. Car si elle oublie dans ses prétendus moraux les buts du marché, alors elle peut se fourvoyer en angélisme ou en diabolisation, or elle ne peut fonctionner comme les autres modèles sociaux tels famille, école avec un modèle moral qui n'existe plus dans notre société, et qui s'y substituerait, en incarnant « les valeurs de l'entreprise », ce qui n'est pas conjugable avec la crise économique, le

chômage de masse et la faillite de « l'Etat-Providence ». Pour Legoff[214], la lucidité du dossier éthique dans l'entreprise ne peut être envisagée qu'en ne dénaturant pas le sens de l'éthique lié à l'économie sans perdre de vue deux soucis majeurs et liés d'une morale économique minimale : le souci de l'autre et le souci du bien commun » :

> « Mise au service de la performance et de l'image de marque, l'éthique est devenue un outil de management et de communication qu'on manipule à loisir selon la conjoncture et les objectifs du moment. Aux antipodes de cette dénaturation, l'éthique implique une réflexion libre et rigoureuse sur les finalités des activités productives et commerciales, sur les rapports humains dans le travail. Cette réflexion libre implique le pouvoir de dire non à l'instrumentalisation de l'éthique à des fins qui n'ont pas grand-chose à voir avec le souci de l'autre, et du bien commun ».

V.2. Deuxième cadrage

En se contentant d'invoquer la réussite « scolaire » comme horizon suprême, on évite de se poser la question tout aussi essentielle de savoir si cette réussite a aussi à voir avec « la réussite humaine » qui en appellerait à des critères relevant de dimensions relationnelles, éthiques et spirituelles. Certes, on évoque dans les textes officiels, parmi les objectifs et missions de l'école, « l'épanouissement de la personnalité de l'élève », et des valeurs collectives comme « la solidarité et la coopération ». Mais ce discours paraît relever d'une rhétorique[215] bien rôdée, qui affecte peu en vérité les pratiques ordinaires de l'école. Ainsi, en haut lieu innovateur, à vouloir conquérir un peu de cette réussite humaine sans renoncer aux valeurs de la compétition et de la concurrence généralisée - ces restes de barbaries « douces » - on ne soulève guère la contradiction. Car à quelles conditions les innovations sont-elles susceptibles d'entamer le système scolaire dans ses fondements d'injustice, de ségrégation et de

---

[214] Legoff : L'éthique au risque de l'entreprise. in « *Etudes* » N°4083 de mars 2008.

[215] Foucault définit la rhétorique comme un discours que l'on dit mais que l'on ne pense pas : le rhéteur ne dit ce qu'il pense.

désespérance ? La transformation en profondeur du système scolaire ne doit pas oublier au passage la transformation des pédagogues et des éducateurs, pour qu'ils puissent acquérir la « maturité » psychologique, et surtout éthique, sans laquelle l'innovation ne produira jamais que des effets de surface.

La violence sociale essaime partout dans l'école et dans la jeunesse, comme l'indiquent d'une façon inquiétante les statistiques de montée de la délinquance juvénile en Europe et en France. L'éducation à la frustration dès le plus jeune âge semble poser problème. De plus les parents souhaitent très souvent que ce soit l'école qui assure l'éducation morale et la forge de bonnes habitudes sociales et humaines ; les seules réticences viennent des associations représentatives de parents d'élèves qui considèrent que c'est à la famille d'assurer la formation morale, sans exprimer les moyens qu'ils leur fournissent ni dire si les parents en question ont les compétences pour assurer cette formation d'une conscience morale.

Les enfants semblent laissés à eux-mêmes concernant les écrans, la télévision, les téléphones portables, les jeux vidéo. Malgré les cris d'alarme de penseurs comme Bernard Stiegler, auteur de *La télécratie contre la démocratie*, rien ne semble réellement se dessiner, ni au niveau des pouvoirs politiques, ni au niveau des pouvoirs administratifs, ni au niveau des autres pouvoirs (justice, religions, médiatique, etc.) L'économie n'aurait pas intérêt à respecter les enfants et les adolescents, car elle perdrait des marchés et des milliards, et ce n'est pas la préoccupation des entreprises et de l'économie que de veiller à l'équilibre, au bon épanouissement des enfants, ni à l'avenir de leur santé mentale, morale, et psychologique. A part le profit de quelques-uns ou des plus riches, l'économie de marché, et plus particulièrement celle des programmes, des jeux vidéo, ou des concepteurs de programmes télévisuels, ne sont pas enclins à interdire la production et la commercialisation des jeux et programmes violents, ni à lutter contre l'addiction grandissante des enfants devant les écrans, quelles que soient leurs tailles. Quant aux parents, ils ne sont pas tous bien informés des

risques majeurs, inhibiteurs et des travers difficilement réversibles que la soumission aux écrans entraînent comme dégâts et comme addictions auprès des plus jeunes, comme les enfants de 2 à 6 ans, déjà fanatiques de TV dans leur chambre et incapables de se concentrer plus de quelques minutes arrivés à 6 ans, lorsqu' ils consomment plus de 3 heures par jour d'images télévisées (statistiques en Angleterre et aux USA représentant plus de 25% des enfants). Quant à leurs aînés, préadolescents ou adolescents, les maux occasionnés sont aussi terribles : certains deviennent asociaux (forme d'autisme due à l'addiction aux jeux vidéo, refus de communiquer avec les parents ou les enseignants, etc.), d'autres incapables de poursuivre les moindres études secondaires, d'autres sont déficients auditifs et visuels graves.

Il y aurait du coup un grave déficit de communication à tous les niveaux : manque de dialogue dans les couples, absence de conversation partagée dans les familles, difficulté de se causer et de se comprendre entre élèves et enseignants, mauvaise volonté de dialogue entre administration et usagés, complication des dialogues sociaux entre patrons et employés, manque de concertation et de communication entre les travailleurs des mêmes équipes, quelle que soit la fonction publique, visée ou le milieu professionnel concerné, ou les rôles sociaux ou économiques exercés etc. De plus l'accès aux réseaux sociaux et les habitudes de « SMS » entre les jeunes ne facilitent pas la vraie communication car l'usage du téléphone portable ou des messages écrits rapidement dans une orthographe douteuse, ne sont pas une réelle communication, mais une pseudo-relation sociale qui est loin des objectifs de la vraie communication.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Interrogations préalables
Un constat paradoxal préalable à l'enquête ?
Quelques indices d'une « érosion » de la morale
Un exemple de constat professionnel
Faut-il voir la violence « partout » ?
Les parents s'estiment-ils dépassés ?
Enseigne-t-on aujourd'hui plus que l'on n'éduque ?

Questionnements liminaires
Une revue de questions
Base d'orientation de l'enquête
Éléments méthodologiques

I. UNE HISTORIOGRAPHIE
DES EVOLUTIONS DE L'ÉDUCATION MORALE AU XXe

Introduction : les trois phases de la pensée morale moderne

I.1. Évolution historiographique de l'éducation morale (1890 à 1990)
I.1.1. Des années Jules Ferry au gouvernement de Vichy
Rappels historiques et politiques
L'éducation morale de Jules Ferry est une première laïcisation
La lettre de J. Ferry aux Instituteurs
Les lois Ferry, l'éducation morale et l'école
La période de 1900 à 1914 : remarques et critiques
a) Depuis Jules Ferry jusqu'en 1914
b) Le témoignage d'un Inspecteur du Primaire en 1913
c) Rapport d'un Inspecteur d'Académie (Seine) s/la période 1902-1912
d) La morale laïque au travers des cahiers d'écoliers
Après les années Jules Ferry de 1920 à1938
Critiques des contenus et des méthodes de la morale de 1910 à 1940

I.1.2. L'Éducation Nouvelle dans l'Entre-deux-guerres
Des textes novateurs de Piaget
La morale scolaire et le mouvement d'éducation nouvelle

I.1.3. L'Éducation Morale sous le gouvernement de Vichy
L'éducation morale en France sous l'occupation allemande
Les Instructions Officielles du mars 1942 commentant les programmes de 1941
La crise de la laïcité est donc bien réelle
Les valeurs enseignées pendant cette période
Vichy contre l'école de la République

I.2. Seconde époque : De la Libération jusqu'à la fin du XXe Siècle

12.1. De la libération jusqu'à la Cinquième République
Un plan Langevin-Wallon qui insiste sur une éducation qui moralise et socialise sans contraindre
L'élève) devient un citoyen reconnu comme sujet en 1959

12.2. De la guerre d'Algérie aux révoltes de mai 1968, et après
Les « atermoiements de la laïcité »
Le problème de l'éducation morale pendant les années 80/90
Disparition de la morale dans les années 1970 et contestation du modèle autoritaire

1.3. Résumé des principes moraux enseignés au XXe siècle à l'école

1.3.1. Valeurs recensées par résumé de livres d'élèves ou cours de morale entre 1900 et 2000
Année 1911 : des valeurs laïques et un comportement vertueux
Année 1925 : Le Bien, le Bon, le Juste, le Respect, la Famille…
Année 1938 : Justice, Vérité, Action juste, courage, respect, devoir, etc.
Années 1940-1943 : Livres et Feuillets d'éducation morale pendant l'Occupation
Année 1952 : les devoirs envers l'humanité
Année 1959 : réfléchir sur les grands principes moraux
Année 1960 : formation morale de l'enfant par les lectures
Années 1990/2000 : Vivre ensemble depuis la Maternelle jusqu'au CM2
Années 2000/2010 : Instruction civique et morale…au cycle 3.

1.3.2. Une crise des valeurs morales traverse-t-elle l'école à la fin du XXe siècle ?
Il y a une crise des valeurs morales pour des raisons politiques et sociales durant cette période de postmodernité
La demande de démocratie et de justice pour l'école existerait davantage dans les textes ou les discours que dans les pratiques
La crise des « transmissions » a-t-elle accentué la crise des valeurs ?
La morale serait-elle devenue désuète et synonyme d'autoritarisme « ringard » ?
Le concept de modèle n'a pourtant perdu ni son crédit, ni son importance

II. LA QUESTION DE L'ÉDUCATION MORALE : ASPECTS THÉORIQUES

Introduction : la morale, une notion instable

II.1. Présentation du concept de morale
II.1.1. Origines sociales de la morale
II.1.2. Définitions des termes : morale, éthique, éducation morale, etc.
Le fondement philosophique de la morale
L'éthique contre la morale ?
Distinction conceptuelle éthique / morale
Éducation morale ? Civique ? Citoyenne ?
II.1.3. Lien conceptuel entre la morale et les règles
Les règles sont un construit social

Comment assurer la transmission des règles ?
Faire apprendre à respecter les règles : base d'une éducation morale ?
Les règles de la morale scolaire peuvent-elles être réellement laïques ?
II.1.4. Lien conceptuel entre la morale et les valeurs
La question de « ce qui vaut le mieux »
La construction des valeurs dans le domaine éducatif

II.2. La leçon des philosophes : essayer de ne faire de mal à personne
II.2.1. L'homme vivant en société doit apprendre la moralité
II.2.2. La difficile prise en compte du sujet dans l'éducation morale
II.2.3. Mais éduquer sous-entend forcément moraliser

III. ÉDUCATION MORALE :
PROPOSITIONS POUR L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

Introduction : une urgence d'*ici et maintenant*

III.1. Quelles valeurs pour une école démocratique ?
III.1.1. Quels principes moraux ont-ils été enseignés dans les écoles françaises entre 1890/1900 et 1990/2000, et qu'en reste-t-il ?
Que reste-il de l'éducation morale aujourd'hui en France et en école élémentaire ?
Un rôle éducatif du maître qui donne du sens à l'école
Un apprentissage de la vie démocratique

III.1.2. La question de la morale laïque aujourd'hui est-elle une question dépassée, ou une interrogation escamotée sur une pratique désuète ?
Les maîtres ont plutôt proposé une éducation morale minimale
La morale laïque n'est pas modélisante
III.1.3. La morale scolaire aux prises avec la violence

III.2. Quelques exemples de pédagogies « alternatives » en lien avec la recherche

Les écoles Waldorf, de type Steiner
Les écoles de type Montessori
La ferme des enfants de Sophie Rabhi
L'École Freinet

III.3. Quelles perspectives éducatives différentes pour demain ?
III.3.1. Éducation ou instruction ou « éduquer + instruire » ?
III.3.2. Propositions pour un programme pédagogique différent
III.3.2.1. L'éducation morale peut-elle se fonder sur un « noyau » de valeurs ?
III.3.2.2. Quel éveil scolaire à des valeurs morales universelles ?
III.3.2.3. Retour au sondage national : Quels objectifs pour la formation ou l'éveil d'une conscience éthique chez l'enfant ?
III.3.3. Le problème particulier de l'éveil scolaire à la Démocratie
III.3.4. Transformation ou évolution des formes d'évaluation à l'école, et *vivre ensemble*
Exemples de chartes existantes
Rappel des objectifs éducatifs de ce vivre ensemble
Résumé des Objectifs d'un savoir-être social en classe

IV. L'ÉVEIL AUX VALEURS :
LA MORALE, L'ÉTHIQUE, ET UNE *SPIRITUALITÉ LAÏQUE* ?

Introduction : quelles valeurs ?

IV.1. Une éducation aux valeurs humaines ?
IV.1.1. Pour commencer, quelques exemples de définitions proposées par des équipes de maîtres travaillant sur ce sujet en conférence pédagogique
IV.1.2. Les valeurs humaines choisies et proposées par les enseignants de l'élémentaire en France selon notre enquête nationale (Novembre 2010 à Juin 2011)

IV.2. La paix comme valeur *humaine* essentielle
IV.2.1. Initiation à la *Communication Non-Violente* (C.N.V.)
IV.2.2. Développer l'intelligence *divergente* ?

IV.3. Éducation, spiritualité & spiritualité laïque
IV.3.1. Une dimension spirituelle de l'éducation scolaire ?
IV.3.2. Ne pas confondre spiritualité et religion
IV.3.3. Y a-t-il du « sacré » dans l'éducation ?
IV.3.4. Problème de conceptualisation du concept de spiritualité laïque
IV.3.5. Retour sur la question du sacré
IV.3.6. Valeurs candidates à qualifier une spiritualité laïque
IV.3.7. Quelques résultats de l'enquête auprès des enseignants sur la spiritualité laïque

IV.4. Quelles pratiques nouvelles pédagogiques ou éducatives peut-on proposer qui seraient en lien avec la spiritualité laïque ?
IV.4.1. Le yoga peut être enseigné à l'école
IV.4.2. Quels liens entre « yoga » et éducation » ?
IV.4.3. Arts martiaux et assise silencieuse à l'école

V. RÉFLEXIONS POUR CONCLURE

V.1. Premier cadrage sur ce dont on parle
V.2. Deuxième cadrage

Table des Matières

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Ab Der Halden, Ch. (1934). *Cours de morale pour le cours moyen.* Paris : Armand Colin.

Allieu, N. (1998): »*Laïcité et culture religieuse à l'école »* (éditions ESF Paris)

Arendt, H. (1992) *La crise de l'Education, la crise de la culture* (Gallimard Idées)

Avanzini, G. (1974) *Immobilisme et innovation dans l'éducation scolaire*(Privat, Toulouse)

Badiou, A. (2003) *L'éthique* (Nous, Paris)

Baktivedanta Swami Prabhupada (1979) *La Bhagavad-Gita telle qu'elle est* (Editions Bhaktivedanta, Paris.

Baillon, M.A. *Contribution d'une pratique scolaire de Yoga à l'Education pour la santé.* IPNS Mémoire de Master en DESS. (Université de Lille II)

Ballot, M. et Aveillé, R. (1959). *Education morale et civique.* Classe de Fin d'Études. (Paris : Charles Lavauzelle)

Baltassat, J.D., et Jeury M.,(2000) *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école* (Robert Laffont, Paris)

Barrau, Th., (1872) *Livre de morale pratique destiné à la lecture et au choix de préceptes dans les écoles et les familles* (Hachette, Paris)

Barreau, J.M. (2000) *Vichy contre l'école de la République* (Paris, Flammarion)

Barreau, J.M. (2010) Article "Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative" in *L'autorité éducative, déclin, érosion, ou métamorphose*. Nancy, PUN.

Bastien, M. (1998)(Ss Dion de) *Coopération et Participation* Démopédie, Belgique

Bastien, M., (Ss la Dion de M.B. et d'Hervé Broquet) (1999) *Education démocratique. Education à la démocratie.* (Edit. Vie Ouvrière, Bruxelles)

Bastien, M., Gourlé M., Hamaide I., Jospin B. (1995) *Découvrons la Convention des Droits de l'Enfant* (Bruxelles : Labror)

Baubérot, J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral* (Seuil, 1997)

Baubérot, J. (2000) *« Histoire de la laïcité en France* » (PUF).

Baubérot, J. & Wiéviorka M. [(dir.) (2005) *De la séparation des Églises et de l'État à l'avenir de la laïcité. Les Entretiens d'Auxerre*. [Paris : Éditions de l'Aube]

Béchillon, D. (de) (1997). *Qu'est-ce qu'une règle de droit*? (Odile Jacob, Paris)

Bergeras, R., Gisbert R., Cellier G. (2001) *Civilité, Civisme et Citoyenneté* (Edité par le CRDP de Grenoble)

Boltanski, L. et Thévenot L. (1991) *De la justification* (Gallimard, Paris)

Bouchard, N. (2000) *L'Education morale à l'école* (Presses Université Québec, Montréal)

Bouquet-Rabhi, S. (2011*) La ferme des enfants, une pédagogie de la bienveillance* (Editions Actes Sud, Arles)

Bourgeois, B. (2004, Coll.), *Ethique et Education : l'école peut-elle donner l'exemple* ? (L'Harmattan, Paris)

Boussinesq, J. (1994) *La laïcité Française* (Essais, Seuil, Paris)

Braud, F. Espacier, S. Olivier-Moreau N. et Brenifier O., (2011) *1000 activités pour enseigner l'éducation civique et morale* » (CRDP Midi-Pyrénées, 2011)

Buber, M. (2001). *La relation, âme de l'éducation.* Edit. Parole et silence.

Caroll, A. (2004*). Enfants-rois, famille en désarroi: tout, tout de suite.* (Neufchâtel, Logiques.)

Cerda, A. M. et Assaél J. (1998). Réglementation scolaire et construction da valeurs dans la vie quotidienne du Lycée. Le maintien de la discipline à l'école. In Revue *Perspectives*, vol XXVIII, n°4,12/98. Genève: Bureau international de l'éducation.

Chartier, J.P. (2002) Rapport du sénat sur la Délinquance des mineurs en 2001/2002.

Compayré, G. (1883) *Eléments d'Instruction civique et morale* (Delaplane, Paris)

Comte-Sponville, A. (1998). *La sagesse des Modernes.* (Avec L. Ferry) Paris : Plon.

Comte-Sponville, A. (2006) *L'esprit de l'Athéisme* (Albin-Michel, Paris)

Conche, M. (2002) « Droits de l'homme, droits de Dieu » Article in *Le Nouvel Observateur* (Hors Série, janvier 2002)

Coq, G. (1993) *Démocratie, Religion, Education* (Editions Mame, Tours)

Corcy-Debray, S. (2001) *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy* (L'Harmattan, Paris)

Costa-Lascoux, J. (1996) *Les trois âges de la laïcité* (Hachette, Paris)

Daniel, J. (2002*) Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire* (Dossiers pédagogiques de l'UNESCO)

Davy, M-M. (2004). *La connaissance de soi*. Paris : PUF

Delcambre, A.M. (2003) *L'islam des interdits* (Editions Desclée de Brouwer)

Delfau, G. (2004) *La laïcité, ciment de notre république et valeur universelle* (Editions Maçonniques de France, Paris)

Derrida, J. (1997): *Adieu à Emmanuel Levinas* (Galilée)

Descombes, V., (2007) *Le raisonnement de l'Ours et autres essais de philosophie pratique* » (Seuil, Paris)

Dirand, C. et Blanc, M., (1960) « *Devenir meilleur* » Lectures suivies au Cours moyen et Supérieur (Charles-Lavauzelle, Paris)

Dewey, J. (1975) *Démocratie et éducation*, 1916, trad. G. Deledalle, Paris, PUF)

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.

Dubreucq, E. (2000) Article « Morale et laïcité dans le dictionnaire de F. Buisson » (pp157/177) in *Enseigner la morale* (L'Ecole des Philosophes, CRDP Nord, Lille)

Duchesne, S. (1997) Article « La politesse entre utilité et plaisir » (in Revue *Esprit*, Juillet 97, PP60 et suivantes).

Durkheim, E. *Traité de l'Education Morale* (PUF, Paris)

Durckheim, K. (1989). *Le son du silence.* Paris : Editions du Cerf.

Durckheim, K., (1993). *Hara, centre vital de l'homme* (Paris : Courrier du Livre)

Estivalèzes , M. (2009) Article : « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? in *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui.* [Coll. Lille : Septentrion]

Estrela, M.T. (1994) *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.

Everhart, R. (1983). *Reading, writing, and resistance : adolescence and labour in a junior high school*. Londres : Routledge & Kegan Paul. (pp.233-235)

Faure, J.P. (2010) *Eduquer sans punitions ni récompenses, éditions Jouvence,* (Collection Clés de la CNV)

Ferry (L) 2003 *Lettre à ceux qui aiment l'école* (Edition Odile Jacob, Paris.)

Filliot, P. (2011) *L'éducation au risque du spirituel* (Desclée de Brouwer)

Filloux, J.C. (1994) *Durkheim et l'éducation*, (PUF, Paris)

Flack M. et Coulon J. (2005) *Le yoga en milieu scolaire: des enfants qui réussissent*. Editions Desclée de Brouwer. Paris

Fonkoua, P & Toukam (2007) *Eléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Cameroun* (Collection Rocare-Cameroun, éditions Terroirs)

Fortin, J. (2001) *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle* (Hachette Education)

Forquin, J.C. (1993) « L'Enfant, l'Ecole et la question de l'éducation morale » Article, in *Revue Française de Pédagogie*, N°102 (01/02/03-1993)

Foucault, M. (1984) *Le souci de soi* (Gallimard, Paris)

Foucault, M. (2008) *Le gouvernement de soi et des autres* (Seuil, Paris)

Galichet, F. (2004) *Pratiquer la philosophie à l'école* (Nathan, Paris)

Garetta, G. (2007) "L'Éthique située de John Dewey. Émotions, états d'esprit et jugements moraux". in *l'Art du Comprendre,* Revue d'Anthropologie philosophique.

Gauchet, J.P. (2005) *Un monde désenchanté* (Editions de l'Atelier, Paris)

Gauthier, C. et Tardif, M. (SD), (1996) *La Pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin, Paris)

Gayet, D. (2009) *Ethique ou Morale de l'éducation*. (Ed. Cygne, Paris)

Georges G. (….) *Ces enfants malades du stress* (Ed. Anne Carrière)

Go, H.L. (2007) *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. (Presses Universitaires de Nancy)

Go, H.L. (2000) Article « Grammaire de l'autorité » in Ouvrage coordonné par Eirick Prairat : *L'autorité éducative*, pp.55/65 (PU Nancy)

Godelier M. (2000 *Au fondement des sociétés humaines.* Paris : Flammarion.

Guillebaud, J.C., (2007) Article sur le quotidien Ouest-France : Ouest-France du 14 août 2007, éditorial « Une société sans compassion » (page1)

Habermas, J. (1991), *Droit et démocratie* (Gallimard, Paris)

Hadot, P. (2001) *La philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.

Herbé, J. (1925) *Cours de morale conforme au programme d'Août 1920* Hatier, Paris

Houssaye, J. (1993) in *Revue Française de Pédagogie* n° 97 : article « La morale)

Houssaye, J. (1999) *Éducation & philosophie: approches contemporaines*. Paris, ESF

Imbert, F. (1987) *La question de l'éthique dans le champ éducatif* (PI Matrice, Vigneux)

Jacquard, A. (2002) « *E= CM²* » (coll.Points Virgule, éditions du Seuil, Paris)

Jaffro, L. (2006). Article : « Foucault et le problème de l'Éducation morale » in *Le Télémaque, 29, 111-124.*

Kant, E. (1943) *Critique de la raison pratique* (PUF, Paris)

Kant, E., (1945) *Réflexions sur l'éducation (*Traduction, notes d'A.Philonenko) Vrin

Kourilsky-Augeven, C. (1991). Socialisation juridique et identité du sujet.in *Droit et société*, n°19, 1991.

Kourilsky-Augeven, C.(1997). *Socialisation juridique et conscience du droit*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme (Réseau Européen Droit et Société).

Krishnamurti, J. (1982), *Réponses sur l'Education*» (Stock)

Krishnamurti, J. (2005) *l'Apprentissage de la vie* (Conférences, Paris, 1950)

Krishnamuti J., (2001) *Se libérer du connu* (Le Livre de Poche, Stock, 1969)

Languirand, J. (1999). 'L'avenir de la Transcendance, ou les spiritualités émergentes' Chronique parue dans le magazine *Guide Ressources, 14, 9*. (Volume 15, numéro 11, juillet-août 2000) [Editions Les Productions Minos Ltée]

Legrand, L. (1995) *Une école pour la justice et la démocratie* (PUF).

Legrand, L. (1991) *Enseigner la morale aujourd'hui?* PUF, Paris.

Ladrière, P. (2001), *Pour une sociologie de l'éthique*. PUF Paris.

Leleux, C. (2008) *L'école revue et corrigée (*De Boeck et Belin., Paris)

Lenoir, F. (2003). *Les métamorphoses de Dieu.* Paris : Plon.

Lenoir, F. (2010). *Petit traité de vie intérieure*. Paris : Plon

Levinson, B. A. (1998). "La discipline en amont: qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. Le maintien de la discipline à l'école". In Revue *Perspectives,* vol XXVIII, n°4, décembre 1998. (Genève: Bureau international de l'éducation).

Lipovetsky G.,(1992) *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques* (Gallimard, Folio Essais)

Loeffel, L. (2002) *La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914), (*Paris : PUF, Éducation et formation)

Loeffel, L. (2009) *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* » (sous la Direction de L.L., Editions Septentrion)

Loeffel, L. (2009) *Enseigner la démocratie Nouveaux enjeux, nouveaux défis.* (Armand-Colin, Paris 2009)

Marchive, A. (2005), « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires » — in : L. Talbot (éd.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (181-192). Ramonville Saint-Agne : Erès

Martin, J.P. (2005) « Faute personnelle ou faute professionnelle, à propos de l'instituteur Morizot » in J.P .Martin (Dir) : Les *enseignants ont-ils besoin d'une déontologie ?(*Pages 23/34)Villeneuve d'Asq, Atelier 33, Cahiers de la maison de la Recherche, Université Charles De Gaulle, Lille 3)

Maury, L. (1999) *L'enseignement de la morale*. Paris : PUF.(Que sais-je ?)

Mercier, M.N. (2010) *100 idées pour la formation de la conscience morale* (aux éditions Tom Pousse)

Mérieu, P. (1991) *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie* (E.S.F. Paris)

Mérieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.

Morihei Ueshiba (2000) *L'art de la paix : Enseignements du fondateur de l'aïkido* (Trédaniel, Paris)

Morin, E. (2003) in coll. *Ethique et éducation : l'école peut-elle donner l'exemple?* L'Harmattan, Paris, voir article p202/211 : « L'école peut-elle donner l'exemple »

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Seuil Paris)

Mougniotte, A. (1991) *Les débuts de l'Instruction Civique en France* (Presses Universitaires, Lyon)

Mougniotte, A. (1996) « *L'école de la République* (PUL, Lyon)

Mougniotte, A. (1996) *L'éducation à la démocratie* (PUL, Lyon)

Mougniotte, A. et Mérieu, P. (1997) *L'école ou la guerre civile* (Plon, Paris)

Moreau, D. (2011) *Education et théorie morale* (Vrin, Collection Philosophie de l'Education, Paris)

Moreau, J.M. (2000) *Vichy contre l'école de la République* (Flammarion, Paris)

Naouri, A. (2008) *Eduquer ses enfants. Une urgence d'aujourd'hui*. O. Jacob, Paris.

Nietzsche, F.(1886)*Par-delà le bien et le mal* (Trad. GF Watling, Flammarion, 2002)

Nietzsche, F. (1887) *Généalogie de la morale* (LGF, 2000)

Obin, J.P. (1966) *Les établissements scolaires entre l'Ethique et la loi* Hachette, Paris

Ogé, F. (1984) *le Journal l'Action Française et la Politique intérieure du Gouvernement de Vichy* Editions de l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse]

Ogien, R. (2002) *L'Ethique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. (Folio-Essais)

Ogien, R. (2004) *La panique morale* (Editions Grasset, Paris)

Ogien, R. (2010) Article « Sortir Kant de nos têtes » in *La revue socialiste : la morale en question.* (2ème Trimestre, 55-58.)

Ogien, R. (2007) *L'éthique aujourd'hui* (Gallimard, Paris)

Ognier, P. (1994) Article Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Étude critique. In: *Histoire de l'éducation*, N. 65, 1995. pp. 71-85.

Ottavi, D. (2003) Intervention et Article « La disparition de la morale est-elle une fatalité » cf. Colloque Ushui de Paris, et Actes : Ethique et éducation (L'Harmattan, pp.47/56)

Pachod, A. (2007) *La morale en 3D de l'enseignant* (L'harmattan, Paris)

Pain, J. (2006) *L'école et ses violences* (Economica-Anthropos, Paris)

Paquette, C. (2008) *Languirand* (Ed. Libre Expression, Montréal]

Payot, J. (1925) *La morale à l'école* (Librairie Armand Colin, Paris)

Pena-Ruiz, H. (2005) *Histoire de la Laïcité. Genèse d'un idéal.* (Gallimard, Paris)

Perrenoud, Ph. (2004) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Paris Rééd.

Piaget, J. (1925) *La règle morale chez l'enfant* (PUF, Paris)

Piaget, J. (1997) *L'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale,* (Ed. Anthropos)

Piaget, J. (1993) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Pierre, A. & Martin, A.(1942) *Cours de morale à l'usage des écoles primaires supérieures* (Editions Cuvillier, Paris)

Prairat, E. (2008) *« La sanction ; petites méditations à l'usage des éducateurs* » (Editions l'Harmattan-Forum, Paris)

Prairat, E. (2010) *L'autorité éducative* (« L'autorité éducative, déclin, érosion, ou métamorphose » (Presses Universitaires de Nancy).

Primaire, E. (1911) *Manuel d'Education morale, Civique et Sociale* (Bibliothèque d'Education de Paris)

Prost, A. (1968) *Histoire de l'enseignement en France* (Armand Colin, Paris)

Putman, H., (2004) : *Fait / valeur : la fin d'un dogme* (L'éclat, Tel-Aviv)

Rabhi, P. (2010) *La sobriété heureuse* (Actes Sud, Sciences Humaines, Privat)

Ravaudet, M. (1952) *Courage, Cours de morale à l'usage des Cours Moyens et Cours Supérieurs* (Editions du CEP, Paris)

Raymond, A. (1998) *L'Education morale dans le mouvement de l'Education Nouvelle* (Thèse publiée chez l'Harmattan, Paris)

Reboul, O. (1992) *Les valeurs de l'éducation* (PUF, Paris)

Rech, R. (1984) *Swara Yoga, une science tantrique : le cerveau respire.* (Genève : Editions Satyananda-Shram)

Ricœur, P. (1990) *Soi-même comme un autre* (Seuil, Paris)

Roche, G. (1998) : « *Quelle école pour quelle citoyenneté* (ESF, Paris)

Roman, J. (2005) Article « Identités et laïcité.les dynamiques de l'engagement social en question. » in *Revue de la CFDT* (Hors Série, page 11)

Roman, J. (2009) Article : « Crise de la laïcité ou nouvelle question laïque » in *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui.* [Coll. Lille : Septentrion, (p.72)]

Rosenberg, M. (2003) *La Communication Non-Violente au quotidien* Jouvence, Genève

Rosenberg, M.(2005) « *Les mots sont des fenêtres* » (La Découverte, Paris)

Rosenberg, M. (2011*) Parler de paix dans un monde de conflits* (Jouvence, Genève)

Rosenberg, M. (2007) *Vers une éducation au servie de la vie* Editions de l'Homme, Montréal

Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou de l'éducation* (Paris : Garnier-Flammarion)

Sauvage, P. (1942). *Dix entretiens de morale civique.* Paris : Spes.

Schmidt, D. (2004). *Dialogues sur les écrits inédits de Krishnamurti* (écrits de 1927 à 1933) All India Press, Pondicherry

Schopenhauer, A. (2001). *L'Art d'être heureux.* Paris : Seuil.

Singly, (de) F. (2009) *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* A. Colin, Paris.

Souché, A., (1942) *La leçon de morale au cours moyen* (Fernand Nathan, Paris)

Stiegler, B. (2006), *La télécratie contre la démocratie* (Flammarion, Paris)

Tarpinian, A. (2009): *Vivre s'apprend. Refonder l'humanisme.*(Ed. Chronique Sociale)

Tevanian, P. (2002) *Le racisme républicain. Réflexions sur le modèle français de discrimination* (Editions L'esprit frappeur, Paris)

Truchot, V. (1998). *«La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire: représentations d'élèves* », Mémoire de maîtrise inédit, Uté du Québec à Montréal

Truchot, V. (2008), Article « L'école et les valeurs démocratiques », dans *Valeurs démocratiques et finalités éducatives,* Thématique n° 4 in CIFEDHOP, juin 1996

Valadier, P. (1993) in *Etudes*, tome 373, N°3 (Editions Assas)

Vergely, B. (2007) « *Petit précis de morale* » (Editions Milan, Paris)

Vandewalle, B. (2003) « Autorité et institution éducative du sujet » - in : J. Lombard (éd.) *L'école et l'autorité* (153-168). Paris : L'Harmattan.

Vial, Jean(1980) : *Les Instituteurs, douze siècles d'histoire* (J.P. Delarge, Paris)

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice.* (Paris : Seuil.)

Weber, M. 1919) *Le savant et le politique*, Plon Paris (Ed. 10/18).

Weil, S. (1966) *Attente de Dieu* (Paris, Fayard)

Xypas, C. (1996) *Education et valeurs : approches plurielles* (Anthropos, Paris)

Xypas, C. (1998) *Le projet moral et éducatif de Jean Piaget.* (PUF, Paris)

Xypas, C. (1997) *Piaget et l'Education* (PUF, Paris)

Yacine, F. (2012) Article: « La carotte ou le bâton » in Revue *Les grands dossiers des sciences humaines* [N°27 (Juin-Juillet-Août 2012)]

Le problème de l'Education Morale en France au XXè siècle dans l'enseignement primaire.

Face au consumérisme et à l'individualisme ambiants, à l'érosion de l'autorité éducative et à des manifestations de violence dans certains établissements scolaires, et parfois d'intolérance religieuse et ethnique, cette thèse propose plusieurs pistes de réflexion et des propositions en lien avec un besoin social d'éthique et la demande de clarification des valeurs pour l'école aujourd'hui.
D'abord, la thèse propose une historiographie des principes moraux enseignés entre les années Ferry et Mitterrand à l'école primaire ; ensuite elle interroge les philosophes et chercheurs afin de proposer une assise théorique sur l'éducation morale et l'éthique scolaire. Enfin, à l'aide de cet arrière-plan conceptuel et d'un questionnaire national instruit par 120 enseignants, elle développe une réflexion sur les pratiques pour concrétiser dans l'école française deux défis éducatifs:
-La proposition d'une éthique minimale, tissée de démocratie et de laïcité, avec l'apprentissage du respect mutuel, de la nature, des règles sociales ; l'éveil à la communication non-violente, le respect des principes moraux indispensables au vivre ensemble.
-Un éveil à une spiritualité laïque exempte de tout lien avec la religion, permettant l'éveil aux valeurs humanistes et l'organisation d'activités pédagogiques développant un climat de paix et de tolérance, de non-violence et de solidarité. Redonner du sens à notre existence partagée, dans une école où les savoir-être sont aussi importants que les connaissances à acquérir. Œuvrer pour une « vie scolaire bonne » utile et agréable, où l'attention aux autres et la coopération sont promues, où le respect de valeurs morales est accepté et appliqué par tous les acteurs de l'école.

Mots-Clés : Education Morale, Ethique scolaire, Laïcité et Démocratie, Valeurs humanistes, Spiritualité Laïque.

The problem of moral education in the French primary school system in the 20th Century.

Abstract

Faced with widespread consumerism and individualism, the erosion of the authority of the educational system, rising violence in certain schools, and even religious and ethnic intolerance, this thesis explores several paths of investigation and presents several proposals regarding the need for a code of ethics and a clarification of societal values in the educational system of today.
To begin with, the thesis presents a timeline, from Ferry to Mitterrand, of moral principles as taught in the primary school system. An examination of positions garnered from philosophers and researchers follows, providing a theoretical foundation for moral education and school ethics. Finally, based on a nationwide questionnaire administered by 120 teachers and the aforementioned theoretical foundation, the thesis discusses possible solutions of the challenges of moral education:
A proposal for ethical practice minimum woven from democracy and secularism, teaching the concepts of mutual respect, nature conservation and implementation of social rules; an emphasis on non-violent communication and the respect of the moral principles essential to living together.
-A school awakening of secular spirituality, free of links to religion, allowing humanist values to develop at the heart of educational activities in a climate of peace and tolerance, of non-violence and solidarity; to give a new sense to our shared existence, in a scholastic environment where life skills are as important as knowledges to be acquired; to strive for a "quality of scholastic life", useful and pleasant, where caring and cooperation are promoted; where the respect of moral values is accepted and applied by all those involved in school life.

Keywords: Ethical Education, Scholastic Ethics, Secularism and Democracy, Humanist values, Secular Spirituality.

-Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue par Guy LHEUREUX-

UNIVERSITE DE RENNES 2 - DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION-VALORISATION&RECHERCHE-

Les annexes de la recherche

LA QUESTION DE L'EDUCATION MORALE EN FRANCE AU 20e SIECLE

Les Annexes de la Recherche

1. TEXTES OFFICIELS ET HISTORIQUES.

6.2. CHARTES, CONVENTIONS ET PROJETS EDUCATIFS

6.3. INTERWIEWES, ARTICLES ET REPORTAGES AUTORISES PAR LES AUTEURS

6.4. FICHES PEDAGOGIQUES ETCONFERENCE REALISEES AVEC DES GROUPES DE MAITRES

6.5. QUESTIONNAIRES, SONDAGES, RESULTATS.

6.6. REMERCIEMENTS ET PRESSE

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation
soutenue par Guy LHEUREUX

UNIVERSITE DE RENNES 2 DEPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES

TABLE DES MATIERES

PARTIE I. TEXTES OFFICIELS ET CIRCULAIRES HISTORIQUES……..4
I.1. Mémoire sur l'Instruction Publique de Condorcet (1791 /1792)……4
I.2. Arrêté du 27 juillet 1882 réglant organisation pédagogique et études des écoles primaires publiques .....…...7
I.3. Arrêté de juillet 1882 sur l'éducation morale dans les écoles……8
I.4. Lettre de Jules Ferry aux Instituteurs du 17 novembre 1883……..……13
I.4. Définition du terme de laïcité par Ferdinand Buisson en 1911……..17
I .6. Instructions Officielles de 1923……22
I.7. Instructions Officielles de Mars 1938 (Instruction Civique et Morale)…….……..27
I.8. Plan Langevin-Wallon de 1947……..29
I.9. Charte Internationale des Droits de l'Enfant de 1959……31
I.10. Loi d'Orientation sur l'Education de 1975 …….…..……..33
I.11. Arrêté du 18 Juillet 1980 : l'Instruction civique et morale ……34
I.12. Instructions Officielles de 1985 (Jean-Pierre Chevènement)…….….40
I.13. Loi d'Orientation de 1989 (Lionel Jospin)……
I.14. Instructions Officielles du 22 Février 1995 (F. Bayrou)……41
I.15. Note de Service du 19 Octobre 1997 (S. Royal)…….….43
I.17. Instructions Officielles de février 2002……..…44
I.18.Instructions Officielles de Juin 2008 (Instruction Civique et Morale)…..……...……46

PARTIE II. ***CHARTES CONVENTIONS ET PROJETS EDUCATIFS***…….……..…50
II.1.Charte éthique de la coordination Française pour la Décennie Internationale
d'une culture de non-violence et de Paix……..…….…….……51
II.2.Charte Universelle de Survie adoptée par le Parti des Français Progressistes (PFP)…….....52
II.3. Charte et Projet pédagogique d'une école Montessori (Savoie)……...……53
II.4. Charte du Vivre Ensemble de l'Association Suisse « Graines de Paix » (UNESCO)……58
II.5. Projet éducatif et pédagogique d'une école Steiner (Paris)……..……61
II.6.Pacte de respect et non-violence entre enseignants, familles, éducateurs……...…..65
II.7. Charte éducative de la ferme des Enfants (Isère)……..……...67
II.8. Charte de Respect Mutuel (Collège et Ecoles de Montrouge)……...….….69
II.9. Documents d'informations sur la Communication Non –Violente……..80
II.10. Comment l'UNESCO définit-elle la culture de paix?……..……..……...85
II.11. Vers une Charte des Droits et Devoirs dans l'Ecole (Pierre Truche)……87

PARTIE .III. ***INTERVIEWES, ARTICLES, REPORTAGES AUTORISES***…….....……95
III.1.Interviewe de Mme Flack sur le Yoga à l'Ecole……..…….….....…96
II.2.Deuxième interviewe sur le Yoga…….....101
III.3.Reportages presse sur des séances de yoga…….…….……104
III.4.Méditation(Médiafrance): Interviewe de G. George livre «*Ces enfants malades du stress.* » ……..…107
II.5. Expériences scolaires en Arts Martiaux : l'Aïkido en école élémentaire de la Meuse …….……..……110
III.6**.** Reportage sur la philo à l'école: extrait de la revue belge, Psychologie Magazine(02/2011)…….…….115
III.7. Interviewe de Thomas Rosenberg avant son discours à l'ONU (CNV)…….…....120
III.8. Reportage Interviewe sur « l'enfant-roi »…….…….....133
III.9 .Interviewe de Pierre Rabhi sur « la sobriété heureuse »…….……..……..138
III.10.Une leçon de morale en 1960 (école finistérienne)……..…….….141
III.11. « L'avenir de la Transcendance » Interviewe de Languirand J. par Claude Roquette ….……..……..….….144

PARTIE IV. *FICHES ET CONFERENCES PEDAGOGIQUES REALISES AVEC DES MAITRES SUR QUELQUES VALEURS HUMANISTES* ……..……..…...…….150

IV.1. Fiche pédagogique sur le respect Cption Angers III)…….…..…….....151

IV.2. Fiche pédagogique sur la paix (Cption Angers III)……..……..…..….154

IV.3. Conférence pédagogique sur les valeurs humaines (Cption Angers VI)……...…156

PARTIE V. *QUESTIONNAIRES ET SONDAGES*……..…… ……..176

VI.1.Sondage National destiné aux Enseignants du 1er Degré en France accompagné de ses résultats traduits en termes de tableaux numériques et schématiques…….……176

VI.2.Pré-Sondage départemental préparatoire à l'échafaudage d'une enquête nationale sur l'éthique et la morale à l'école, en 2006/2007……..186

PARTIE VI. *REMERCIEMENTS ET AUTRES AJOUTS*…….……..…….209

VI.1. Remerciements et gratitudes……..……209

VI.2. Coupures de presse en lien avec la recherche……...…..……..210

VI.21. . Ethique et entreprise : un patron qui rend les employés heureux :……211

VI.21. Eloge de la laïcité, une valeur française (F.Lenoir)……..:……212

VI.22VI.23. Des reportages de presse sur le yoga à l'école en milieu rural……213

VI.3. Quelques extraits d'articles liés à la recherche……...…214

VI.31. Un extrait de « l'école ou la guerre civile » (Conclusion de Giraud et Mérieu, Plon, 1999)……..….….215

VI.32 Une éthique pour l'homme et le citoyen (E. Sledziewski)…….219

1. Textes officiels et Circulaires historiques

Instructions officielles, Textes réglementaires, Discours importants, Documents originaux, etc.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'EDUCATION NATIONALE (EXTRAITS DES BOEN)

Condorcet

① MÉMOIRE SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1791-1792)

L'instruction, devoir social

L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. L'inégalité d'instruction est une des principales sources de la tyrannie. Le devoir de la société, relativement à l'obligation d'étendre dans le fait, autant qu'il est possible, l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille, et de citoyen... La société doit au peuple une instruction publique...

1°) Comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits ;
2°) Pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux;
3°) Pour augmenter dans la société la masse des lumières utiles.
La société doit également une instruction publique, relative aux diverses professions,
4°) pour maintenir l'égalité entre ceux qui s'y livrent...
5°) pour les rendre plus également utiles,
6°) pour diminuer le danger où quelques-unes exposent, pour accélérer leurs progrès.
La société doit encore l'instruction publique comme moyen de perfectionner l'espèce humaine, en mettant tous les hommes nés avec du génie à portée de les développer, en préparant les générations nouvelles par la culture de celles qui les précèdent.
L'Instruction publique est encore nécessaire pour préparer les nations aux changements que le temps doit amener.

L'éducation publique doit se borner à l'instruction.

L'éducation... ne se borne pas seulement... à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre ; il est l'esclave de ses maîtres... Il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre.
Aujourd'hui qu'il est reconnu que la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable... le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais au contraire de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées.
Enfin, une éducation complète s'étendrait aux opinions religieuses ; la puissance publique serait donc obligée d'établir autant d'éducations différentes qu'il y aurait de religions anciennes ou nouvelles professées sur son territoire ; ou bien elle obligerait les citoyens des diverses croyances soit d'adopter la même pour leurs enfants, soit de se borner entre le petit nombre qu'il serait convenu d'encourager. On sent que la plupart des hommes suivent en ce genre les opinions qu'ils ont reçues

dès leur enfance... Si donc elles font partie de l'éducation publique, elles cessent d'être le choix libre des citoyens et deviennent un joug imposé par un pouvoir illégitime. En un mot, il est également impossible ou d'admettre ou de rejeter l'instruction religieuse dans une éducation publique qui exclurait l'éducation domestique, sans porter atteinte à la conscience des parents, lorsque ceux-ci regarderaient une religion exclusive comme nécessaire, ou même comme utile à la morale et au bonheur de l'autre vie. Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation.

Indépendance de la morale.

La puissance publique n'a pas le droit de lier l'enseignement de la morale à celui de la religion.

A cet égard même, son action ne doit être ni arbitraire, ni universelle. On a déjà vu que les opinions religieuses ne peuvent faire partie de l'instruction commune... Il en résulte la nécessité de rendre l'enseignement de la morale rigoureusement indépendant de ces opinions...

La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités, elle ne doit imposer aucune croyance...

Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal publie, toute la force de la vérité, mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur.

Les congrégations enseignantes.

La puissance publique doit éviter surtout de confier l'instruction à des corps enseignants qui se recrutent par eux-mêmes. Leur histoire est celle des efforts qu'ils ont faits... pour imposer aux esprits un joug à l'aide duquel ils espéraient prolonger leur crédit et étendre leur richesse... L'instruction qu'ils donneront aura toujours pour but, non le progrès des lumières, mais l'augmentation de leur pouvoir ; non d'enseigner la vérité, mais de perpétuer les préjugés utiles à leur ambition.

Pas de doctrine d'Etat.

La puissance publique ne peut pas établir un corps de doctrine qui doive être enseigné exclusivement.

Sans doute il est impossible qu'il ne se mêle des opinions qui doivent faire l'objet de l'instruction... C'est surtout dans ces sciences (morales et politiques) qu'entre les vérités reconnues et celles qui ont échappé à nos recherches, il existe un espace immense que l'opinion seule peut remplir...

Des vérités appuyées d'une preuve certaine et généralement reconnue, sont les seules qu'on doive regarder comme immuables, et on ne peut s'empêcher d'être effrayé de leur petit nombre.

Cependant, comme ces sciences influent davantage sur le bonheur des hommes, il est bien plus important que la puissance publique ne dicte pas la doctrine commune du moment, comme des vérités éternelles' de peur qu'elle ne fasse de l'instruction un moyen de consacrer les préjugés qui lui sont utiles, et un instrument de pouvoir de ce qui doit être la barrière la plus sûre contre tout pouvoir injuste.

La puissance publique peut d'autant moins donner ses opinions pour base de l'instruction qu'on ne peut la regarder comme au niveau des lumières du siècle où elle s'exerce.

Car l'objet de l'instruction n'est pas de perpétuer les connaissances devenues générales dans une nation, mais de les perfectionner et de les étendre. Le devoir, comme le droit de la puissance publique se borne donc à fixer l'objet de l'instruction et à s'assurer qu'il sera bien rempli...

La Constitution de chaque nation ne doit faire partie de l'instruction que comme un fait...

Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison.

Instruction féminine et mixte.

L'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes :

1°) pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants .

2°) parce que ce défaut d'instruction des femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur ;

3°) parce que c'est un moyen de faire conserver aux hommes (aux maris) les connaissances qu'ils ont acquises dans leur jeunesse ; 4°) parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique.

L'instruction doit être donnée en commun et les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement... pour la facilité et l'économie de l'instruction... Cette réunion est utile aux mœurs, loin de leur être dangereuse... La réunion des deux sexes dans les mêmes écoles, est favorable à l'émulation...

Pas de religion d'Etat.

Tout homme devant être libre du choix de sa religion, il serait absurde de le faire contribuer à l'enseignement d'une autre, de lui faire payer les arguments par lesquels on veut le combattre.

D'après qui (la puissance publique) décidera-t-elle que telle théologie est vraie et quel droit aurait-elle d'en faire enseigner une qui peut-être est fausse ? On peut jusqu'à un certain point, faire payer un impôt pour les frais d'un culte... : mais qui osera dire que l'enseignement de la théologie puisse être jamais un moyen de conserver la paix ?

✦

✦

MEMOIRE SUR LA NECESSITE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1791-1792)

Il faut que l'instruction du peuple puisse suivre les progrès des arts et ceux des lumières générales... Une égalité entière entre les esprits est une chimère. Mais, si l'instruction publique est générale... alors cette inégalité est faite en faveur de l'espèce humaine qui profite des travaux des hommes de génie. Si, au contraire, cette instruction est nulle, faible, mal dirigée, alors l'inégalité n'existe plus qu'en faveur des charlatans de tous les genres, qui cherchent à tromper les hommes sur tous leurs intérêts.

Plus vous voulez que les hommes exercent eux-mêmes une portion plus étendue de leurs droits, plus vous voulez, pour éloigner toute emprise du petit nombre, qu'une masse plus grande de citoyens puisse remplir un plus grand nombre de fonctions, plus aussi vous devez chercher à étendre l'instruction.

L'instruction n'est pas moins nécessaire pour garantir la conscience des pièges du sacerdoce. La morale primitive de toutes les religions a aussi été très simple, assez conforme à la morale naturelle, mais aussi, dans toutes les religions, les prêtres en ont fait un instrument de leur ambition.

Ce serait donc trahir le peuple que de ne pas lui donner une instruction morale indépendante de toute religion particulière, un sûr préservatif contre ce danger qui menace sa liberté et son bonheur.

✦

✦

RAPPORT SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE
PRÉSENTÉ A L'ASSEMBLEE NATIONALE LÉGISLATIVE

(les 20 et 21 avril 1792)

Les grands principes de l'instruction publique.

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs Assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par-là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale et, sous ce point de vue elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune.

Cultiver enfin dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée.

Tel doit être l'objet de l'instruction, et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière...

... Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à la raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves...

Morale laïque.

... Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution, en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement, qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux.

Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors, sans répugnance envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux ; et la puissance publique n'aura point usurpé sur les droits de la conscience sous prétexte de l'éclairer et de la conduire.

D'ailleurs, combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison ! Quelque changement que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base, resteront toujours également vrais, ils seront toujours invariables comme elle ; il les opposera aux tentatives que l'on pourrait faire pour égarer sa conscience, elle, conservera son indépendance et sa rectitude. Et on ne verra plus ce spectacle si affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés et obéir à Dieu en trahissant leur patrie.

Ceux qui croient encore à la nécessité d'appuyer la morale sur une religion particulière doivent eux-mêmes approuver cette séparation : car, sans doute ce n'est pas la vérité des principes de la morale qu'ils font dépendre de leurs dogmes ; ils pensent seulement que les hommes y trouvent des motifs plus puissants d'être justes ; et ces motifs n'acquerront ? Ils pas une force plus grande sur tout esprit capable de réfléchir s'ils ne sont employés qu'à fortifier ce que la raison et le sentiment intérieur ont déjà commandé ?

Dira-t-on que l'idée de cette séparation s'élève trop au-dessus lumières actuelles au peuple ? Non, sans doute, car, puisqu'il s'agit ici d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice, ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir. Et quand bien même il serait vrai que des ménagements politiques puissent encore, pendant quelque temps, souiller les lois d'une nation libre, quand cette doctrine insidieuse ou faible trouverait une excuse dans la stupidité qu'on se plaît à supposer dans le peuple, pour avoir un prétexte de le tromper ou de l'opprimer, du moins l'instruction qui doit amener le temps où ces ménagements seront inutiles, ne peut appartenir qu'à la vérité seule et doit lui appartenir tout entière.

Gratuité et facilités.

Dans (les) quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit.

L'acte constitutionnel le prononce pour le premier degré, et le second, qui peut aussi être regardé comme général, ne pourrait cesser d'être gratuit sans établir une inégalité favorable à la classe la plus riche, qui paye les contributions à proportion de ses facultés, et ne payerait l'enseignement qu'à raison du nombre d'enfants qu'elle fournirait aux écoles secondaires.

Quant aux autres degrés, il importe à la prospérité publique de donner aux enfants des classes pauvres, qui sont les plus nombreuses, la possibilité de développer leurs talents : c'est un moyen non seulement d'assurer à la patrie le plus de citoyens en état de la servir, aux sciences le plus d'hommes capables de contribuer à leur progrès, mais encore de diminuer cette inégalité qui naît de la différence des fortunes, de mêler entre elles les classes que cette différence tend à séparer…

✦

Éducation morale : textes officiels 1882

Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique

et le plan d'études des écoles primaires publiques

Art. 1. L'enseignement primaire dans les écoles publiques est partagé en trois cours : élémentaire, moyen, supérieur.

1°. OBJET DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme.

But et caractères essentiels de cet enseignement. - L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études

développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme, l'homme lui-même c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

Par là même l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

Rôle de l'instituteur. dans cet enseignement. - L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement, ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

Objet propre et limites de cet enseignement. - L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

2° MÉTHODE

Caractères de la méthode en ce qui concerne l'élève - Pour que la culture morale, entendue comme il est dit plus haut, soit possible et soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme, qu'il ne se confonde, ni par le ton ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave.

L'instituteur ne saurait trop se représenter qu'il s'agit pour lui de former, chez l'enfant, le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours : et, pour y parvenir, le plus sûr moyen dont dispose un maître qui n'a que si peu de temps pour une œuvre si longue, c'est d'exercer beaucoup, et avec un soin extrême, ce délicat instrument de la conscience. Qu'il se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. Il doit laisser de côté les développements qui trouveraient leur place dans un enseignement plus élevé ; pour lui la tâche se borne à accumuler, dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore, une conscience droite.

Caractères de la méthode en ce qui concerne le maître. - Deux choses sont expressément recommandées aux maîtres. D'une part, pour que l'élève se pénètre de ce respect de la loi morale qui est à lui seul toute une éducation, il faut premièrement que par son caractère, par sa conduite, par son langage, il soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

D'autre part, - et il est à peine besoin de formuler cette prescription - le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui dans son langage ou dans son attitude blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

La seule obligation à laquelle il soit tenu, - et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances -, c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires ; il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. A ce prix seulement l'instituteur aura mérité le titre d'éducateur, et l'instruction primaire le nom d'éducation libérale.

3° PROGRAMME Cours élémentaire (de 7 à 9 ans)

Entretiens familiers. Lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables). Enseignement par le cœur.

Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même :

1° Par l'observation individuelle des caractères (tenir compte des prédispositions des enfants pour corriger leur défauts avec douceur ou développer leurs qualités).

2° Par l'application intelligente de la discipline scolaire comme moyen d'éducation (distinguer soigneusement le manquement au devoir de la simple infraction au règlement, faire saisir le rapport de la faute à la punition, donner l'exemple dans le gouvernement de la classe d'un scrupuleux esprit d'équité, inspirer l'horreur de la délation, de la dissimulation, de l'hypocrisie, mettre au-dessus de tout la franchise et la droiture et pour cela ne jamais décourager le franc-parler des enfants, leurs réclamations, leurs demandes, etc.).

3° Par l'appel incessant au sentiment et au jugement moral de l'enfant lui-même (faire souvent les élèves juges de leur propre conduite, leur faire estimer surtout, chez eux et chez les autres, l'effort moral et intellectuel, savoir les laisser dire et les laisser faire, sauf à les amener ensuite à découvrir par eux-mêmes leurs erreurs ou leurs torts).

4° Par le redressement des notions grossières (préjugés et superstitions populaires, croyances aux sorciers, aux revenants, à l'influence de certains nombres, terreurs folles, etc.).

5° Par l'enseignement à tirer des faits observés par les enfants eux-mêmes (à l'occasion, leur faire sentir les tristes suites des vices dont ils ont parfois l'exemple sous les yeux : de l'ivrognerie, de la paresse, du désordre, de la cruauté, des appétits brutaux, etc., en leur inspirant autant de compassion pour les victimes du mal que d'horreur pour le mal lui-même ; - procéder de même par voie d'exemples concrets et d'appels à l'expérience immédiate des enfants pour les initier aux émotions morales, les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature ; au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion ; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc.).

<u>Cours moyen (de 9 à 11 ans)</u>

Entretiens, lectures avec explications, exercices pratiques. - Même mode et mêmes moyens d'enseignement que précédemment, avec un peu plus de méthode et de précision. - Coordonner les leçons et les lectures de manière à n'omettre aucun point important du programme ci-dessous :

I

L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. - Obéissance, respect, amour, reconnaissance. Aider les parents dans leurs travaux ; les soulager dans leurs maladies ; venir à leur aide dans leurs vieux jours.

Devoirs des frères et sœurs. - S'aimer les uns les autres : protection des plus âgés à l'égard des plus jeunes ; action de l'exemple. Devoirs envers les serviteurs. - Les traiter avec politesse, avec bonté. L'enfant dans l'école. - Assiduité, docilité, travail, convenance. - Devoirs envers l'instituteur. - Devoirs envers les camarades. La patrie. - La France, ses grandeurs et ses malheurs. - Devoirs envers la patrie et la société.

II

Devoirs envers soi-même. - Le corps : propreté, sobriété et tempérance : dangers de l'ivresse ; gymnastique. Les biens extérieurs. - Économie ; éviter les dettes : funestes effets de la passion du jeu ; ne pas trop aimer l'argent et le gain ; prodigalité, avarice. Le travail (ne pas perdre de temps, obligation du travail pour tous les hommes), noblesse du travail manuel.

L'âme. - Véracité et sincérité ; ne jamais mentir. - Dignité personnelle, respect de soi-même. - modestie : ne point s'aveugler sur ses défauts. - Éviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie, la frivolité. - Avoir honte de l'ignorance et de la paresse. - Courage dans le péril et dans le malheur ; patience, esprit d'initiative. - Dangers de la colère.

Traiter les animaux avec douceur ; ne point les faire souffrir inutilement. - Loi Grammont, sociétés protectrices des animaux.

Devoirs envers les autres hommes. - Justice et charité (ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît ; faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fissent.) - Ne porter atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui. - Bonté, fraternité, tolérance ; respect de la croyance d'autrui. N. B. : Dans tout ce cours, l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation. Il fait appel au sentiment et à l'idée du devoir ; au sentiment et à l'idée de la responsabilité, il n'entreprend pas de les démontrer par exposé théorique.

Devoirs envers Dieu - L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours ex professo sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points :

D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.

PROGRAMME

Cours supérieur (de 11 à 13 ans)

Entretiens, lectures, exercices pratiques, comme dans les deux cours précédents. Celui-ci comprend de plus, en une série régulière de leçons dont le nombre et l'ordre pourront varier, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la morale sociale, d'après le programme ci-après :

1° La Famille - Devoirs des parents et des enfants. Devoirs réciproques des maîtres et des serviteurs.

2° La Société. - Nécessité et bienfaits de la société. La justice, condition de toute société. La solidarité, la fraternité humaine.

Applications et développements de l'idée de justice : respect de la vie et de la liberté humaine, respect de la propriété, respect de la parole donnée, respect de l'honneur et de la réputation d'autrui. La probité, l'équité, la délicatesse. Respect des opinions et des croyances.

Applications et développements de l'idée de charité ou de fraternité. Ses divers degrés, devoirs de bienveillance, de tolérance, de clémence, etc. Le dévouement, forme suprême de la charité ; montrer qu'il peut trouver place dans la vie de tous les jours.

3° La patrie. - Ce que l'homme doit à la patrie ; l'obéissance aux lois, le service militaire (discipline, dévouement, fidélité au drapeau) ;

- l'impôt (condamnation de toute fraude envers l'État) ;

- le vote (il est moralement obligatoire ; il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé).

- Droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté de travail, liberté d'association. Garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicains : Liberté, Égalité, Fraternité.

Dans chacun de ces chapitres du cours de morale sociale, on fera remarquer à l'élève, sans entrer dans des discussions métaphysiques :

1° La différence entre le devoir et l'intérêt, même lorsqu'ils semblent se confondre, c'est-à-dire le caractère impératif et désintéressé du devoir.

2° La distinction entre la loi écrite et la loi morale : l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées, l'autre impose à chacun dans le secret de sa conscience un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu.

[*Journal Officiel* du 2 août 1882]

°°°

JULES FERRY

Lettre aux instituteurs

Jules Ferry - Quintidi, 25 Brumaire, An XCII (17 novembre 1883)

Monsieur l'instituteur,

Des diverses obligations que le régime nouveau vous impose, celle, assurément, qui vous tient le plus à cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique ; vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement.

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme

particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Eglise, l'instruction morale à l'Ecole.

Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute, il a eu pour premier objet de séparer l'Ecole de l'Eglise, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit, que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les Pouvoirs Publics ont compté.

En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eut été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale, qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence? Assurément, il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours ex professo sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale.

Les uns vous disent : «Votre tâche d'éducateur est impossible à remplir.» Les autres : "Elle est banale et insignifiante." C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces, ni au-dessous de votre estime, et pourtant d'une grande importance, extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier, comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat vous n'avez pas à vous y méprendre. Vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a pas voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous les enfants, qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre : avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune, avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux. Vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous en tenir.

Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait, de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment ; car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas que votre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité.

Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir. Restez en-deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir ; vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant. Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humaine et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ?
Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés ? Un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre, par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'Histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte, d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'ouvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse: «poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité».

Dans une telle œuvre, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner, tout le monde ne les condamne-t-il pas ? Mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente ; ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. Au reste, voulez-vous en juger par vous-mêmes dès à présent, et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne ? Vous leur avez parlé par exemple du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore. La leçon de morale n'a pas porté. Ou bien, vous leur avez expliqué ce que c'est que la Justice et la Vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que la

dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indélicatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril, pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer. De ce caractère plus pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est pour ainsi le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son ment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en sorte d'improvisation perpétuelle, sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé ; et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à honneur de se faire vos collaborateurs, ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, que la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si grand écho dans le pays.

C'est ici, cependant, qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral qui est obligatoire et les moyens d'enseignement qui ne le sont pas. Si quelques personnes au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues n'avez pu commettre. Aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est, entre vos mains, un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir.

Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral si elles pouvaient croire qu'il réside dans l'usage exclusif d'un livre, même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient, pour suivre vos leçons, le secours d'aucun manuel.

Mais, vous le voyez, dans ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vint, en quelque sorte, s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir vos paroles, en émousser l'impression sur l'âme des élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur de la morale. Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre. Il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves.

Il est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais

quelque solution que vous préfériez, je ne saurais trop vous le redire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les jeunes générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments.

Il dépend de vous de hâter par votre manière d'agir, le moment où cet enseignement sera partout, non pas seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé, comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'ouvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'Ecole laïque sera gagnée, le bon sens du père et de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche, qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate, permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué, par cette lettre, à vous montrer toute l'importance qu'y attache le Gouvernement de la République et si je vous avais décidé à redoubler d'effort pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens. Recevez, etc.

Le Président du conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts,
Jules FERRY
17 novembre1883

✦
✦

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire

Ferdinand Buisson - édition Hachette - An CXIX (1911)

Définition du terme : LAICITÉ.

Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur.

La laïcité de l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis comme la plupart des peuples, d'un état de choses qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination de toutes les autorités à une autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'Eglise. La force des choses a de très bonne heure amené la sécularisation de l'armée, puis celle des fonctions administratives et civiles, puis celle de la justice. Toute société qui ne veut pas rester à

l'état de théocratie pure est bientôt obligée de constituer comme forces distinctes de l'Eglise, sinon indépendantes et souveraines, les trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire.

Mais la sécularisation n'est pas complète quand sur chacun de ces pouvoirs et sur tout l'ensemble de la vie publique et privée le clergé conserve un droit d'immixtion, de surveillance, de contrôle et de veto. Telle était précisément la situation de notre société jusqu'à la Déclaration universelle des droits de l'homme.

La Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'Etat laïque, de l'Etat neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique. L'égalité de tous les Français devant la loi, la liberté de tous les citoyens, la constitution de l'état civil et du mariage civil, et en général l'exercice de tous les droits civils désormais assuré en dehors de toute condition religieuse, telles furent les mesures décisives qui consommèrent l'oeuvre de sécularisation. Malgré les réactions, malgré tant de retours directs ou indirects à l'ancien régime, malgré près d'un siècle d'oscillations et d'hésitations politiques, le principe a survécu : la grande idée, la notion fondamentale de l'Etat laïque, c'est à dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à ne plus en sortir. Les inconséquences dans la pratique, les concessions de détail, les hypocrisies masquées sous le nom de respect des traditions, rien n'a pu empêcher la société française de devenir, à tout prendre, la plus laïque, la plus séculière de l'Europe.

Un seul domaine avait échappé jusqu'à ces dernières années à cette transformation : c'était l'instruction publique, ou plus exactement l'instruction primaire, car l'enseignement supérieur n'était plus tenu depuis longtemps à aucune sujétion, et quant à l'enseignement secondaire, il n'y était plus astreint que pour ses élèves internes, c'est à dire en tant que l'Etat se substituant aux familles est tenu d'assurer eaux enfants, dans les murs des collèges où ils sont enfermés, les moyens d'instruction religieuse qu'ils ne peuvent aller rechercher au dehors. L'enseignement primaire public, au contraire, restait essentiellement confessionnel : non seulement l'école devait donner un enseignement dogmatique formel, mais encore, et par une conséquence facile à prévoir, tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous l'inspection ou sous la direction des autorités religieuses.

L'histoire même de notre enseignement primaire expliquait ce régime.

Par des motifs divers, tous les gouvernements qui se sont succédé chez nous depuis le Consulat avaient répudié les projets de la Convention et mis tous leurs soins à reconstituer et à maintenir le système ancien de l'école confessionnelle. Un système qui a pour lui une existence de plusieurs siècles, tout un ensemble d'écoles formées et de maîtres en possession d'état, qui a de plus l'approbation du clergé, celle de tous les partis sauf un seul, et qui a enfin en sa faveur des considérations économiques toujours puissantes même auprès des municipalités théoriquement opposées à l'enseignement clérical, ce système ne pouvait être abandonné.
Et pour qu'un gouvernement résolût d'y substituer hardiment le régime de la laïcité, il fallait que d'une part l'opinion publique fût revenue aux traditions de 1789 et 1792 et vit d'une vue bien claire la nécessité d'accomplir dans l'instruction publique la même révolution que dans tout le reste de nos institutions, et il fallait d'autre part que le gouvernement fût en mesure de lever les nombreux obstacles préalables qui empêchaient de songer à cette transformation, c'est à dire qu'il fût maître de l'enseignement public, qu'il en tint le budget dans sa main, qu'il l'eût rendu gratuit et obligatoire,

qu'il l'eut dégagé de la tutelle des communes et de celle des bienfaiteurs de toute sorte qui, sous prétexte de le doter plus ou moins richement, se réservaient le droit de le faire diriger à leur gré.

C'est à une date très récente encore que ces diverses conditions se sont trouvées remplies et que la loi française a pu établir la laïcité de l'école primaire. On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée.

Quelques pays nous avaient précédés dans cette voie.
Dès le commencement du siècle, la Hollande avait adopté le principe de l'école neutre : la loi de 1806 excluait de l'école l'enseignement religieux dogmatique et stipulait que cet enseignement ne pourrait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres des différentes confessions. La loi de 1857 disait : « L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux scolaires pourront, en dehors des heures de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. » Les lois du 17 août 1879 et 3 et 5 juin 1905 ont maintenu cette disposition.

En Autriche, la loi du 14 mai 1869, tout en plaçant la religion au nombre des branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dit que l'enseignement religieux doit être donné par les ministres des différents cultes. Toutefois dans les localités où il n'y a pas d'ecclésiastiques, l'instituteur peut être autorisé à donner des leçons de religion aux enfants de sa confession.
En Suisse, la constitution fédérale de 1874 porte (article 27) : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance ». Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire ; aussi, dans presque tous les cantons, l'école est-elle restée confessionnelle ; l'enfant appartenant à un culte autre que celui que professe la majorité des élèves est simplement dispensé d'assister aux leçons de religion. Quelques cantons ont toutefois introduit chez eux la laïcité du personnel enseignant, c'est à dire que les personnes appartenant à des ordres religieux ne peuvent enseigner dans les écoles publiques.

Aux Etats-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux non dogmatique, sous la forme de lecture de passages de la Bible ; mais un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, c'est à dire ont supprimé la prière et la lecture de la Bible.

En Italie, la loi du 15 juillet 1877 a rayé le catéchisme et l'histoire sainte du nombre des matières obligatoires. Quelques communes ont profité de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité ; mais le plus grand nombre ont maintenu comme par le passé, l'enseignement religieux, devenu facultatif aux termes de la loi, mais suivi en fait par l'unanimité des élèves.

La législation française est la seule qui ait établi le régime de la laïcité d'une logique et complète : laïcité de l'enseignement, laïcité du personnel enseignant.

Que faut-il entendre par laïcité de l'enseignement ? Nous estimons qu'il faut prendre ces mots dans le sens qui se présente le premier à l'esprit, c'est à dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : *l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux*. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque, c'est à dire étrangère à toute église ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte ». Les élèves de

toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus d'autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'Eglise et de l'école. L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service.

Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions, ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître. Mais est-il possible de se tenir à ces lignes générales ? Le culte de la logique, que nous professons plus peut être qu'un autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité ? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement lui-même soit laïque ? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves ? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de se mission éducatrice ? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire, il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons à dire que ***c'en serait fait de notre enseignement national…***
Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui.

L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée?

Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète.

Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler autant au cœur qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a bien deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi de 1882 : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de le neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle ». L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'Etat de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du

devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès. Et le ministre a eu raison, aussi longtemps qu'a duré la discussion de cette loi, et malgré tous les efforts de ses adversaires, de s'obstiner à les ramener toujours de la spéculation et de la logique à outrance aux faits et aux considérations pratiques ; il avait pour lui le bon sens et l'expérience quand il soutenait qu'en somme l'enseignement de la morale n'est ni une impossibilité, ni une contradiction avec le caractère neutre de l'école.

– *Mais quelle morale ? ne cessait-on de lui demander. Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseigneront, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine ».*

La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. Aussi les nouveaux programmes ont-ils fait une place à part à cet enseignement laïque de la morale, en lui imprimant un caractère distinct de tous les autres enseignements.

« Tandis que les autres études, dit l'instruction du 27 juillet 1882, développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tant à développer dans l'homme (l'homme lui-même), c'est à dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette élaboration n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie.

A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté vers le bien.

« L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle....

« Sa mission est don bien définie : elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale. Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est à dire les préceptes d'une haute moralité... Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir. »

Quant à la laïcité du personnel enseignant, elle fut posée dans le principe par la loi du 30 octobre 1886, qui dit, à l'article 17 : «Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque». Mais la transition fut ménagée par les dispositions de l'article suivant. Ce fut seulement dans les départements où une école normale soit d'instituteurs, soit d'institutrices, aurait fonctionné depuis quatre ans, qu'il ne serait fait aucune nomination nouvelle soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganiste. Pour les écoles de garçons, la loi fixa un délai à l'expiration duquel la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devait être achevée : la laïcisation devait être complète dans un laps de temps de cinq ans après la promulgation de la loi. Pour les écoles de filles, comme la difficulté à se procurer un personnel laïque féminin était plus grande, aucun délais ne fut imparti par la loi de 1886 ; mais, seize ans plus tard, l'article 70 de la loi de finances du 30 mars 1902 combla cette lacune en ces termes : « dans les écoles primaires publiques de tout ordre ayant un personnel congréganiste, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de trois ans à partir du 1er janvier 1903.
Toutefois ce délai pourra être porté à dix ans à compter de la même date pour les communes où la laïcisation rendra nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école. »

En 1901, ce ne fut plus dans l'école publique seulement, mais dans l'école privée, qu'une partie du personnel congréganiste se vit refuser le droit d'enseigner : l'article 14 de la loi du 1er juillet 1901 interdit l'enseignement aux membres des congrégations non autorisées. La loi du 7 juillet 1904 alla plus loin et acheva la suppression totale de l'enseignement congréganiste : elle déclara, dans son article 1er, que « l'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations », et que « les congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans ».

✦
✦

Instructions Officielles du 20 juin 1923

Instructions du 20 juin 1923 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires

[dans *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1923]

A l'enseignement de la morale est rattaché au cours supérieur, celui de l'Instruction civique. Alors que l'ancien plan d'études prévoyait dès le cours élémentaire une initiation à cet enseignement, nous en reculons de quatre années l'introduction dans nos programmes.

S'il est vrai qu'aucun enseignement ne doive être donné avant d'être désiré, l'instruction civique devrait être réservée pour le moment où les jeunes gens, approchant de la majorité, vont avoir à faire acte de citoyens. Si l'éducation des adolescents était organisée, c'est dans les cours postscolaires, devenus obligatoires que devrait être enseignée l'instruction civique. Du moins ne l'imposons [29] pas à des enfants de sept à dix ans. Bornons-nous, si l'occasion s'en présente à leur expliquer, d'une manière aussi concrète que possible, les termes empruntés au langage administratif politique (citoyen, soldat, commune, canton, département, mairie, préfet, député, sénateur, ministre, république, etc.). En revanche, au cours supérieur, pendant les dernières classes que l'enfant suivra avant de devenir électeur, des renseignements précis doivent lui être donnés sur le mécanisme et le fonctionnement de nos institutions.

Pourtant, il s'agira moins d'en décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattaché, à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral.

Droits et devoirs des citoyens, obligation scolaire, obligation fiscale, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur des idées de justice et de solidarité, que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale.

Instructions officielles du 20 juin 1923 (extraits)

Cours moyen (neuf à onze ans).

I. - MORALE. Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).

Section préparatoire (de six à sept ans).

I. - MORALE. Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres.

Formation de bonnes habitudes (propreté, ordre, exactitude, politesse, etc.).

Cours élémentaire (sept à neuf ans)

I. - MORALE. Entretiens familiers. Récits, fables et contes moraux. Lectures avec explications.

INSTRUCTIONS OFFCIELLES DE JUIN 1923 : L'ENSEIGNEMENT MORAL.

« Objet propre et limites de cet enseignement. »

- L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. **Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent.** Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge des élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire **faire** à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique **pour placer le but de la vie aussi haut que possible**, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, **pour aspirer au perfectionnement moral**, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis, dans *ce culte généreux du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.*

II. Méthode

"Que par son caractère, par sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que de perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. *Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales*.

"D'autre part - et il est à peine besoin de formuler cette prescription - le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

" La seule obligation à laquelle il soit tenu - et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances - c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires ; il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. À ce prix seulement, l'instituteur aura mérité le titre d'*éducateur*, et l'instruction primaire le nom d'*éducation libérale*".

Si, après avoir relu cet admirable morceau, nous éprouvions la tentation de formuler une critique, ce serait celle-ci : l'auteur n'est pas allé jusqu'au bout de sa pensée ; pour lui, l'éducation du caractère doit primer celle de l'intelligence et *l'éducation morale doit jouer dans l'enseignement primaire un rôle prépondérant*. Telle est aussi notre opinion. C'est cette **primauté de la morale** que le nouveau plan d'études a voulu souligner en supprimant la distinction, assez artificielle, qu'établissait l'ancien entre l'éducation physique (où l'on faisait entrer, de gré ou de force, les travaux manuels), l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. À l'école primaire, celle-ci déborde sur celles-là. L'instruction n'aurait pas de valeur si elle ne servait qu'à former le jugement, et la culture du jugement, comme le pensait Descartes, est le meilleur moyen de cultiver la volonté. Quant à l'éducation physique, elle prend soin de l'âme autant que du corps : l'hygiène est une vertu, et ce sont des qualités de la volonté, la décision, l'énergie, l'endurance que donne la gymnastique bien comprise. Sans nier le rôle propre de l'esprit et du corps, sans vouloir tout subordonner, dans l'éducation intellectuelle et dans l'éducation physique, à la culture morale, insistons sur les liens qui unissent celles-là à celles-ci, et sur la place éminente que doit prendre dans les préoccupations de l'instituteur, **la formation des consciences et des caractères**.

La vie scolaire lui fournit à tout moment l'occasion de faire pratiquer à l'enfant les règles de la morale. Tant que l'élève est très jeune, *au cours préparatoire*, par exemple, c'est moins sur la volonté que sur les habitudes qu'il peut exercer son influence. Comme à l'école maternelle, dont il conserve les méthodes, l'instituteur (ou l'institutrice), à propos des divers exercices de la classe, de la récréation et, s'il y a lieu, de la cantine scolaire, donne aux enfants **de bonnes habitudes de propreté, d'ordre, d'exactitude, de politesse** ; il provoque l'éclosion des bons sentiments, il redresse sans brutalité - car elles sont fragiles. - les pousses qui tendraient à prendre une mauvaise direction. Au *cours élémentaire*, cette pratique du bien devient plus consciente. Comme le recommandent les programmes de 1887, on doit tendre à mettre la **morale en action** dans la classe même. Le régime disciplinaire, fondé sur la justice, en fournit à tout moment l'occasion, car les enfants doivent être appelés à sentir et à apprécier l'équité des actes accomplis par le maître dans le gouvernement de la classe. Il est peut-être plus aisé d'exercer leur sens moral à propos des actes de leur maître qu'à propos des actes de leurs camarades ; le pharisaïsme est un sentiment qu'il n'est pas bon d'éveiller et la maxime "Tu ne jugeras point" n'a pas moins de valeur pour le monde des enfants que pour le monde des adultes. Il faudra s'efforcer de *provoquer en eux l'admiration plus souvent que le mépris*, former leur jugement moral à propos des bonnes actions plutôt qu'à propos des mauvaises, les inviter à estimer l'effort patient et laborieux, la ténacité dans la lutte contre le malheur, la franchise, la droiture, la bonté plutôt qu'à se complaire dans le spectacle des vices et des passions, ce spectacle dût-il se terminer par la punition du méchant. Le mal est plus contagieux que le bien ; prohiber un acte mauvais, c'est attirer sur lui l'attention, c'est par là même pousser à l'accomplir. Sachons donner aux enfants de bonnes habitudes : c'est le meilleur moyen de leur faire perdre les mauvaises.

Lorsque l'enfant entre *au cours moyen*, sa volonté commence à se former; il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté. Non seulement on continuera à pratiquer une discipline libérale, c'est-à-dire une discipline qui ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants, mais, au moins à certains moments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au "**self government**". Sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune ; ils éliront ceux d'entre eux qui seront chargés de remplir de menues fonctions : "les officiers sanitaires", qui doivent veiller à l'aération et à la propreté des locaux, les dignitaires des "coopératives", des mutualités scolaires, des sociétés de gymnastique ou de tir, des sociétés des amis des arbres ou des amis des oiseaux, des "ligues de bonté, de toutes les associations qui se constituent dans les écoles avec l'autorisation de l'instituteur. *Sans que l'autorité du maître perde un*

seul de ses droits, on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades ; l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pouvait pas commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre. Elle sera continuée, suivant le même mode, pendant les deux années du cours supérieur.

III. Programmes et procédés

Non contente de favoriser des pratiques morales, l'école primaire tient à honneur de concentrer l'attention de ses élèves, presque chaque jour durant de brefs instants, sur les idées et les sentiments qui doivent diriger leur conduite. *En quoi consiste cet enseignement de la morale ?*

Au cours préparatoire, c'est à peine si l'on peut parler d'un enseignement. La leçon, si l'on peut employer ce mot, ne doit comporter ni livre, ni cahier, ni exposé didactique, ni résumé. Le maître se borne à éveiller la conscience de l'enfant par des récits susceptibles de poser **de petits problèmes moraux**. Ces récits peuvent être empruntés à la fable et à la légende pourvu qu'ils ne présentent pas aux jeunes esprits un monde trop artificiel. On remarquera que, dans les nouveaux programmes, l'histoire ne figure pas au cours préparatoire. Ce n'est pas un oubli. Le conseil supérieur a estimé que les élèves de ce cours sont trop jeunes pour situer avec précision les événements dans la durée. Mais il a pensé que l'image des héros de tous les pays et de tous les temps pourrait être présentée à ces enfants pendant les entretiens de morale. On prendra seulement la précaution de choisir des héros dont la vertu simple puisse être décrite sans altération devant ces esprits candides.

Le programme du cours élémentaire n'est pas plus didactique que celui du cours préparatoire. Aux récits que lui faisait son maître, l'enfant joint maintenant, puisqu'il sait lire, ceux qu'il trouve dans son livre. Mais le quart d'heure quotidien consacré à la morale demeure un entretien plutôt qu'une leçon, une "élévation" de l'âme vers l'idéal, une exhortation à bien agir plutôt qu'une dissertation sur le bien. Pas plus qu'au cours préparatoire, nous ne voudrions ici de livres ni de cahiers, d'exposés ni de résumés. Tout au plus une maxime serait-elle notée, à la fin de l'entretien, pour fixer le souvenir d'une émotion ressentie, d'une résolution prise en commun. Encore ne faudrait-il choisir que des **maximes lapidaires**, saisissantes pour l'imagination et s'imposant à la mémoire, et non ces phrases banales et diluées que l'on trouve trop souvent sous le nom de "maximes", dans les manuels à l'usage de nos écoliers.

Au cours moyen, l'enseignement moral prend un caractère sinon plus abstrait, du moins plus intellectuel. Il s'agit d'amener les enfants à réfléchir méthodiquement "sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale". On ne manquera pas de remarquer que ce programme est très bref. Celui de 1887 était beaucoup plus long : non seulement il énumérait une dizaine de chapitres : (I. - L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. Devoirs des frères et des sœurs. Devoirs envers les serviteurs. L'enfant dans l'école. La patrie. - II. - Devoirs envers soi-même. Le corps. Les biens extérieurs. L'âme. Devoirs envers les autres hommes. Devoirs envers Dieu), mais il distinguait, dans chacun de ces chapitres, plusieurs articles. Nous avons déjà indiqué, dans notre *Introduction*, pour quels motifs d'ordre général nous avons abrégé les anciens programmes. Mais on pourra se demander si, en cette matière, abréviation n'est pas altération. On pourra se demander, par exemple, si, en négligeant de mentionner expressément les devoirs envers Dieu, les auteurs du nouveau programme n'ont pas abandonné l'attitude prise sur la question par les fondateurs de l'école laïque.

Quelle était cette attitude ? Elle consistait à recommander à l'instituteur d'éviter, en cette matière, toute discussion métaphysique. "L'immense majorité des enfants lui arrive ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée de Dieu auteur de l'univers et père des hommes". L'instituteur n'a donc pas à prouver devant ces enfants l'existence de Dieu et il n'a pas davantage à la prouver devant les enfants des incrédules. D'autre part, "il n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu". Sur ces problèmes, l'État n'a pas le droit d'imposer une solution. À quoi se réduit donc l'enseignement que doit donner l'instituteur public ? À deux points :

"D'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération et il habitue chacun d'eux à environner du même

respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

"Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison".

Ces conseils n'ont rien perdu de leur sagesse. En les suivant, nos instituteurs et nos institutrices prendront soin d'éviter tout ce qui risquerait d'apparaître comme une violation de la neutralité. Et ils n'oublieront pas qu'en ces matières la conscience publique est devenue, depuis quarante ans, de plus en plus scrupuleuse.

Comme le programme du cours moyen, celui du **cours supérieur** (*classe de fin d'études*) est, en morale, très bref. Pourtant, il est plus complet que l'ancien. Celui-ci n'insistait guère que sur la morale sociale. Le cours supérieur étant celui où, pour la première fois, on esquisse une théorie des devoirs, nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs individuels aussi bien que sur les principes des devoirs sociaux. Sans doute, cette théorie des devoirs, cette **réflexion sur les principes** est encore très modeste. Il serait hors de propos d'inviter des enfants de douze ans à choisir entre Épicure et Zénon, entre Bentham et Kant. Mais on s'efforcera de coordonner les notions morales, de montrer qu'elles se relient les unes aux autres et que, en partant de certaines idées centrales, on peut apercevoir à leur plan, plus ou moins éclairées selon leur importance relative, les diverses fins de l'activité humaine ; on peut commencer à dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs. Peu à peu, soit en analysant la conscience, soit en approfondissant les **notions de justice et de solidarité**, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale ; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale**.

À l'enseignement de la morale est rattaché, au cours supérieur, celui de l'instruction civique. Alors que l'ancien plan d'études prévoyait dès le cours élémentaire une initiation à cet enseignement, nous en reculons de quatre années l'introduction dans nos programmes. S'il est vrai qu'aucun enseignement ne doive être donné avant d'être désiré, l'instruction civique devrait être réservée pour le moment où les jeunes gens, approchant de la majorité, vont avoir à faire acte de citoyens. Si l'éducation des adolescents était organisée, c'est dans les cours post-scolaires, devenus obligatoires, que devrait être enseignée l'instruction civique. Du moins ne l'imposons pas à des enfants de sept à dix ans. Bornons-nous, si l'occasion s'en présente, à leur expliquer, d'une manière aussi concrète que possible, les termes empruntés au langage administratif ou politique (citoyen, soldat ; commune, canton, département, mairie, préfet, député, sénateur, ministre, république, etc.). En revanche, au cours supérieur, pendant les dernières classes que l'entant suivra avant de devenir électeur, des renseignements précis doivent lui être donnés sur le mécanisme et le fonctionnement de nos institutions.

Pourtant, il s'agira moins d'en décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligation scolaire, obligation militaire, obligation fiscale, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur des idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale.

*** On pourra, si l'on préfère, donner cet enseignement en quatre séances d'une vingtaine de minutes.**

**** L'enseignement moral et civique sera donné, au cours supérieur, en trois leçons hebdomadaires d'une demi-heure.**

✦

✦

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE MARS 1938 :

L'ENSEIGNEMENT MORAL.

L'initiation pratique à la vie civique dans la classe de fin d'études, instructions de mars 1938

[dans A. Godin et G. Salesse, L'initiation à la vie civique. Paris, Bourrelier, 1952, 173 p., p. 4-5]

L'initiation pratique à la vie civique représente l'application de l'éducation morale.

Les rubriques choisies marquent d'une manière suffisante le caractère concret de cette initiation. Elle s'appuie sur l'expérience de l'enfant et sur celle de ses proches. Dans beaucoup d'écoles, notre élève a déjà fait un premier apprentissage de la vie sociale en participant aux coopératives. Dans tous les villages fonctionnent des coopératives ou des syndicats, organismes aux fins collectives qui confèrent des avantages à l'individu et lui imposent des obligations.

L'enfant en entend parler à la table familiale. Il est aisé de lui en montrer le mécanisme, de lui en expliquer les statuts. Ce sont là des choses qui se voient et se touchent, à propos desquelles on peut imaginer beaucoup d'exercices d'application. *L'enseignement n'a rien de théorique, il se fait pièces en main. On touche un carnet de cotisations, on lit en commun un acte d'état civil, on en dresse un, etc.* On peut profiter, en dehors des heures d'enseignement proprement dit, des *heures d'activités dirigées pour organiser les exercices*. Dans les milieux ruraux, où l'instituteur est secrétaire de mairie, où ses services sont appréciés bien souvent au secrétariat des coopératives ou des syndicats, il a à sa disposition un [30] *matériel extrêmement riche pour l'étude concrète des services publics*, aussi bien que pour celle de ces organisations économiques élémentaires. Mais, dans les villes même il lui est aisé de se le procurer.

Nous voudrions que tous les maîtres eussent conscience qu'en remplissant la tâche que nous leur assignons, ils accroissent leur autorité morale non seulement auprès de leurs élèves, mais aussi auprès des parents de leurs élèves.

Programme défini par l'arrêté du 23 mars 1938

Morale et Instruction civique Morale et Initiation pratique à la vie civique

Cours supérieur 1ère année 11 à 12 ans

Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale. Les divers aspects de la justice et de la solidarité.

Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. Le citoyen, ses droits, ses devoirs.

La Société des Nations.

Cours supérieur 2ème année 12 à 13 ans.

La conscience et le caractère.

L'éducation de soi-même.

La justice et la solidarité.

Compléments sur l'organisation politique, administrative et judiciaire du pays ; la commune, le département, l'Etat. Le citoyen, ses droits, ses devoirs. La Société des Nations.

Classe de fin d'études primaires 13 à 14 ans.

Les principaux devoirs de la vie individuelle, familiale et sociale.

La dignité des différentes formes de travail.

Etude concrète du fonctionnement des services publics ; état-civil et services municipaux

Les contrats. Justice de paix et tribunal de première instance. Réglementation du travail. Lois sociales et assistance publique. Les impôts.

Etude pratique d'organismes à fins sociales fonctionnant dans le milieu où vit l'enfant.

L'organisation politique et administrative du pays. La vie internationale. La Société des Nations.

✦

✦

Plan LANGEVIN - WALLON DE 1947

SOMMAIRE

1° Introduction ;

2° Structure et organisation de l'enseignement ;

3° Formation des maîtres ;

4° Organes de contrôle et de perfectionnement ;

5° Programmes, Horaires, Méthodes, Sanction des études ;

⇨6° **Education morale et civique ; formation de l'homme et du citoyen ;**

7° Education populaire ;

8° Délais d'application.

Appendice : a) Projet de l'organisation de l'enseignement dans les régions rurales ;

b) Vœux émis par la Commission au cours de ses séances.

VI - ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

FORMATION DE L'HOMME ET DU CITOYEN

École publique comme État lui-même, aux termes de la Constitution, est laïque, c'est-à-dire que, ouverte à tous les enfants, elle ne peut et ne doit donner aucun enseignement doctrinal, politique ou confessionnel.

La laïcité de l'école n'implique pas qu'elle n'exerce aucune action éducative. S'il ne lui appartient pas d'assurer le recrutement de tel ou tel groupement religieux ou politique, elle doit à la Nation de préparer l'enfant à prendre conscience du rôle qui sera le sien dans la vie sociale et de sa responsabilité de citoyen.

L'éducation morale et civique que l'école doit donner ne saurait se borner à l'étude d'un programme en un temps fixé par l'horaire. On ne peut en effet dissocier l'éducation de l'intelligence de celle du caractère. C'est la vie scolaire tout entière qui offre les moyens d'élever l'enfant. Le contenu de l'enseignement, plus encore ses méthodes et la discipline scolaire, sont les moyens permanents et normaux de donner à l'enfant le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique qui feront de lui un homme libre du choix de ses opinions et de ses actes, de lui faire acquérir le sens de la vie sociale, des avantages et des charges qu'elle implique, et la conscience de ses responsabilités. "L'école, dit Paul Langevin, est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique... Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de "self-government" dans la vie scolaire".

Les mêmes méthodes, basées sur l'activité et l'expérience personnelles qui seront employées pour assurer à l'enfant, dans les meilleures conditions, le maximum de développement physique et intellectuel seront donc utilisées pour sa formation civique et morale. Cette unité des méthodes et l'emploi de moyens en rapport avec le développement psychologique progressif de l'enfant sont les garants de l'efficacité de l'éducation à l'école.

A l'école maternelle, et au début du premier cycle du premier degré, le but principal de l'éducation sera la formation des habitudes : habitudes physiques, habitudes de sociabilité qui orienteront l'enfant vers la conscience de l'existence d'autrui et le respect de ses droits. A cet âge, l'affectivité commande directement l'action : c'est sur elle que l'éducation s'appuiera. Toute l'organisation de la vie scolaire devra favoriser au maximum l'affirmation de la personnalité et du caractère, l'action volontaire, l'initiative et le goût de l'effort. Les méthodes d'individualisation de l'enseignement, d'autodiscipline, le jeu des responsabilités individuelles dans l'organisation matérielle du milieu scolaire seront propices à cette formation. Les règles imposées seront réduites au minimum pratiquement indispensable. Progressivement, on laissera à chacun une part d'activité libre et de responsabilité personnelle de plus en plus large. En même temps, les travaux en équipe, la coopération organisée enseigneront par l'action la soumission volontaire à une règle acceptée, l'intégration de l'activité individuelle à celle d'un groupe organisé.

La réflexion abstraite n'étant pas de cet âge, l'enseignement moral théorique sera exclu : la réflexion et le jugement moral s'exerceront sur les faits précis de la vie individuelle et collective.

Vers la fin du premier cycle, et surtout aux 2e et 3e cycles, le développement psychologique de l'enfant permettra de multiplier les moyens d'action. Le principe en demeurera l'activité propre de l'élève, par l'expérience et la réflexion personnelles. Mais celle-ci pourra s'attacher à des problèmes de plus en plus complexes et débordant le cadre de la vie scolaire.

A ce niveau, le développement intellectuel jouera un rôle important. Toute l'éducation intellectuelle, dans toutes les disciplines, servira la formation morale et civique par la culture de l'esprit critique et le libre examen. Les disciplines scientifiques joueront un rôle éminent si elles donnent le goût de la précision et de la clarté, l'habitude d'éviter la précipitation du jugement, de pratiquer l'objectivité et l'impartialité.

L'élargissement de l'horizon et la préparation à la vie dans la cité se feront par l'initiation progressive (le plus souvent possible par contact direct) à la réalité sociale. C'est moins par les livres et les cours que par les visites, les enquêtes, les recherches personnelles que les adolescents seront conduits à l'analyse critique de la structure sociale, administrative et politique. Une place importante sera faite à la connaissance des professions, de leur rôle, de leur évolution, des conditions où elles s'exercent. L'exacte appréciation du rôle fondamental des travailleurs, de la solidarité des diverses activités humaines orientera les adolescents vers la compréhension des devoirs et des droits des citoyens.

La matière même des programmes de certains enseignements contribuera à préciser le sens du devoir critique. Les parties communes de ces programmes donneront à tous les jeunes Français une documentation sur les grands faits historiques, économiques, sociaux, susceptibles de leur permettre ultérieurement une meilleure compréhension des événements contemporains et un choix personnel éclairé de leur position idéologique et de leur action civique.

L'exposé et la discussion des événements et des problèmes dans leur actualité ne seront pas exclus de l'école. Des clubs d'étude et de discussion enseigneront aux jeunes la valeur et les difficultés d'une recherche sincère de la vérité, le respect de la liberté de pensée et d'expression pour tous.

Enfin, l'heure obligatoire d'hygiène, dans la dernière année de scolarité du premier degré, comportera des notions d'éducation sexuelle et donnera aux jeunes gens et aux jeunes filles un sens plus exact de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers l'humanité à venir.

Cependant, l'éducation morale et civique n'aura sa pleine efficacité que si l'influence de l'enseignement proprement dit se complète par l'entraînement à l'action. Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. Elle

devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité, dans le travail de classe comme dans les occupations de loisir.

La plupart des services scolaires doivent être pris en charge par les élèves. La mise en ordre de la classe, du matériel scolaire, des bibliothèques seront confiés à des élèves volontaires ou désignés par leurs camarades, responsables devant l'opinion de la bonne exécution du travail. Le rôle du maître sera d'appeler éventuellement l'attention collective sur les injustices dans la répartition des charges. Le sens de la solidarité, à l'intérieur du groupe, prendra toute la force d'une expérience quotidiennement vécue.

L'organisation de coopératives scolaires donnera aux enfants et aux adolescents l'expérience des responsabilités, le sentiment de l'importance des fonctions sociales et de la haute valeur de la conscience dans le travail. C'est par les élèves eux-mêmes que la coopérative doit être gérée. La discussion et le choix des travaux à entreprendre, l'attribution à chacun de sa part dans la tâche commune, la valeur des aptitudes, l'acceptation de besognes humbles mais utiles, le sacrifice des préférences personnelles, le renoncement aux satisfactions égoïstes de la vanité pour la joie des réussites collectives, l'harmonisation volontaire des activités individuelles à celles du groupe constitueront une première et utile expérience de la participation à la vie dans une société démocratique. Les travaux et les fêtes organisés par les jeunes coopérateurs et sous leur responsabilité doivent normalement aboutir à doter la collectivité scolaire de fonds dont ils auront la gestion. Ils expérimenteront ainsi l'importance pour le bien commun de l'intelligence et de la probité des gestionnaires et de l'acceptation des décisions collectives ayant force de loi.

Dans le cadre des activités coopératives, ou indépendamment d'elles, l'école doit habituer les futurs citoyens à participer à des services sociaux. Par exemple, l'aide aux enfants, aux infirmes, aux vieillards, non par des dons d'argent, mais par la contribution bénévole aux travaux de la vie quotidienne : participation aux besognes ménagères, courses, distractions, etc. De même et particulièrement dans les milieux ruraux, des travaux d'intérêt général peuvent être exécutés par l'équipe scolaire : remise en état de chemins, de clôtures, nettoyages, déblaiements, participation aux grands travaux saisonniers, etc. Ces activités désintéressées seront un moyen efficace d'enseigner aux jeunes à sortir d'eux-mêmes. Ils se prépareront ainsi au devoir commun du service social volontaire qui intègre l'individu par son action et ses sentiments à des groupes humains de plus en plus étendus. Toutes ces activités scolaires et sociales, ainsi que les jeux, les sports, les occupations éducatives des loisirs, si importantes dans la vie des internats, concourront à donner aux adolescents le sentiment de leur responsabilité sociale, sous deux aspects répondant à la hiérarchie des tâches et des fonctions : responsabilité du dirigeant, responsabilité de l'exécutant. Chaque citoyen, en régime démocratique, est placé dans la vie civique et professionnelle en face de cette double responsabilité. Il sera donc nécessaire que les activités scolaires s'organisent de telle sorte que tous aient alternativement des responsabilités de direction et d'exécution développant conjointement l'initiative, la décision, l'intégration volontaire à une activité réglée et collective, la conscience scrupuleuse dans l'accomplissement des plus modestes tâches. Il importe en effet d'éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission.

L'organisation des vacances et des loisirs permettra, dans des conditions différentes de celles de la vie scolaire, d'affirmer les qualités acquises. Les colonies enfantines doivent avoir une discipline extrêmement libérale et donner aux enfants l'occasion d'une expérience de vie collective où les interventions adultes sont réduites au minimum et s'exercent avec discrétion. Pour les adolescents, de véritables expériences de "républiques démocratiques" doivent être organisées. Les rassemblements de jeunesse, dans des cités provisoires dont les jeunes assument toute l'organisation et l'administration, sont une excellente préparation à la vie du citoyen. Ils donnent à chacun la possibilité de mesurer les difficultés et les charmes de la liberté individuelle au sein d'une collectivité démocratique.

Le rôle des maîtres dans cette éducation sociale et civique par l'action est important mais discret. Il leur appartient de créer les conditions et l'atmosphère favorables. C'est à eux de doser avec sagesse la part de liberté progressivement étendue qui aboutira, aux 2e et 3e cycles, au régime de l'autodiscipline. Dans toutes les activités collectives libres (services scolaires, coopératives, équipes organisées pour le travail ou pour le jeu), leur rôle est celui d'un témoin et d'un conseiller. Ils n'imposent pas leurs solutions, mais ils aident, ils suggèrent, ils proposent, ils s'efforcent de faire reconnaître les erreurs de jugement et de conduite, non en vertu de l'autorité que leur confère leur fonction, mais par le consentement sincère des esprits et des cœurs. A l'enseignement civique est liée l'éducation morale. Ce n'est pas une discipline dont un spécialiste a le monopole. Il appartient à tous les éducateurs de le donner, en toute circonstance, par l'organisation de la vie scolaire, par

leur enseignement, par leur exemple. Cependant, au 3e cycle, et surtout dans la classe terminale, un programme portant sur les grands problèmes de la vie civique et morale servira de base à des exposés et des discussions plus méthodiques. Il permettra avant que les adolescents ne quittent l'école, de faire une synthèse des connaissances acquises et de rendre conscients les principes qui règlent la conduite et fondent le jugement moral.

Ainsi, l'éducation intellectuelle et la pratique quotidienne de l'expérience sociale, dans ce " groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen ", contribueront conjointement à former l'homme et le citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action. Et comme l'écrivait Paul Langevin : " Cet apprentissage de la vie sociale, essentiellement laïque, n'engage aucune idéologie, n'exige aucune mystique métaphysique ou religieuse ". L'école, mettant en évidence les éléments communs de nos devoirs d'homme et de citoyen, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française.

✦
✦

Charte Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959 (Texte intégral)

Afin de répondre pleinement aux besoins spécifiques de l'enfance, la communauté internationale adopte, à l'unanimité, lors de l'Assemblée générale des Nations Unies du 20 novembre 1959, la Déclaration des droits de l'enfant. Le texte commence par le rappel des grands thèmes qui ont présidé à la rédaction de la Charte des Nations Unies et de la Déclaration des droits de l'homme. Référence est faite ensuite à la Déclaration de Genève. Le texte énonce 10 principes.

Préambule

Considérant que, dans la Charte, les peuples des Nations unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme et dans la dignité et la valeur de la personne humaine, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande,

Considérant que, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, les Nations unies ont proclamé que chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui y sont énoncés, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation,

Considérant que l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance,

Considérant que la nécessité de cette protection spéciale a été énoncée dans la Déclaration de Genève de 1924 sur les droits de l'enfant et reconnue dans la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi que dans les statuts des institutions spécialisées et des organisations internationales qui se consacrent au bien-être de l'enfance,

Considérant que l'humanité se doit de donner à l'enfant le meilleur d'elle-même,

L'Assemblée générale proclame la présente Déclaration des droits de l'enfant afin qu'il ait une enfance heureuse et bénéficie, dans son intérêt comme dans l'intérêt de la société, des droits et libertés qui y sont énoncés; elle invite les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, ainsi que les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux a reconnaître ces droits et à s'efforcer d'en assurer le respect au moyen de mesures législatives et autres adoptées progressivement en application des principes suivants :

Principe premier : L'enfant doit jouir de tous les droits énoncés dans la présente Déclaration. Ces droits doivent être reconnus à tous les enfants sans exception aucune, et sans distinction ou discrimination fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l es opinions politiques ou autres, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance, ou sur toute autre situation, que celle-ci s'applique à l'enfant lui-même ou à sa famille.

Principe 2 :L'enfant doit bénéficier d'une protection spéciale et se voir accorder des possibilités et des facilités par l'effet de la loi et par d'autres moyens, afin d'être en mesure de se développer d'une façon saine et normale sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et social, dans des conditions de liberté et de dignité. Dans l'adoption de lois à cette fin, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être la considération déterminante.

Principe 3 :L'enfant a droit, dès sa naissance, à un nom et à une nationalité.

Principe 4 :L'enfant doit bénéficier de la sécurité sociale, il doit pouvoir grandir et se développer d'une façon saine; à cette fin, une aide et une protection spéciales doivent lui être assurées ainsi qu'à sa mère, notamment des soins prénatals et postnatals adéquats. L'enfant a droit à une alimentation, à un logement, à des loisirs et à des soins médicaux adéquats.

Principe 5 :L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation.

Principe 6 :L'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, a besoin d'amour et de compréhension. Il doit, autant que possible, grandir sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents et, en tout état de cause, dans une atmosphère d'affection et de sécurité morale et matérielle; l'enfant en bas âge ne doit pas, sauf circonstances exceptionnelles, être séparé de sa mère. La société et les pouvoirs publics ont le devoir de prendre un soin particulier des enfants sans famille ou de ceux qui n'ont pas de moyens d'existence suffisants. Il est souhaitable que soient accordées aux familles nombreuses des allocations de l'État ou autres pour l'entretien des enfants.

Principe 7 :L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.

L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents.

L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.

Principe 8 :L'enfant doit, en toutes circonstances, être parmi les premiers à recevoir protection et secours.

Principe 9 :

L'enfant doit être protégé contre toute forme de négligence, de cruauté et d'exploitation, il ne doit pas être soumis à la traite, sous quelque forme que ce soit.

L'enfant ne doit pas être admis à l'emploi avant d'avoir atteint un âge minimum approprié; il ne doit en aucun cas être astreint ou autorisé à prendre une occupation ou un emploi qui nuise à sa santé ou à son éducation, ou qui entrave son développement physique, mental ou moral.

Principe 10 :

L'enfant doit être protégé contre les pratiques qui peuvent pousser à la discrimination raciale, à la discrimination religieuse ou à toute autre forme de discrimination. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables.

✦

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE 1978

L'arrêté du 18 mars 1977 précise que « *formuler les objectifs de l'éducation morale et civique au niveau du cycle préparatoire, suppose (...) qu'on se réfère aux objectifs à plus long terme de cette éducation* ». Les divers aspects de l'action éducative qu'il propose par la suite s'entendent dans cette perspective.

Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Élémentaire de 1978

C'est pourquoi, s'agissant du cycle élémentaire, il convient de se reporter d'abord à ce texte dont les considérations, avec les orientations dont elles témoignent et les modes d'action qu'elles préconisent, conservent, concernant l'éducation morale et civique à ce niveau, toute leur portée.

On trouvera toutefois ci-après, par référence à ce texte, quelques commentaires complémentaires. Ils visent à donner, à propos tant des objectifs que des activités, des indications susceptibles d'aider les maîtres à adapter ceux-là et celles-ci aux

possibilités nouvelles dont les élèves du cycle élémentaire doivent faire preuve, compte tenu d'une évolution psychogénétique normale et des apports de l'action scolaire.

1. - Objectifs

1.1. - ***Les habitudes*** dont l'acquisition et la consolidation sont a poursuivre doivent, d'une part, s'accompagner d'une prise de conscience plus claire des raisons qui justifient les comportements qu'elles impliquent, d'autre part, manifester des possibilités accrues d'adaptation aux circonstances. Ainsi, à considérer l'attitude de l'enfant,

1.1.1. - ***à l'égard des différents groupes sociaux :*** l'adhésion aux règles du groupe, la prise en charge des rôles qui lui incombent comme la qualité de ses rapports avec les autres membres du groupe, s'entendent compte tenu du fait que l'enfant peut, à ce niveau, être :

- plus nettement associé à l'élaboration de ces règles ou à la répartition des rôles,
- davantage conscient des objectifs que s'assigne le groupe et des conditions de meilleure réalisation de ces objectifs,
- mieux apte à discerner la différence de nature des divers groupes auxquels il appartient (groupe classe, différents groupes de jeux et groupes de travail, famille, etc.) et à saisir les nuances dont peuvent se colorer, selon ces groupes et en fonction dés circonstances, des notions telles celles de solidarité, de responsabilité, d'autonomie, de justice, etc.

1.1.2. - ***à l'égard des autres :*** *le* respect d'autrui avec ses différences (s'agissant notamment d'enfants handicapés ou d'immigrés), et l'intérêt que l'on porte à ce qu'il est et à ce qu'il fait, peut se fonder sur une appréhension plus réfléchie de ces différences et des comportements qu'elles appellent selon ce qu'elles sont, mais aussi de ce qui, en deçà des différences, est élément de similitude (notamment au plan des réactions affectives) et facteur de sympathie éclairée ;

1.1.3. - ***à l'égard de ce qu'il fait :*** les habitudes d'ordre et de régularité, ainsi d'ailleurs que le souci de la qualité de ses réalisations, peuvent se fonder sur une prise de conscience plus claire et sur des possibilités d'appréciation plus objective tant de ses intentions et des résultats qu'il obtient que de ceux de ses comportements qui, à l'expérience, lui paraissent conditionner l'efficacité de ses actions ;

1.1.4. - ***à l'égard de lui-même :*** c'est également par une appréciation progressivement plus lucide de ses rapports avec son environnement et par la possibilité d'une réflexion mieux informée (en liaison notamment avec les apports de certains autres domaines d'activités d'éveil) que peuvent se justifier aussi bien les prescriptions relatives aux soins du corps, au souci de sécurité, à la nécessité de se situer et de s'affirmer que les attitudes qu'elles impliquent.

1.2. - ***Les ressources psychologiques*** qui, sur le plan affectif et sur le plan intellectuel comme sur celui de l'action, sont à développer tant pour donner plus d'acuité aux raisons d'agir ou de se maîtriser que pour assurer plus de vigueur aux déterminations, impliquent, notamment par rapport au cycle préparatoire, une sensibilité plus riche et plus fine dans un registre plus étendu, des possibilités de discernement accrues et des exigences plus accusées en matière de volonté.

2. - Types d'activités

Les différentes composantes de l'action éducative en ce domaine, proposées pour le cycle préparatoire, sont aussi très exactement celles à prendre en compte pour le cycle élémentaire. Il y a toutefois lieu de considérer un certain nombre d'aspects nouveaux.

2.1. - ***Style de vie de la classe et climat des échanges et des relations.***

Entre 7 et 9 ans, l'évolution de l'enfant, en matière de socialisation est, en règle générale, particulièrement sensible.

C'est pourquoi, il devient possible, - et il est souhaitable - au cycle élémentaire, de donner une importance accrue à l'organisation coopérative de la vie et des activités scolaires : plus grande participation des élèves aux décisions adoptées collectivement et relatives à l'organisation et aux conditions de déroulement des activités, ainsi qu'à la définition des différents projets et à la répartition des tâches qu'ils impliquent ; sens plus aigu, à l'égard des entreprises communes, de la solidarité collective et des responsabilités de chacun ; contribution coopérante aux activités conduites en équipe (travail scolaire comme activités de jeu...).

2.2. - *Contribution de l'ensemble des activités.*

L'inventaire des objectifs et les suggestions d'ordre pédagogique proposées par ailleurs, en ce qui concerne les différents domaines d'activités, offrent de nombreux exemples de situations, de types de démarches, de compétences à développer qui témoignent des possibilités accrues, et qui sont à exploiter, au cycle élémentaire, quant à leur résonance morale et civique, dans les perspectives envisagées dès le cycle préparatoire par l'arrêté du 18 mars 1977.

C'est ainsi par exemple - synthèse des axes de préoccupations évoqués ci-dessus (considérations relatives aux différents groupes sociaux, à autrui, à soi-même) et des apports d'autres domaines d'activités d'éveil (en l'occurrence celles à dominante biologique) - que peut être abordé au cycle élémentaire un thème de réflexion relatif à quelques- uns des fléaux sociaux qui, tel l'alcoolisme, compromettent les santés, altèrent les personnalités et détériorent la qualité des relations sociales.

2.3. - *Moments privilégiés de réflexion.*

Le texte relatif au cycle préparatoire recommande aux maîtres, à propos de cet aspect de l'éducation morale et civique, de toujours « *adapter les réflexions proposées au niveau de compréhension, de maturité affective et intellectuelle des enfants* ».

Il va de soi - et cela, notamment, en écho à toutes les considérations qui précèdent - que le maître du cycle élémentaire, pour faire droit à cette exigence, doit tenir compte des possibilités de réflexion et de la maturité accrues - quoique de façon encore limitée - des élèves qui lui sont confiés.

✦
✦

Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen (1980) R.L.R. : 514-3

Arrêté du 18 juillet 1980

ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE AU COURS MOYEN

A l'école comme au collège, l'éducation civique et morale doit être une préoccupation permanente. Elle constitue une dimension fondamentale de la formation, qu'elle justifie et imprègne.

Éducation morale et éducation civique sont indissociables. Il n'est point d'éducation civique qui ne s'insère dans une éducation morale. Mais il n'est point d'éducation morale qui puisse s'abstraire d'un contexte social, civique et politique : toute femme est citoyenne, tout homme est citoyen, de droit et d'obligation.

De ce point de vue, l'âge des élèves, du cycle moyen et la perspective proche de l'entrée au collège font de cette étape de la vie et de la formation une étape déterminante. Les maîtres doivent, à tout moment, en être conscients.

La définition des objectifs et les instructions qui suivent constituent un cadre. Chaque maître y exercera son initiative et sa responsabilité. Il y observera les principes déontologiques de neutralité, d'objectivité, de respect de soi et des autres dans leur différence, qui fondent l'éducation dans une société démocratique.

I. - OBJECTIFS

Idées directrices.

- Comme l'indiquaient déjà les instructions pour le cycle préparatoire (en précisant qu'elles se référaient à des objectifs à plus long terme), il s'agit de préparer chez l'enfant d'aujourd'hui les cadres et les ressorts de la vie morale de l'homme et du citoyen de demain :

  * le discernement moral qui permet l'accès au monde des valeurs ;
  * l'apprentissage de la liberté (reconnaissance des contraintes, exploitation de la marge d'autonomie) ;
  * le sens de la responsabilité, qui consiste à assumer les conséquences de ses actes ;
  * les vertus (lucidité, volonté, courage...) nécessaires pour la prise et l'exécution de décisions.

Ainsi l'éducation civique et morale contribue-t-elle à répondre à la double vocation assignée à l'école : d'une part, favoriser l'épanouissement harmonieux de l'enfant, pour lui-même, et pour son insertion heureuse dans une collectivité organisée ; d'autre part, préparer les enfants à une solidarité ultérieure féconde dans la perspective plus large de l'éducation permanente.

- Ces finalités peuvent, au cycle moyen, être présentées sous forme d'objectifs plus précis, susceptibles d'orienter les démarches et les pratiques des maîtres.

Les présentes instructions visent à aider les maîtres dans leur action éducative ; elles sont destinées moins à leur fournir une liste détaillée de connaissances, de savoir-faire ou d'attitudes à faire acquérir qu'à les inciter à se fixer eux-mêmes un certain nombre d'objectifs en se demandant successivement :

* quelles sont, à chacun des niveaux de l'instruction (connaissances ou savoirs), de la formation (techniques ou savoir-faire) et de l'éducation (attitudes ou savoir-être), les compétences nécessaires à l'exercice des responsabilités de citoyen d'une

* quelles sont, parmi ces compétences; celles que l'on peut entreprendre avec profit de développer chez les enfants du cycle moyen.

Les orientations qui suivent sont donc fournies surtout comme illustration d'une méthode
que chacun cherchera à mettre en œuvre pour son propre compte.

1.2. - Du spontané au réfléchi et à l'organisé :

- De même, le climat qui règne dans la classe ou l'école, où sont présents, par exemple, des enfants de familles immigrées ou des enfants handicapés, permettra d'acquérir et de cultiver le respect des autres dans leurs différences individuelles et collectives.

- La vie quotidienne de la classe et particulièrement son organisation coopérative développent aussi *des savoir-faire concrets.*

Les nécessités de la vie en commun justifient Un certain nombre d'habitudes que le maître veillera à favoriser : tenir la classe propre, avoir le souci de la décorer, éteindre les lumières, soigner les plantes ou nettoyer l'aquarium, ce sont là de modestes soucis qui, judicieusement intégrés, préparent l'enfant à ses responsabilités d'adulte. Bien entendu, l'organisation coopérative se situe à un autre niveau en habituant l'enfant à participer à des décisions communes (choix de projets, répartition de tâches, élections, choix d'activités, tenue de comptes, compte rendu d'activités, etc.).

- La vie de la classe motivera de même façon l'acquisition de *connaissances utiles* au futur citoyen. Partant de connaissances confuses des enfants ou de leurs propos imprécis, le maître éclairera et fortifiera les connaissances : des règles de vie on passera aux notions de règles régissant la vie collective ; le groupe-classe, né de l'obligation scolaire, permettra l'étude d'autres groupes : associations, clubs ou sociétés ; la coopérative scolaire n'est pas sans liens avec la coopération adulte (coopérative agricole, coopérative de consommation, de production).

2.2. - L'ensemble des activités d'enseignement concourent à l'éducation morale et civique.

- L'acquisition de *connaissances* dans les différents domaines [10], mais aussi celle de *savoir-faire* y contribuent directement : c'est le cas de lectures bien choisies *(textes d'information civique ou de réflexion morale),* de rédactions fonctionnelles *(lettre au maire, correspondance),* d'études du milieu, de créations ou d'entreprises collectives, d'activités physiques et sportives, etc.

Dans tous les cas, selon la place faite à l'initiative et au sens des responsabilités de chaque enfant et du groupe, c'est le style de l'apprentissage conçu comme acquisition de savoirs et de savoir-faire qui favorisera le développement des *attitudes* caractéristiques du citoyen actif.

- Les maîtres exploiteront avec discernement toutes les occasions offertes par l'actualité, relatée par la presse, la radio, la télévision. Les questions spontanées, ou suscitées, de l'enfant à ce sujet seront l'occasion de réfléchir, comparer, critiquer, d'éveiller des attitudes morales et critiques.

D'autre part, les maîtres, se montreront vigilants à l'égard de textes ou de documents qui pérenniseraient des stéréotypes dépassés *(par exemple à propos des rôles respectifs de l'homme et de la femme dans la vie sociale, professionnelle ou familiale).*

3. - Développer des attitudes.

Il est plus difficile ici de rechercher et de préciser des attitudes significatives dans l'ordre moral et civique, car toute attitude est en fait soutenue consciemment ou non par un certain nombre de valeurs à l'égard desquelles une société pluraliste admet des positions diverses.

Les objectifs spécifiques du cycle moyen doivent comporter l'amorce d'une prise de conscience des valeurs qui sous-tendent les "bonnes habitudes", les comportements que l'on a, selon les cas, imposés, recommandés ou conseillés pendant les périodes précédentes de la scolarité. On ne cherchera pas à proposer telle ou telle valeur de façon abstraite ; on laissera s'exprimer à partir de réalités vécues des sensibilités différentes ; on insistera cependant sur la nécessaire cohérence à introduire entre des propos, des comportements et les raisons qu'on s'en donne.

Ces raisons se ramènent en dernière analyse aux valeurs essentielles sans lesquelles aucune démocratie ne saurait subsister,

3.1. - le respect des droits de l'homme (et de la personne) :

- respect de la vie,
- respect de soi (dignité),
- respect des autres (tolérance, sens de la diversité, de la complexité, générosité...),
- respect de l'appartenance à des groupes (compréhension de la vie collective, respect du contrat de vie collective, solidarité), etc.

3.2. - les exigences de la liberté :

- nécessité de l'effort individuel et collectif,
- lucidité,
- esprit critique à l'égard de soi et des autres, etc.

3.3. - le sens des solidarités et des responsabilités qui en découlent :

- volonté de participation, capacité d'engagement,
- sens de l'initiative,
- persévérance,
- sens de l'entraide,...

II - INSTRUCTIONS PÉDAGOGIQUES

1. - Démarche éducative.

Deux principes guideront la démarche du maître en ce domaine comme ailleurs :

- aller du vécu au conçu (tenir compte des réalités telles qu'elles sont vécues et perçues par l'enfant) ;
- aller du spontané au réfléchi et à l'organisé (fonder l'organisation collective sur la socialisation spontanée et la participation active des enfants).

1.1. - Du vécu au conçu :

- Tout homme naît citoyen, pour la simple raison qu'il voit le jour dans une "cité", une_collectivité organisée, avec sa langue, sa culture, ses institutions. On sait justement quelles difficultés affronte un enfant quand les circonstances l'amènent à grandir dans une "cité" et une culture autres que celles de ses parents, les efforts qu'il faut déployer pour l'aider à les surmonter, que ce soit pour favoriser une intégration souhaitée ou le maintien de liens privilégiés avec la culture d'origine. Les premières influences du milieu marquent l'enfant d'une façon d'autant plus profonde que les traces en sont inconscientes. La fonction majeure - et libératrice - du système éducatif est d'aider chaque enfant à passer de cette citoyenneté de fait, d'appartenance passive et inconsciente, à une citoyenneté d'adhésion consciente, critique et évolutive, appuyée sur une autonomie intellectuelle suffisante pour lui permettre des choix réfléchis.

- L'action pédagogique doit donc s'appuyer sur l'idée que, même à son arrivée à l'école maternelle, l'écolier n'est nullement une cire vierge. Tout au long de sa scolarité élémentaire - au moins - il faudra tenir compte des représentations qu'il se fait spontanément des réalités sociales et politiques, comme des réalités physiques et linguistiques, esthétiques, sportives...

- Mais ce souci de prendre en compte les réalités enfantines ne doit pas conduire le maître à laisser persister chez l'enfant des opinions qu'il faut bien appeler préjugés, car elles sont formées avant même que les enfants ne soient en mesure d'en juger. Il serait désastreux qu'un scrupule mal compris laissât des idées toutes faites persévérer sans critique, jusqu'à l'âge adulte, continuant à y susciter des comportements proprement infantiles et d'autant plus nocifs.

1.2. - Du spontané au réfléchi et à l'organisé :

Il convient de greffer l'éducation morale et civique sur les processus spontanés de socialisation qui se manifestent à *l'occasion* et *dans* le déroulement *d'activités.* Il faut se garder d'apporter des structures toutes prêtes là où l'organisation doit apparaître comme une condition d'efficacité dans la réalisation d'un projet.
L'organisation coopérative de la classe et de l'école fournit un bon exemple. Elle constitue l'une des clés de l'éducation morale et civique ; elle répond au goût particulièrement vif chez l'enfant de 11 ans pour la vie en groupe ; elle permet une participation active de tous à la mise en œuvre de projets réels. Elle est ainsi une synthèse entre l'initiative individuelle de chaque enfant et la participation à une entreprise collective, entre la spontanéité souvent joyeuse et foisonnante des enfants et le souci réfléchi d'objectifs que le maître ne doit jamais perdre de vue.
Mais la coopération s'étiole lorsque les raisons qui la font préconiser ne sont pas d'abord comprises à partir de besoins concrets et si elles ne sont pas ensuite analysées pour aboutir à une organisation consciente.

2. - Types d'activités.

Le caractère permanent et diffus de l'éducation morale et civique se prête mal à une définition exhaustive des activités auxquelles elle donne lieu. L'initiative et la responsabilité des maîtres doivent ici s'exercer à plein.
Schématiquement, ces activités peuvent être regroupées sous quatre rubriques :

2.1. - La vie de la classe et de L'école offre un terrain permanent à l'éducation morale et civique.

- Le "style de vie de la classe", modifié et enrichi par la mixité, le climat des échanges entre maître et élèves, et entre élèves eux-mêmes sont essentiels. Ils induisent par la pratique quotidienne tel ou tel type *d'attitudes* chez les élèves. Ainsi peuvent se développer l'apprentissage nécessaire de l'autonomie et de la solidarité, l'exercice des responsabilités individuelles et collectives où chacun - fille ou garçon - est pris en considération. C'est ainsi que le climat de la classe coopérative est plus propice à l'exercice des initiatives et des responsabilités qu'au développement d'une mentalité dominée, par le besoin et l'habitude d'assistance.
- De même, le climat qui règne dans la classe ou l'école, où sont présents, par exemple, des enfants de familles immigrées ou des enfants handicapés, permettra d'acquérir et de cultiver le respect des autres dans leurs différences individuelles et collectives.
- La vie quotidienne de la classe et particulièrement son organisation coopérative développent aussi *des savoir-faire concrets.*
Les nécessités de la vie en commun justifient Un certain nombre d'habitudes que le maître veillera à favoriser : tenir la classe propre, avoir le souci de la décorer, éteindre les lumières, soigner les plantes ou nettoyer l'aquarium, ce sont là de modestes soucis qui, judicieusement intégrés, préparent l'enfant à ses responsabilités d'adulte. Bien entendu, l'organisation coopérative se situe à un autre niveau en habituant l'enfant à participer à des décisions communes (choix de projets, répartition de tâches, élections, choix d'activités, tenue de comptes, compte rendu d'activités, etc.).
- La vie de la classe motivera de même façon l'acquisition de *connaissances utiles* au futur citoyen. Partant de connaissances confuses des enfants ou de leurs propos imprécis, le maître éclairera et fortifiera les connaissances : des

règles de vie on passera aux notions de règles régissant la vie collective ; le groupe-classe, né de l'obligation scolaire, permettra l'étude d'autres groupes : associations, clubs ou sociétés ; la coopérative scolaire n'est pas sans liens avec la coopération adulte (coopérative agricole, coopérative de consommation, de production).

2.2. - L'ensemble des activités d'enseignement concourent à l'éducation morale et civique.

- L'acquisition de *connaissances* dans les différents domaines[10], mais aussi celle de *savoir-faire* y contribuent directement: c'est le cas de lectures bien choisies *(textes d'information civique ou de réflexion morale),* de rédactions fonctionnelles *(lettre au maire, correspondance),* d'études du milieu, de créations ou d'entreprises collectives, d'activités physiques et sportives, etc.

Dans tous les cas, selon la place faite à l'initiative et au sens des responsabilités de chaque enfant et du groupe, c'est le style de l'apprentissage conçu comme acquisition de savoirs et de savoir-faire qui favorisera le développement des *attitudes* caractéristiques du citoyen actif.

- Les maîtres exploiteront avec discernement toutes les occasions offertes par l'actualité, relatée par la presse, la radio, la télévision. Les questions spontanées, ou suscitées, de l'enfant à ce sujet seront l'occasion de réfléchir, comparer, critiquer, d'éveiller des attitudes morales et critiques.

D'autre part, les maîtres, se montreront vigilants à l'égard de textes ou de documents qui pérenniseraient des stéréotypes dépassés *(par exemple à propos des rôles respectifs de l'homme et de la femme dans la vie sociale, professionnelle ou familiale).*

2.3. - Le temps scolaire comportera des moments privilégiés de réflexion.

- Aussi fréquemment que possible, en principe chaque semaine, le maître du cycle moyen provoquera l'étude, modeste mais authentique, d'un problème moral lié à une situation concrète de la vie de la classe, de l'environnement immédiat des enfants ou de l'actualité locale, nationale ou mondiale.

- Ces moments de réflexion privilégiée ne perdront jamais de vue les objectifs essentiels : mettre en œuvre les *techniques* de la réflexion collective et de la discussion, souligner des *attitudes* développées dans l'action, ainsi que ***les valeurs*** qui les sous-tendent. Ils peuvent également provoquer la recherche et l'apport de ***connaissances.***

Ainsi les campagnes annuelles de solidarité ou les commémorations (nationales ou locales) demeureraient-elles sans réelle portée éducative si leur signification n'était pas éclairée par des informations, données par le maître, sur les causes qui ont motivé les premières, et un rappel historique relatif aux secondes.

- Les maîtres veilleront aussi à alimenter la réflexion des enfants en prenant appui sûr des lectures significatives, des faits de l'histoire nationale, des légendes, des mythes ou des récits venus d'époques ou de pays lointains.

- Les maîtres n'hésiteront pas à intervenir, à chaque fois que cela sera possible ou opportun, pour faire appel à la sensibilité de leurs élèves et à la générosité de l'âme enfantine.

- Enfin, il est souhaitable, que ces moments de réflexion se prolongent par des traces écrites, auxquelles on se référera ultérieurement, notamment quand il s'agit de se souvenir d'un fait marquant, de rendre compte d'une action collective ou de mettre en forme un projet d'activités.

2.4. - La vie scolaire sera ponctuée d'actions collectives particulièrement mobilisatrices.

Toute réflexion morale ne prend un sens que si elle aboutit à des résolutions et retentit, directement ou indirectement, sur les actes de tous les jours.

Mais certaines actions prennent une signification plus nette. C'est le cas des actions altruistes, envisagées pour les classes de 6e et 5e et qui prennent déjà tout leur sens au cycle moyen. C'est ainsi que les enfants peuvent participer à des actions de protection de la nature, de restauration du patrimoine artistique, à de modestes actions sociales, à des campagnes de solidarité.

L'essentiel, c'est que ces actions soient l'œuvre des enfants et qu'ils en comprennent le sens et la portée. Si elles s'adressent au cœur autant qu'à la raison, elles n'en sont pas moins de nature à susciter chez les enfants d'utiles prises de conscience et

à leur suggérer l'idée que soulager promptement une souffrance ne dispense pas d'en rechercher les causes afin de s'employer à les détruire... C'est par là que l'éducation morale débouche sur l'éducation civique.

Plus que tout autre, le domaine de l'éducation morale et civique exige du maître un engagement profond qui dépasse les strictes limites de la seule profession. C'est toute la personne qui est concernée. Sa responsabilité est d'autant plus entière qu'ici il n'y a point de recettes efficaces à coup sûr. Tout est affaire de tact et de conscience.
Aussi ne saurait-on trop conseiller au maître de renforcer sa volonté d'éducateur par un permanent souci de rigueur. Ce souci s'exprimera par une attention quotidienne, mais aussi par l'ambition dans les visées d'ensemble. L'éducation morale et civique n'est pas seulement affaire d'occasions, même bien exploitées : elle suppose un objectif global de la part de chaque maître et, dans toute la mesure du possible, de l'équipe pédagogique de l'école. Le maître établira un projet en éducation morale et civique comme en tout autre domaine. Ce projet l'aidera à ordonner les activités possibles par rapport à des objectifs précis; il permettra en cours de route de mettre l'accent sur certains objectifs spécifiques que l'action quotidienne aurait parfois négligés. Ce tableau d'objectifs et d'activités devrait faire l'objet d'une réflexion en commun en conseil des maîtres.
Effort personnel et effort collectif, initiative et rigueur: l'éducation morale et civique est un domaine exigeant. C'est par elle, dès l'école élémentaire, que toute formation prend un sens. C'est par elle que l'apport de l'école n'est pas seulement instruction, mais épanouissement harmonieux des personnalités, c'est-à-dire éducation véritable.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES MAI 1985

Programmes et instructions à l'école élémentaire
Instructions Officielles : Arrêté du 15 Mai 1985

Éducation civique
NATURE ET OBJECTIFS

L'État républicain est fait de personnes libres et responsables, ayant le sens de l'intérêt général. On naît citoyen ; on devient un citoyen éclairé.
L'éducation civique ne peut tout embrasser, sous peine de se dissoudre. Elle concerne les règles élémentaires de la vie démocratique et se borne donc à quelques domaines essentiels : la conduite sociale responsable, les institutions politiques et administratives, la place de la France dans le monde. L'éducation civique apprend à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire, qu'il a des droits reconnus mais aussi des devoirs. Éminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République.

INSTRUCTIONS

L'éducation civique doit faire l'objet d'une présentation illustrée et aussi vivante que possible. Elle rencontre pour une part l'enseignement d'autres disciplines, et en particulier l'histoire. Elle intègre tous les aspects de la vie en classe et à l'école. Elle suppose chez le maître une attitude conforme aux idées qu'il enseigne. Il tire parti des conduites quotidiennes dans un souci d'éducation, engage à la vie coopérative, invite à pratiquer l'égalité des droits et à participer aux campagnes nationales et internationales des organismes humanitaires. Il saisit les occasions fournies par les moyens modernes de communication pour enseigner leur utilisation et rendre possible leur maîtrise. Reliant la connaissance des institutions et des règles de droit aux valeurs qu'elles expriment, le maître n'oublie jamais qu'il s'agit d'édifier la citoyenneté en utilisant des savoirs.

L'éducation civique suppose la distinction entre la qualité de citoyen et l'appartenance des hommes à des groupes particuliers, divers dans leurs opinions, dans leurs engagements, dans leurs intérêts. Éduquer le citoyen, ce n'est ni scruter la conscience ni régenter la volonté, c'est éclairer sa liberté pour qu'elle puisse trouver elle-même ses voies. L'éducation civique ne prend jamais la forme de l'endoctrinement ou de l'exhortation, elle invite à la responsabilité, elle est toujours une éducation à la liberté.

PROGRAMMES 1985 POUR L'INSTRUCTION CIVIQUE

COURS PRÉPARATOIRE

L'apprentissage des règles fondamentales de la vie en société développe un ensemble d'habitudes qui sont à la base de la vie civique :

- Règles d'hygiène, de sécurité, de tenue.
- Sens de l'effort et du travail bien fait.
- Respect du matériel scolaire et des équipements collectifs.
- Respect de soi et des autres, goût de l'autonomie et des responsabilités.
- Reconnaissance des droits d'autrui, de l'égalité des races et des sexes, de la dignité de la personne.
- Sens de la coopération et de l'entraide.

Les symboles de la République : Marianne, le drapeau tricolore, *La Marseillaise,* le 14 Juillet.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Les règles de la vie commune s'accompagnent d'une prise de conscience plus claire de leur justification. Une connaissance des institutions est esquissée.

- Présentation, dans le cadre de la vie scolaire, des notions de personne, de propriété (le mien, le tien, le nôtre),de contrat.
- La patrie : unité et identité nationales.
- La devise républicaine : « *Liberté, Égalité, Fraternité* ».
- Le droit de vote et le suffrage universel.
- Le territoire national, le président de la République, les ministres, les députés et les sénateurs.
- La commune, le maire et les conseillers municipaux. - L'école.

COURS MOYEN

L'élève, plus attentif à la société qui l'entoure, procède à l'examen des principales institutions et accède à l'esprit qui les anime. Il découvre le rôle de la France dans le monde.

- **La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen** : 1789.
- **La Déclaration universelle des Droits de l'Homme** : 1948.
- **Les libertés** (association, réunion, expression) et les droits (droit au travail, droit de grève) : les acquis depuis 1789

.- **Les institutions de la France**

- Notre Constitution.
- La loi : qui la fait ? qui l'exécute ? qui juge de son application ?
- L'organisation administrative : administration centrale, région, département, canton, commune.
- **Vie et pratiques sociales**
- Présentation d'un grand service public (P.T.T., S.N.C.F., etc.) et de son rôle.
- La notion de sécurité sociale (exemples).
- Étude d'une association ou d'une mutuelle.
- L'information et les sondages.
- La sécurité routière.
- **La France dans le monde**
- L'armée et la défense nationale. La paix.
- L'Europe.
- Les relations et les institutions internationales.
- La reconnaissance des autres cultures et civilisations.
- La nation et l'humanité.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DU 22 FEVRIER 1995

Éducation civique - **Le citoyen et la République**.

Aspects pédagogiques

L'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école.

L'enfant prend conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Il réfléchit sur les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ; il acquiert peu à peu de celles-ci une pratique raisonnée. Il apprend comment cherchent à se mettre en œuvre les principes et les institutions de la démocratie au sein de la République française, dans l'Europe qui se construit et dans l'ensemble du monde.

De l'école à la société : vers une citoyenneté responsable

Respect de soi

- Sens de la vérité, de l'honnêteté, du courage.

- Sens de la justice.

- Sens de l'effort et du travail bien fait, ordonné et réfléchi.

Respect de l'autre

- Sens de la dignité de la personne humaine, respect de l'intégrité physique.

- Respect de la liberté de conscience.

- Respect des règles de politesse.

- Accueil et respect des personnes malades et handicapées.

Le devoir de responsabilité

- Sens du débat démocratique : écoute et respect de la parole de l'autre.

- Sens du travail en équipe.

- Sens de la responsabilité personnelle et collective face aux problèmes liés :

* aux droits de l'homme et aux atteintes qu'ils subissent (en particulier, discrimination et violence),

* à l'environnement et aux atteintes qu'on lui porte,

* aux ressources individuelles, collectives et sociales et à leur caractère limité,

* à la santé et à la protection qu'on lui doit.

La vie civique dans la société

- Dignité et droits de la personne humaine

* la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789)

- Les institutions de la République

* la République, ses symboles et sa devise ;

* le président de la République ; son élection au suffrage universel ;

* les parlementaires ; l'élaboration et le rôle de la loi ;

* la justice ;

* les élus locaux, en particulier le maire de la commune ;

* un exemple de service public.

- La vie démocratique

* la protection des personnes et leur sécurité : la police, la gendarmerie, les pompiers ;

* la protection sociale et la solidarité ;

* la sécurité routière ; la sécurité domestique ;

* la protection du patrimoine commun naturel et culturel ;

* la liberté d'expression et d'information (les médias, la publicité...)

✦

✦

Note de service n°97-216 du 10 octobre 1997

Publiée dans le B.O. n° 36 du 16 octobre 1997

Texte adressé aux recteurs d'académie ; au directeur de l'académie de Paris ; aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directeurs d'école.

Apprendre la citoyenneté pour les élèves d'aujourd'hui c'est d'abord apprendre à vivre ensemble dans l'école. Organiser le savoir-vivre, en comprendre les règles et les mettre en oeuvre tous les jours constituent la première exigence de la vie scolaire.

Apprendre la citoyenneté, c'est également comprendre que la vie en société nécessite des efforts et du travail : ceux des élèves et des éducateurs, pour combattre l'incivilité ou la violence à l'école ; ceux des hommes et des institutions (les pompiers, la police, la justice), qui œuvrent à la paix civile.

Apprendre la citoyenneté, c'est aussi être capable de donner le meilleur de soi-même en étant attentif aux camarades en difficulté ou handicapés ou en organisant des actions de solidarité à l'égard de personnes qui ont besoin d'aide ou de réconfort.

Vivre la citoyenneté en personne responsable ne doit pas se réduire à ces apprentissages, c'est, pour soi-même et avec les autres, savoir choisir sa conduite individuelle et collective et déterminer son comportement sur les bases d'une morale civique.

Inscrire ces objectifs dans la vie de l'école ne doit pas être l'affaire d'un jour mais être vécu durant toute l'année scolaire et être ponctué par des temps forts et des actions significatives qui marqueront la naissance et l'aboutissement de projets de classe, d'école ou d'établissement centrés sur les "initiatives citoyennes".

1 - La semaine de lancement des "initiatives citoyennes"

a)Concevoir un projet d'initiatives citoyennes sur l'année

Pour concevoir et commencer la mise en oeuvre d'un tel projet, les enseignants et leurs élèves sont invités à concentrer leurs premiers efforts sur la semaine du 24 au 28 novembre 1997.

Cette semaine donnera l'occasion d'engager des débats sur les phénomènes de violence et d'incivilité, d'organiser des sorties scolaires, des visites de tribunaux, de casernes de pompiers et, surtout, de concevoir ensemble un projet qui permette l'intériorisation des règles d'une vie commune fondée sur des repères d'une morale civique qu'il convient de redonner aux jeunes et aux enfants.

La plus grande liberté est de règle pour décider de ce projet et engager, dès cette première semaine, une action significative permettant, par exemple, d'associer les parents d'élèves et de mettre en évidence l'engagement des élèves dans le projet : publication d'un journal, visite à des personnes âgées seules, participation à une campagne organisée par une association caritative, action en direction de personnes handicapées...

b) Choisir ses formes d'organisation pour mettre en œuvre le projet

Les projets d'initiatives citoyennes doivent s'inscrire dans une démarche qui s'étendra sur toute une année scolaire. Ils s'appuieront sur les formes d'organisation choisies par des élèves : assemblée générale avec ou sans représentants élus, délégation, association, conseils...

Les actions entreprises pourront s'appuyer le cas échéant sur les associations présentes à l'école (coopérative, foyer socio-éducatif).

2 - Une éducation à la citoyenneté de tous les jours

Les engagements pris au cours de la semaine citoyenne pourront éclairer et se nourrir des activités et enseignements qui relèvent de l'éducation civique et dont le programme doit être respecté.

Les différents types d'activités et d'enseignements

S'agissant du premier degré, c'est à partir de la vie de la classe que les élèves découvriront les règles de la vie en commun en participant notamment :

- à des dialogues sur de vrais problèmes à résoudre à l'occasion de cas concrets rencontrés dans la vie collective (dans la classe, en cours de récréation, à l'occasion de sorties) ;

- à des activités de langage invitant à écouter les autres, à argumenter et à négocier afin d'apprendre à se maîtriser (apaiser un différend, réparer une faute, se réconcilier) ;

- à des jeux à règles, à des activités sportives (réaliser un jeu de l'oie, un parcours d'orientation, un jeu de piste...).

Ces activités et enseignements pourront aussi donner l'occasion d'ouvertures sur l'extérieur en prenant part notamment :

- à des actions en faveur de l'aménagement, la protection ou la sauvegarde de l'environnement ("nettoyages de printemps", aménagement d'un parcours de découverte, participation au concours des écoles fleuries) ;

- à une session d'un conseil municipal des jeunes ;

- à des actions de solidarité (participation à une campagne d'organisation caritative, visite à des personnes âgées, des enfants malades, enregistrement de récits pour des enfants hospitalisés...).

Tout au long de l'année, la préparation de ces actions et leur mise en œuvre nécessiteront maints apprentissages. Ce sera l'occasion d'acquérir, par l'action mais aussi par la réflexion, des connaissances et des notions élémentaires sur les règles de morale, les principes de la vie démocratique, les institutions de la France. Ainsi pourra se développer, de façon vivante, concrète et à l'échelle de tout le pays, le sentiment que chacun peut apporter sa contribution à la collectivité par son initiative, ses efforts et que chacun appartient à la collectivité nationale autant par l'exercice de ses devoirs que l'application de ses droits.

Pour ce qui concerne le second degré, la notion de citoyenneté devra être déclinée à la fois en termes de savoirs, de valeurs et de pratiques. S'agissant des savoirs, l'accent sera mis sur les principes fondamentaux constitutifs de la démocratie ainsi que sur la connaissance des droits et des devoirs des collégiens et des lycéens. Pour ce qui est des valeurs, une réflexion sur les idées de tolérance, de laïcité, de solidarité, de lutte contre le racisme, de liberté ou de justice mais aussi de respect, d'honnêteté, de refus de la violence, s'impose à l'évidence et devra trouver son application dans des initiatives concrètes.

Quant aux pratiques, l'accent sera mis sur la participation active des élèves afin de développer chez eux l'autonomie et le sens critique mais aussi l'adhésion à un ensemble de valeurs et à la loi qui sont les garants de la formation de citoyens responsables et intégrés à la société.

Les projets définis à l'occasion de la semaine citoyenne et développés tout au long de l'année peuvent être déclinés selon les modalités suivantes :

-décrire les situations de violence subies ou devant lesquelles on reste passif et décider de la manière de les combattre ;

- engager une réflexion sur le règlement intérieur pour une meilleure compréhension et appropriation des règles ;

- organiser des débats sur le thème en faisant appel à des intervenants extérieurs de ministères (intérieur, justice, affaires sociales...), de collectivités locales ou d'associations reconnues ;

- associer les parents au lancement et à la conduite de ces initiatives ;

- matérialiser l'ensemble des démarches engagées par l'organisation d'expositions, la rédaction de journaux, la conduite d'enquêtes ou l'élaboration d'un projet d'action éducative.

Ces différentes actions peuvent aussi donner l'occasion d'ouvertures sur l'extérieur :

-découverte des institutions (mairies, commissariats, tribunaux ...) ;

- découverte de pratiques de solidarité dans la vie quotidienne (visites aux malades, de personnes âgées), participation active à une association caritative ou humanitaire... ;

- participation à des actions en faveur de l'environnement.

3 - Modalités d'organisation et de suivi

3.1 Une mise en œuvre déconcentrée

Les recteurs d'académie s'appuieront utilement, pour l'impulsion, l'accompagnement, le suivi et le bilan de ces opérations, sur leurs collaborateurs immédiats en liaison avec les inspecteurs d'académie.

3.2 Une semaine nationale de bilan des initiatives citoyennes

Durant la semaine du 11 au 16 mai 1998 seront organisées dans chaque académie des journées rassemblant des élèves, et membres de la communauté éducative, et le public intéressé par les initiatives citoyennes.

À cette occasion, seront présentées les actions entreprises, les résultats des enquêtes, les expositions réalisées dans les établissements scolaires. Un document rassemblera les initiatives les plus intéressantes, dans un esprit de valorisation et de diffusion.

La ministre déléguée,
chargée de l'enseignement scolaire
S.ROYAL

°°

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE FEVRIER 2002

Instruction civique et morale

L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.

Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même 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.

En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.

2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).

3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).

4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).

5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les symboles de l'Union européenne ;
- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
-avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades ;
- faire quelques gestes de premier secours ;
- obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital.

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE JUIN 2008

Education morale à l'école primaire

PARTIE 1 : EXTRAITS DU PREAMBULE

BOEN N°3 DU 19 JUIN 2008 PAGES 10 / 11

PASSAGES QUI ONT UN RAPPORT ETROIT AVEC LA MORALE

« Donner à chaque enfant les clés du savoir et les *repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République* et l'unique ambition de l'école primaire. »

« L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, *attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.* »

« L'école primaire développe *enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse.*
Le véritable moteur de la motivation des élèves réside *dans l'estime de soi* que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle *les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée* et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. »

PARTIE 2 : ECOLE MATERNELLE : DEVENIR ÉLÈVE

EXTRAITS DU BOEN N°3 EN LIEN AVEC MORALE/ECOLE MATERNELLE PAGE 14
L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale.

Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades. La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime.

Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant.

Coopérer et devenir autonome

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance.

Comprendre ce qu'est l'école Les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils font la différence entre parents et enseignants.

Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. Ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions ;
- identifier les adultes et leur rôle ;
- exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ;
- dire ce qu'il apprend.

PARTIE 3 : INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE AU CYCLE 2

INSTRUCTIONS OFFICELLES DE L'EDUCATION NATIONALE

BOEN N°3 DU 19 JUIN 2008 PAGES 14 A 16

« Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.

1. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que "La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui", "Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse", etc. Ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.

2. Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle: telles l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel).

3. Ils reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de l'internet. Ils bénéficient d'une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance.

4. Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité"). »

COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

BOEN N°3 EXTRAITS DE LA PAGE

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française ;
- respecter les autres et les règles de la vie collective ;
- pratiquer un jeu ou un sport collectif en en respectant les règles ;
- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ;
- participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ;
- appeler les secours ; aller chercher de l'aide auprès d'un adulte.

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;
- échanger, questionner, justifier un point de vue ;
- travailler en groupe, s'engager dans un projet ;
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;
- se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée ;
- appliquer des règles élémentaires d'hygiène.

PARTIE 4 : INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE AU CYCLE 3

INSTRUCTIONS OFFICELLES DE L'EDUCATION NATIONALE

EXTRAITS DU BOEN N°3 DU 19 JUIN 2008 PAGES 26/27

« L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.
Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même 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.
En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.

2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).
3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).
4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).
5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie). »

COMPETENCES ATTENDUES À LA FIN DU CM2 (B.O.E.N. N°3 PAGE 27)

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les symboles de l'Union européenne ;
- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades ;
- faire quelques gestes de premier secours ;
- obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital.

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

✦

✦

4.2. CONVENTIONS, CHARTES et PROJETS EDUCATIFS

8.1.Charte éthique de la coordination Française pour la Décennie internationale de la promotion d'une culture de non-violence et de paix ……**P 135**

8.2. Exemple de Pacte de Respect et de Non-Violence entre enseignants, familles, éducateurs, etc. ……..……**P.137**

8.3. Charte de Respect Mutuel de l'école et du collège de Montrouge entre tous les partenaires de la communauté éducative ……..……... **P.141**

8.4. Charte de la Ferme des Enfants (située dans le département de la la Lozère et mise en place par Pierre Rabhi et Sophie Rabhi)……**P. 140**

8.5. Projet pédagogique d'une école Montessori (située dans la Savoie)……..…**P. 148**

8.6. Projet éducatif d'une école Rudolph Steiner (située environs de Paris) ……..….**P 150**

CHARTE ETHIQUE DE LA COORDINATION FRANÇAISE

Coordination française pour la Décennie internationale de

la promotion d'une culture de non-violence et de paix

148, rue du Faubourg Saint-Denis 75010 Paris

« Aujourd'hui dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent des effets de la violence ; beaucoup vivent "une culture de la violence". Nous croyons que chaque enfant peut découvrir que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir en commençant à créer une nouvelle "Culture de la non-violence". Ensemble, nous pouvons bâtir une culture de la non-violence pour l'être humain, qui donnera de l'espérance à l'humanité toute entière et surtout aux enfants de notre monde.»

(Extraits de l'Appel des lauréats du Prix Nobel de la Paix "Pour les Enfants du Monde" - 1er juillet 1997)

Cet appel urgent des lauréats du Prix Nobel de la Paix a convaincu l'Assemblée Générale des Nations Unies de déclarer, le 10 novembre 1998, les années 2001 à 2010 " Décennie internationale pour la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde ". Cette Décennie a pour ambition de permettre le passage d'une culture de la violence à une culture de la non-violence et de la paix, en partenariat avec les enfants et les adolescents du monde entier.

D'une culture de la violence...

La culture de la violence justifie et valorise le recours à la violence dans les différents domaines de la vie, de façon courante ou exceptionnelle. Cette culture a été prédominante dans l'histoire de l'humanité jusqu'à aujourd'hui, même si bien des tentatives pour s'en échapper ont marqué l'histoire humaine et si de nombreuses règles ont été posées pour limiter cette violence.

Dans une telle culture, les valeurs sont centrées sur la recherche du profit pour quelques-uns au détriment des conditions de vie du plus grand nombre, ainsi que de l'intérêt des générations futures. L'emploi de la violence vise à porter atteinte à la vie de l'autre, à son intégrité physique ou morale, à son environnement ; il vise à dominer l'autre et à l'exploiter, à le blesser et le détruire dans ce qui fait sa dignité, à le priver de ses biens, de ses libertés, de la justice et de ses droits fondamentaux.

Cette dynamique de domination au niveau international, qui se traduit par une compétition économique exacerbée et un surarmement, engendre un développement des affrontements violents.

Les sociétés démocratiques sont elles aussi marquées par la culture de violence : les biens et les ressources sont répartis inégalement, l'environnement est gravement menacé, les droits humains et les règles démocratiques peuvent être mis en cause, la liberté et l'objectivité de l'information ne sont pas toujours assurées.

Les enfants et les adolescents sont les premiers à en souffrir, à commencer parfois dans leur famille et à l'école. En effet, l'autoritarisme, l'impossibilité de s'exprimer, les violences physiques et psychologiques, les violences sexuelles, la discrimination à l'égard des filles dans l'accès à l'éducation, le mariage forcé sont encore répandus dans beaucoup de sociétés.

De plus, les enfants et les adolescents subissent de plein fouet les violences sociales, économiques, politiques et culturelles. La faim, la maladie, le travail, l'enrôlement forcé dans les armées ou les guérillas, l'analphabétisme, la pauvreté, les discriminations ethniques, raciales ou religieuses, l'endoctrinement idéologique sont le lot de beaucoup. Les jeunes subissent aussi l'influence des modèles socioculturels qui véhiculent une idéologie de la violence, notamment à travers l'éducation, les médias et les jeux.

Cette culture de la violence conduit bon nombre de ces jeunes soit à la soumission et au désespoir, soit à la révolte qui les pousse à la haine et à de nouvelles violences, parfois meurtrières et souvent suicidaires. Or, si la violence est parfois pour un individu ou un peuple un moyen de s'exprimer, de revendiquer ses droits quand il n'a pu faire autrement et que sa parole n'a pas été entendue, elle est, comme acte de révolte, de rébellion face aux injustices, vouée à l'échec car elle n'apporte aucune solution durable au conflit et porte en elle les germes d'autres violences. Ceci doit nous inviter à rechercher avec toujours plus d'énergie des alternatives efficaces.

Il est donc de notre devoir de créer les conditions qui permettront aux jeunes du monde entier de trouver la force qui nous a manqué pour transformer cette culture en une culture de vie.

... vers une culture de non-violence et de paix

Chaque être humain porte en lui la violence qui lui est transmise par cette histoire et cette culture de l'humanité. Mais ce n'est pas une fatalité. Si l'être humain est capable de violence, il est aussi capable de non-violence. Cela suppose que tous se mettent à l'œuvre. Ce travail déjà commencé doit être développé pour que la non-violence devienne le fondement de notre culture.

La culture de non-violence est fondée sur le respect de la vie et de la dignité de chaque être humain, sans exception. Pour construire cette culture, tout doit être fait pour délégitimer et combattre la violence sous toutes ses formes (physique, sexuelle, psychologique, économique, sociale…). La gestion des conflits vise alors à la recherche de solutions positives qui permettent de sortir de la spirale de la violence et de créer les conditions d'une réconciliation et de relations nouvelles, basées sur la justice et la solidarité. Il ne s'agit pas de fuir ou de nier les conflits mais de les gérer d'une autre façon.

Cela implique que les individus et les groupes découvrent la force de la non-violence et se forment à ses méthodes.

Cela suppose également une éducation qui développe la capacité de formuler des choix éthiques autonomes et de poser des actes en conscience.

Pour cela, il est nécessaire que la régulation non-violente des conflits et le respect des Droits humains soient enseignés et mis en pratique dès le plus jeune âge, dans les familles, dans les écoles et dans tous les établissements d'enseignement et de formation. Dans une culture de non-violence, toute forme de discrimination est combattue. Les valeurs et les procédures démocratiques, le respect des diversités culturelles et des droits des minorités, la protection des plus faibles et des exclus sont des priorités essentielles. Les biens et les ressources (surtout entre le Nord et le Sud de notre planète) doivent y être partagés de la façon la plus équitable possible dans le cadre d'une économie orientée vers la satisfaction des besoins vitaux du plus grand nombre. Le développement cherche à préserver l'équilibre des ressources naturelles de la planète. Enfin, le désarmement et la prévention des conflits sont recherchés, tout comme le remplacement de la solution militaire des conflits par le développement de l'intervention civile.

Les sagesses traditionnelles et les religions du monde ont joué et jouent encore un rôle déterminant dans l'édification des cultures humaines. Dans de trop nombreuses parties du monde elles sont facteurs de violence ou prétexte à des conflits meurtriers, cependant elles peuvent aussi, par leurs enseignements et leur autorité morale, fournir un appui à la culture de la non-violence et de la paix.

Les enfants rêvent de sortir de notre culture de violence dont ils souffrent. C'est pour cela qu'ils sont et qu'ils seront les principaux bâtisseurs de cette nouvelle culture. Cependant ils ont besoin de jeunes et d'adultes partenaires ayant expérimenté la non-violence active et qui les aident à découvrir sa force et son efficacité, en leur faisant connaître les expériences et les recherches de non-violence d'hier et d'aujourd'hui. Une éducation non-violence apportera à cette jeune génération les moyens de mettre en route, aux divers échelons de la société, les transformations nécessaires pour sortir de la culture de la violence et pour construire un monde de justice et de paix.

Rôle de la charte

Les initiateurs et les principaux piliers de cette Décennie sont les femmes, les hommes et les organisations qui, par leurs actions en faveur de la paix, se sont vus attribuer le Prix Nobel de la Paix. De ce fait, la Décennie est absolument indépendante et ne peut appartenir à aucun pays, organisme confessionnel ou non-confessionnel, à aucun parti politique, à aucun homme ou aucune femme en particulier.

Cette charte a pour but de garantir la fidélité à l'esprit fondateur de l'Appel des Prix Nobel de toutes les actions qui seront conduites, au cours de cette Décennie, dans le cadre de la coordination française des ONG. Cette coordination est constituée à la demande de la Fondation " Appel des Prix Nobel de la Paix ", à laquelle revient la responsabilité de veiller à cette fidélité. Les organisations signataires s'engagent à respecter l'esprit de cette charte, tant dans les actions extérieures liées à la Décennie que dans le fonctionnement interne de la coordination. Le 4 avril 2004

°°

Charte Universelle de Survie adoptée par le Parti des Français Progressistes (PFP)

pour son programme général de gestion pour la planète et ses habitants.

Charte Universelle de Survie déjà adoptée par plus de dix millions de personnes dans le monde (*).

Charte Universelle de Survie

Article 1 : Les signataires de la charte s'engagent à s'opposer par des moyens non violents aux génocides locaux ou mondiaux d'origine nucléaire, biologique, chimique, radiologique, économique, religieux ou autres. En vertu de l'article 1, chaque membre signataire de la présente charte,

Article 2 : Marque son désir formel, de voir respecter notamment par les autorités responsables actuellement de la destinée de l'humanité, le cadre naturel de la biosphère et par conséquent réprouve publiquement: les guerres, la torture, la force brutale, le racisme, le chauvinisme, le sectarisme, la vivisection, tous les genres de pollutions, l'exploitation honteuse insensée et chaque jour accélérée des richesses de la terre sans souci des générations futures.

Article 3 : Conscient de l'étroite dépendance entre la possibilité de survie et la préparation à cette survie, marque son désir formel de voir cesser immédiatement l'élaboration et la construction d'engins de destruction, d'armes, poisons, cultures microbiennes ou à base d'autres germes, centrales nucléaires, productions de nuclides radioactifs, stockage ou dispersion de ces derniers; de déchets ou produits radioactifs, l'irradiation des humains, végétaux et spécialement des aliments humains et autres.

Article 4 : Refuse et Réprouve formellement l'usage de tout produit, activité ou industrie portant atteinte au capital génétique de l'humanité, des animaux et de la flore marine ou terrestre. En conséquence, il réprouve spécialement les sources émettrices de rayonnements ionisants, les pesticides, les OGM, l'injection d'hormones ou de produits similaires.

Article 5 : Est Persuadé que le bonheur contient les facteurs de santé, maîtrise de soi, droit à la vérité, liberté, bannissement du mensonge, travail utile et agréable, sans conséquence nuisible, respect du repos, environnement naturel, aliments sains en suffisance, eaux pures; il Estime que c'est un droit élémentaire inaliénable, d'Exiger ces facteurs naturels. Il exige donc la protection des eaux de ruissellement, des fleuves et des rivières, des nappes phréatiques, des sources d'eau, de la mer, des lacs, de la terre, de l'air, et du cosmos.

Article 6 : Réprouve l'inégalité entre les hommes comme entre les peuples et exige la cessation immédiate de l'exploitation des peuples, ne fut-ce que d'un seul individu, au profit de qui ou de quoi que ce soit, particulièrement au profit de grands groupes financiers internationaux.

Article 7 : Invite fraternellement tout homme de bonne volonté, quelle que soit sa race, sa nation, son peuple, sa langue, sa religion à signer la présente Charte Universelle de Survie. Il invite aussi toutes les associations, groupes ou groupements à signer la présente Charte, pour s'unir afin de résister par la non-violence à la destruction de l'environnement, à l'appauvrissement des espèces et à la disparition de la vie.

A *renvoyer signé et bien complété, au PARTI des FRANCAIS PROGRESSISTES (PFP) siège Présidence PFP : Jacques DAUDON, Ferme de Saumane - 05700 SERRES - FRANCE*

EXEMPLE DE PROJET PEDAGOGIQUE D'UNE ECOLE MONTESSORI :
L'ECOLE MONTESSORI « GRAINE D'ETOILE » DE SAVOIE

A. FONDEMENTS PEDAGOGIQUES DE L'ECOLE

La Charte de l'école : partager quotidiennement des objectifs communs

Au sein de l'Ecole Graine d'Etoile, l'éducation se réfère à trois principes inspirés des idées de Maria Montessori :

- Tout enfant a en lui, son propre chemin à parcourir,
- L'enfant a l'esprit « absorbant » puis « comprenant »,
- L'adulte aide le développement naturel de l'enfant qui le mènera vers l'autonomie en respectant les caractéristiques de chaque étape de son développement.

L'éducation se structure autour d'un premier objectif : « grandir et s'épanouir ».

Chaque être est unique. L'enfant grandit et s'épanouit dans un climat de confiance. Il peut ainsi développer, par sa propre expérience, sa créativité et favoriser son autonomie. Étant respecté dans son unicité, il peut alors s'ouvrir aux autres.

Entretenir la joie d'apprendre des enfants

L'enfant éprouve de la joie à apprendre lorsque : il suit son intuition, son rythme, ses initiatives, il baigne dans une ambiance de recherche, de travail, d'efforts, de non jugement, de coopération, il dispose d'un matériel adapté à ses besoins. Dans un climat de non compétition, l'enfant apprend à devenir sa propre référence. L'enfant est conforté dans sa démarche s'il trouve une même ambiance à la maison, avec ses proches.

Le groupe, élément de richesse

A partir des richesses de chacun et des relations des enfants entre eux, le groupe se construit petit à petit. La vie collective permet la découverte de la communication, de la complémentarité, des différences, de la convivialité et des conflits. Ceux-ci sont abordés comme éléments enrichissants, révélateurs du fonctionnement des comportements de chacun. À partir des conflits, peuvent être définies les limites et règles de vie.

Les règles de vie :

Tout ce qui précède nécessite que l'adulte et l'enfant apprennent l'écoute de lui-même, l'écoute de l'autre, l'écoute de la vie. Cette écoute peut rendre alors possible le respect de soi, des autres, des différences, du matériel et de l'environnement.

B. MISE EN OEUVRE PEDAGOGIQUE

Les enfants

Acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour que :

☞ L'enfant apprenne **à faire seul** : affronter jour après jour, les mille difficultés de la vie quotidienne, choisir son activité, boutonner son vêtement, mettre ses chaussons, se laver les mains, prendre, ranger, cirer, etc.

☞L'enfant **développe sa concentration**, son libre choix, son autodiscipline, l'activité spontanée, grâce au matériel de vie pratique et de vie sensorielle.

☞L'enfant **développe la maîtrise des mains et de son corps**.

☞L'enfant soit **heureux d'apprendre**, dans une ambiance de respect et d'écoute et d'aborder en manipulant du matériel et/ou par réflexion personnelle, les matières dites scolaires : lecture, écriture, mathématique, histoire, géographie, botanique, musique, peinture, anglais, etc.…

☞L'enfant apprenne la **vie en commun** par la cohabitation des grands et des petits, chacun apportant au groupe la richesse de ses différences.

☞L'enfant prenne conscience de **l'importance du repas** car grandir c'est se nourrir : se préparer au repas, manger dans une ambiance calme, en respectant ce que l'on mange, en apprenant à se servir soi-même selon son besoin.
☞L'enfant prenne **conscience du repos** : la sieste est proposée à tous par principe, suivant leurs besoins et en accord avec les parents.
☞L'enfant découvre, par la **connaissance de la nature**, le respect de la vie : jardiner, semer, arroser, regarder pousser, admirer, cueillir, goûter…
☞L'enfant ait **confiance en lui**, devienne autonome et capable d'initiatives. Qu'il puisse s'intégrer n'importe où, le respect des autres et du matériel lui donnant des clefs pour découvrir le monde et être responsable.

Les éducateurs
Ils veillent à maintenir une ambiance sereine en accord avec la charte de l'école. Ils suivent une formation permanente se concertant régulièrement.

Le matériel pédagogique
C'est un support. Il est adapté aux différents âges et aux besoins de l'enfant.
Il est présenté progressivement, dans un ordre déterminé, en rapport avec l'évolution du travail de l'enfant.
Qualités du matériel :
il està la dimension de l'enfant,
il contient le contrôle de l'erreur,
il est beau,
il est ordonné (l'ordre favorise la structuration intellectuelle, l'équilibre, l'harmonie,)
il permet larépétition de l'exercice.
Tout matériel introduit dans la classe doit aller dans ce sens.

Les moyens et outils pédagogiques
Les leçons sont données individuellement ou collectivement en trois temps :
Présentation
Familiarisation
Autocontrôle
Les apprentissages de la vie en collectivité se font grâce aux tâches collectives de la semaine (par exemple : distribuer le goûter, appeler les enfants…).
Les jeux coopératifs et collectifs familiarisent l'enfant à la vie de groupe.
Les activités spécifiques : découverte de son corps, relaxation, musique et chant, danse, activités manuelles, modelage, atelier d'expression par la peinture, aident les enfants dans la prise de conscience de leur corps et de leurs capacités.
L'apprentissage du silence, du rangement et de la propreté favorise la concentration de chacun et harmonise la vie de l'école.
Les activités artisanales telles :
la fabrication du jus de pomme, vendanges et fabrication du pain font vivre aux enfants des cycles de transformation complets.
La fabrication artisanale (couture, travaux manuels…) contribue à l'autofinancement d'activités extrascolaires pour la classe des plus âgés.

Les évènements traditionnels structurent l'année scolaire
La fête des lanternes, Noël, Carnaval, la fête de l'école (ouverte à tous nos amis et sympathisants), les journées porte ouverte fin janvier et début avril, la journée d'accueil pour chacun des enfants nouveaux pour la rentrée suivante en fin d'année.

Des sorties régulières
Elles permettent aux enfants une meilleure connaissance des règnes minéral, végétal et animal mais aussi après six ans de mieux comprendre le fonctionnement du monde.

Les relations entre l'enfant, sa famille et les éducateurs

Des bulletins d'évaluation personnels permettent aux enfants et aux adultes de situer les apprentissages acquis, ceux en cours, ceux à découvrir : vie pratique, vie sensorielle, français, mathématiques, histoire, géographie, instruction civique, sciences…

Les échanges sont réguliers entre les partenaires éducatifs (parents et professionnels).

Une réunion pédagogique est organisée par trimestre.

Pour chaque enfant, un bilan individuel trimestriel est réalisé et remis aux familles avec un ou deux entretiens sur l'année en présence de l'enfant.

La base pédagogique : Maria Montessori

C. L'ANNEE A L'ECOLE GRAINE D'ETOILE

LA JOURNEE

Elle commence par un accueil échelonné des enfants de 8H30 à 8H45 le matin.

CLASSE MATERNELLE OU MAISON DES ENFANTS

8h30-8h45 : accueil individuel

8h45-11h15 : travail individuel Montessori

11h15-11h30 : rangement de la classe/regroupement /goûter

11h30-11h50 : récréation

11h50-12h00 : lavage des mains, leçon de silence

12h-12h45 : repas

12h50-13h40 : temps libre

13h45-14h00 : moment collectif/sieste pour les plus jeunes

14h00-16h15 : travail individuel Montessori

16h15-16h30 : rangement de la classe

16h40 : sortie

16h45/18h45 : possibilité de garderie

CLASSE ELEMENTAIRE

8h30/ 8h45 : accueil individuel

8h45 : appel. Si nécessaire moment collectif d'échange d'informations

9h/11h25 : travail individuel ou leçons collectives

11h30 : rangement de la classe, services collectifs (couvert, courrier, entretien des animaux…)

11h55 : appel en silence pour rejoindre le repas.

12h/12h45 : repas, lavage des dents

12h50 /13h40: temps libre d'après repas

13h45/14h : lecture

14h/16h15 : ateliers différents selon les jours,**anglais**, musique, sport, jardin, travaux manuels et travail individuel et collectif en continuité du matin…

16h15 : rangement de la classe

16h30/45 : récréation pour les primaires

16h45 : fin de la classe

16h45/18h45 : possibilité de garderie avec aide aux devoirs

17h /17h45 : soutien pédagogique en petit groupe si besoin avec l'institutrice.

LES REPAS EN DEUX MOTS

Ils sont entièrement confectionnés par Christiane, notre cuisinière. L'apport protéique est apporté par le poisson, les œufs, le fromage et les légumineuses. Les aliments achetés sont issus d'agriculture biologique.
Un enfant de chaque classe peut participer à la préparation du repas et annonce le menu à sa classe.

LA GARDERIE APRES L'ECOLE…
Organisée chaque soir de la semaine, elle accueille les enfants de 16h45 à 18h45. Un soutien scolaire pour les devoirs est proposé.

LA SEMAINE

Le plus par rapport à la journée : le vendredi, **un bilan** est fait du déroulement de la semaine avec les enfants. Chacun peut s'exprimer sur l'ambiance, les conflits, les règles de vie, les projets …
Des ateliers possibles animés par des parents compétents :
Sophrologie, dessin, cirque, musique, travaux manuels, cuisine, danse, jardin, entretien des animaux …

LES TRIMESTRES : UNE APPRECIATION TRIMESTRIELLE

Toutes les personnes qui s'occupent des enfants apportent leur appréciation sur un bilan écrit. Il n'y a pas de notes, le bilan indique ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Le bilan porte aussi sur les différents aspects du comportement de l'enfant. Pour deux des trois trimestres, en primaire, ce bilan est partagé lors d'un entretien avec l'institutrice, les parents et l'enfant. Chacun peut échanger sur l'évolution du trimestre. Il se termine avec les objectifs du trimestre suivant.
Des fêtes régulent les temps forts :
Autour du 11 novembre, la fête des lanternes.
Avant les vacances de Noël, la fête de Noël.
Le Carnaval avec l'école publique en mars.
La fête de fin d'année fin juin.
Pour les primaires une classe de découverte est proposée chaque année, sur des thèmes variés :

Classe verte, autour de la nature,
Classe bleue, autour de l'eau,
Classe blanche, autour de la neige et des activités qui s'y rapportent….

ET EN FIN DE SCOLARITE, APRES LE CM2 OU LA 6EME ?

Il n'y a pas en Savoie de possibilité de poursuivre une scolarité avec une méthode proche de celle-ci en collège. Les enfants rejoignent donc le cursus normal en 6ème ou en 5ème car le cursus primaire se termine à 12 ans en pédagogie Montessori. Depuis qu'existe l'école, il a été constaté une bonne intégration des enfants : les enfants sont heureux de trouver un grand groupe et de découvrir un autre environnement, les professeurs trouvent les enfants travailleurs, respectueux et responsables.

Un collège Montessori pour l'accueil des enfants de 12 à 15 ans est en cours d'élaboration sur la région Rhône-Alpes avec une accessibilité en train pour tous. Ce collège proposera un internat comme le préconise la pédagogie Montessori.

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

Charte de compétences humaines pour vivre ensemble

ASSOCIATION SUISSE GRAINE DE PAIX EN LIEN AVEC L'UNESCO

Contexte Offrir à l'enfant un environnement serein favorisant l'apprentissage de la vie en société et à l'école implique que tous les acteurs de la vie sociale et scolaire y participent. Il importe que les adultes de demain soient formés et sensibilisés dans leur ensemble : l'école est le lieu idéal pour cela. Le respect de l'individu pour son environnement se construit grâce à sa compréhension, sa sensibilisation et sa réflexion sur les événements sociaux, émotifs, physiques, temporels et géographiques qui l'entourent. Amener l'élève, futur adulte citoyen, à prendre conscience de tous ces éléments, à les analyser et y réfléchir, lui permet de développer une approche positive et respectueuse de son lieu de vie et de s'y sentir plus à l'aise. En acquérant des compétences sociales sereines et équilibrées, en étant attentif et en comprenant son environnement, l'enfant entreprend un développement harmonieux, en individu responsable et autonome. Pour y parvenir, il lui faut au préalable développer de nombreux liens par la réflexion, la sensibilisation et la construction de savoirs et compétences qu'il initie et intègre, ce accompagné par l'adulte, par l'enseignant.

Objectifs

Il s'agit de réaliser un outil éducatif efficace et attractif pour les classes primaires, afin de répondre :

- aux besoins des enfants et des jeunes d'acquérir des compétences leur permettant de trouver leur équilibre et leur épanouissement dans un monde complexe et changeant
- aux nouvelles directives des autorités scolaires[1] enjoignant les enseignants de construire les compétences humaines, sociales et citoyennes des élèves dans le but d'assurer le bien vivre ensemble
- à la nécessité, proclamée en 1999 par l'UNESCO, de promouvoir la paix à travers l'éducation[2].

Cet outil permettra aux élèves de développer leur compréhension de soi, de l'autre, de leur environnement, et de se construire autour de valeurs humaines et éthiques par la réflexion critique. Il contribuera à la prévention, la transformation et le dépassement des

comportements violents ou discriminatoires par la construction d'une cohésion sociale et culturelle permettant à chacun de vivre pleinement parmi les autres.

Processus didactiques Le PER met l'accent sur l'acquisition de compétences pour *«collaborer, communiquer, réfléchir» et s'entraîner à « la démarche critique » et à « la pensée créatrice »*. Les cinq capacités transversales identifiées par le PER forment la trame du cahier d'activités de l'élève : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Elles sont abordées et travaillées plusieurs fois durant l'intégralité des huit années de la scolarité primaire, activant ainsi les quatre compétences spécifiques pour favoriser une culture de paix :

- les *compétences interpersonnelles* pour construire des relations de dialogue et de confiance
- les *compétences interculturelles* pour bien vivre ensemble sans racisme, ni discriminations
- les *compétences de civilité et de citoyenneté,* pour bien agir ensemble en collectivité
- les *compétences pacifico-critiques* pour développer les capacités analytiques et critiques.

Les thèmes sont repris chaque année avec des niveaux de complexité différents, respectant la progression de l'élève à l'instar des savoirs précédemment acquis. L'élève apprend à rechercher des solutions individuellement, ainsi qu'en duo et en groupe de façon collaborative. L'enfant est placé au centre de son apprentissage et développe ses capacités sociales en adéquation avec ses propres variables et son cadre de vie.

La prise de conscience de soi, des autres et de son environnement, la découverte et la pratique de valeurs, attitudes et comportements proactifs, la motivation, la responsabilisation, l'appropriation de règles et la réflexion critique sont les éléments centraux d'un processus qui l'amènera à construire des savoir-être et savoir-faire grâce à la réflexion, au conflit cognitif et à la formulation d'hypothèses. Pour cela, les activités sont réparties en trois types de pédagogies, complémentaires :

- des activités individuelles, où l'élève est face à lui-même pour faire ses apprentissages personnels
- des activités de groupe, où les élèves expérimentent et se questionnent
- des activités coopératives, où les élèves apprennent à coopérer concrètement.

Forme et contenus du cahier d'activités de l'élève L'élève disposera de quatre cahiers d'activités couvrant l'intégralité de sa scolarité primaire (un par cycle de deux années scolaires). Conçu de manière ludique et innovante, le cahier inclut 60 activités, soit 30 par année ou une par semaine d'école. La présentation est adaptée à l'âge de l'élève tout en gardant une trame, une signalétique et une progression linéaire durant les quatre cycles d'apprentissage. L'enfant comprendra au premier coup d'ceil si l'activité porte sur Soi, ses interactions ou son environnement. Pour chaque activité, la transversalité des connaissances, des savoirs et des capacités est activée. Les réponses resteront libres, le but étant que l'élève s'investisse totalement, apprécie son cahier d'activités et se l'approprie indépendamment des attentes de l'adulte. Au terme de chaque activité, l'élève exprimera son degré de satisfaction et indiquera ce qu'il a appris.

Forme et contenus du manuel d'accompagnement de l'enseignant Pour que l'enseignant s'investisse dans le processus d'apprentissage et en perçoive tous les enjeux, les buts et résultats attendus, il disposera d'un manuel complet d'une centaine de pages, au format A4, comprenant :

- Une partie introduction / mise en contexte théorique / éclairage d'universitaires / grille des capacités identifiées dans le PER en lien avec les activités de l'élève / processus pédagogique et didactique
- L'ensemble des fiches explicatives des activités de l'élève comportant chacune : le domaine d'application et buts de l'activité, le type de tâches, le déroulement de l'activité, les comportements privilégiés et capacités visées, la situation mobilisatrice, les consignes et suggestions, les capacités du PER (Plan d'études romand) et les compétences mobilisées pour bien vivre ensemble.

Bénéficiaires Le nombre d'élèves scolarisés en primaire va connaître une progression de 7% entre 2010-2020, pour atteindre 770'500 élèves sur l'ensemble de la Suisse[3]. Chacun disposera de quatre cahiers d'activités couvrant l'intégralité des 4 cycles d'apprentissages du primaire (1-2P, 3-4P, 5-6P et 7-8P, de 4 à 12 ans).

Résultat escompté L'intégration du manuel dans chaque cycle d'apprentissage favorisera le développement harmonieux des élèves et améliorera graduellement la cohésion sociale, avec pour corollaire une diminution des incivilités. Les exemples tirés d'autres pays l'ont très largement démontré, en particulier en Suède dont le programme Tillsammans (Tous Ensemble) a été mis en place dès 2001 : dans une récente étude, 3% des élèves déclaraient avoir été victimes de violences à l'école alors qu'ils étaient 9% trois ans plus tôt.

Partenaires actuels du projet

Fondation Education et Développement (**http://www.globaleducation.ch**)

Confédération Suisse (Département Fédéral de l'Intérieur, Service de Lutte contre le Racisme)

Service de l'Enseignement, Canton du Valais

Validation du projet (en cours) : Société Pédagogique Genevoise
Professeurs en Sciences de l'Education (Université de Genève) Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).

1 En Suisse romande, le Plan d'études romand (PER) mis en place

2 à la rentrée 2011 par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique

3 Mr Lheureux Guy, Etudiant à l'Université de Rennes, est autorisé à reproduire cette Charte du Vivre Ensemble reconnue par l'Unesco.

[2] **http://www.unesco.org/new/fr/unesco/**

PROJET pédagogique & éducatif de l'école Steiner
Ecole maternelle et primaire de N. (environs de Paris)

Définition et descriptif des visées pédagogiques et des choix méthodologiques qui permettent à l'école de mettre en œuvre son projet éducatif. Conformément au Décret de la Communauté Française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental, le projet pédagogique de la libre école Rudolph Steiner se présente comme suit :

LE PROJET PEDAGOGIQUE

Il définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à l'école de mettre en œuvre son projet éducatif.

L'enseignant, guide de l'enfant Tant au jardin d'enfants que dans les classes primaires, l'enfant reste plusieurs années avec un même titulaire, accompagné de professeurs spécialisés. Ceci permet de tisser une véritable relation entre le professeur et l'élève.

Le travail intérieur de l'enseignant est essentiel pour lui permettre de chercher l'attitude appropriée face à chaque enfant.

Le développement humain, modèle de la pédagogie Selon la vision de Rudolf Steiner, les principales étapes du développement humain se succèdent de sept en sept ans. Une septaine étant la métamorphose de la précédente, le professeur s'appuie sur cette dynamique pour apporter à l'enfant ce qui correspond à l'étape de son développement. Durant chaque septaine se développe de manière privilégiée une des trois facultés de l'âme; première septaine : la volonté, deuxième septaine : le sentiment, troisième septaine: la pensée. Jusqu'à sept ans, l'enfant développe la volonté. Fasciné par le monde qui l'entoure, il puise en lui la volonté d'agir, poussé par le désir d'imitation. L'enseignant veille à ce que l'image qu'il donne soit digne d'imitation et à ce que le monde qui entoure l'enfant soit perçu comme bon.

La deuxième septaine privilégie le sentiment. L'enseignant s'efforcera d'établir un sentiment 'd'autorité bienveillante' dans sa relation avec l'enfant. Il cherchera à lui communiquer la beauté du monde, notamment par l'approche artistique des apprentissages. C'est au cours de la troisième septaine, qui sort du cadre de ce projet pédagogique, que se

développe à proprement parler une étude conceptuelle et scientifique du monde qui, dans le domaine de la pensée, nourrit la soif de véracité de l'adolescent.

Apprendre avec la main, le cœur, la tête. Les enfants font d'abord leur apprentissage au contact de matériaux nobles tels que terre, pierre, bois, laine… et des mondes végétal et animal. Ils en expérimentent concrètement les transformations, par exemple du semis du grain au pain, de la laine brute à la laine teintée naturellement et à son tissage, de la traite de la vache au yoghourt.. Ensuite dans le cycle primaire, les élèves sont amenés à ressentir et exprimer de façon artistique ces évolutions et ces transformations à partir desquelles le professeur fait progressivement naître les apprentissages plus conceptuels. Chaque élève est nourri par l'expérience, la vie artistique, le ressenti, l'expression et l'apprentissage en profondeur. Ainsi les enfants travaillent les éléments vitaux et premiers de l'expérience humaine.

Le rythme, outil essentiel de la pédagogie. Au jardin d'enfants, le rythme et la répétition sont des outils qui permettent à l'enfant d'intégrer profondément ce qu'il expérimente au quotidien ; les rythmes se déploient sur le plan journalier, hebdomadaire et annuel. La régularité permet aussi de développer un sentiment de sécurité, fondamental à cet âge. Dans les classes primaires, on enseigne les matières par périodes de trois à cinq semaines. Les matières sont ensuite laissées au repos, permettant une maturation et un apprentissage en profondeur. Les activités rythmiques se retrouvent aussi dans les cours de musique, d'eurythmie et dans les mouvements rythmiques accompagnant certains apprentissages.

L'environnement et la qualité de vie L'école offre un cadre verdoyant avec une prairie, un potager, un verger, une mare didactique et un petit bois. Beaucoup d'activités sportives ou pédagogiques se passent à l'extérieur. Le mobilier, les jouets, le matériel pédagogique provient de matériaux naturels et une attention particulière est portée à la qualité de la nourriture. Les enfants sont aussi initiés au respect de la nature et à l'écologie.

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

LE PROJET EDUCATIF DE LA LIBRE ECOLE RUDOLF STEINER

Conformément au Décret de la Communauté Française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental, le projet éducatif de la libre école Rudlph Steiner se présente comme suit :

LE PROJET EDUCATIF

Il définit l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels l'école et le pouvoir organisateur fixent leurs objectifs éducatifs.

Vivre libres et égaux, œuvrant dans la fraternité. Les valeurs que les enseignants de la Libre École Rudolf Steiner essaient de mettre en œuvre dans leur action éducative sont celles de la responsabilité, de la liberté de pensée, de l'esprit critique, de la tolérance, du respect de la vie, de la nature, des individus et des autres cultures, de l'ouverture aux autres, de l'amour.

La communauté éducative essaie de vivre ces valeurs tant au travers des activités pédagogiques que dans l'organisation de l'école. Par leur mise en œuvre concrète, elle veut permettre à chaque enfant, dans le respect absolu de son développement, d'en ressentir le besoin par lui-même.

L'éducation vise à permettre le développement de toutes les potentialités de l'enfant afin, qu'étant devenu adulte, il puisse réaliser le plus librement possible son destin personnel et contribuer ainsi au progrès et à l'évolution de la société.

Nourrir la pensée, le sentiment et la volonté. L'être humain ne se réalise pleinement qu'en développant la pensée, le sentiment et la volonté. La pédagogie vise un équilibre entre ces trois sphères. Elle veille à respecter les lois de développement qui leur sont propres. Elle veille également à respecter, dans chacune de ces sphères, le développement individuel de chaque enfant.

Respecter le corps, l'âme et l'esprit. À la base du projet éducatif de la Libre École Rudolf Steiner se trouve la conception que chaque être humain est corps (dimension physique), âme (dimension psychique) et esprit (dimension spirituelle). Ces deux dernières dimensions ne sont pas réductibles à la première. Il importe donc que

l'éducation donne une nourriture appropriée à l'enfant, à chaque âge, du point de vue de chacune de ces trois dimensions.

Selon la conception anthroposophique. Le projet éducatif de la Libre École Rudolf Steiner trouve ses fondements philosophiques et anthropologiques dans l'anthroposophie. Cette conception du monde n'est en aucun cas –et ceci est inhérent à la démarche anthroposophique elle-même – enseignée aux enfants. Aucun parent n'est tenu d'adhérer à cette conception du monde, mais chaque parent doit savoir et respecter le fait que cette conception du monde est le fondement de la pratique pédagogique des enseignants de l'école et de la méthodologie qui en découle.

(extrait du "Projet éducatif" publié sur le site internet de la libre école Rudolph Steiner : www.ecole-steiner.be/Projet_educatif.html)

°°

EXEMPLE de PACTE de RESPECT et de NON VIOLENCE
entre enseignants, familles, éducateurs, etc.

Le présent pacte engage les associations, professionnels et individuels signataires, à respecter et faire respecter chez eux et dans leur rayon d'action la déontologie suivante:

1 . S'interdire tout dénigrement de l'autre, toute attaque personnelle ou générique quelle qu'elle soit. Assumer ses obligations pédagogiques et d'exemple à ce sujet. Ceci ne vous interdit aucune critique de comportements que vous estimez blâmables, mais vous oblige à indiquer les voies d'amendement, et à faciliter ces amendements que vous prétendez souhaitables.

2. Il est également interdit de contourner l'interdiction précédente, en déléguant les basses œuvres, l'usage de la violence, les campagnes d'insultes et de calomnies, à des voyous protégés, *a fortiori* à ses propres enfants. Il est interdit de s'abriter derrière des prétextes comme la liberté d'expression, ou des allégations comme « *Oh, mais ce sont des pogroms parfaitement spontanés! Juste les couches saines de la Nation qui s'expriment !*»

3. Reconnaître l'individualité de l'autre, ne se permettre aucune négation de l'identité de l'autre, aucune confusion générique avec quiconque d'autre.

4. S'interdire toute attaque contre les liens de filiation. Maintenir et préserver les liens de filiation filiaux, maternels et paternels, grand-parentaux. On conserve le droit d'estimer qu'un ascendant est individuellement défaillant, mais cette estimation vous met dans l'obligation de tout faire pour sa réhabilitation. Il est interdit d'infériorisier ou d'éliminer aussi bien ascendants que descendants.

5. Autoriser l'autre à critiquer vos comportements, lui donner les moyens d'exposer intégralement ses plaintes et ses griefs, ses demandes. Voire l'aider à rendre sa plainte opérationnelle, aboutissant à une négociation créative où chacun gagne. Les conduites de dénégation et de bafouement des besoins fondamentaux de l'autre, a fortiori de vos enfants, doivent vous conduire chez le psychothérapeute, et à un plan et un échéancier de résipiscence. La crise d'opposition et de négativisme des adolescents est certes éprouvante,

mais c'est votre devoir d'adultes que de vous y préparer, de lui faire toute sa place et son cadre, de vous former à y être personnellement incassable.

6. Les signataires du présent pacte s'interdisent toute forme de *racket* narcissique. L'autre n'est pas sur Terre pour vous combler de compliments, vous répéter que vous êtes le plus beau, le plus fort, le plus omniscient, etc. Si vous ressentez le besoin d'asservir vos proches en un « *Club des fans* », alors allez en parler avec un psychothérapeute, tel est votre engagement en signant ce pacte de déontologie. Vous avez le droit d'avoir reçu et de porter des blessures narcissiques, mais le devoir de les guérir.

7 . S'interdire la position conflictuelle de principe, dite Gagnant-Perdant en Analyse Transactionnelle, ou « *Pile je gagne, face tu perds* ». S'interdire les jeux à somme nulle, ou à somme négative, rechercher toujours avec les autres les jeux à somme positive, dits Gagnant-Gagnant. .
(Explication de vocabulaire :
Jeu à somme nulle : *Je ne peux gagner que ce que je te fais perdre.*
Jeu à somme positive : *Coopérons pour que chacun gagne plus.*
Jeu à somme négative : *Qu'importe que j'y perde, pourvu que tu y perdes bien davantage !*)

8. Avoir le courage d'aborder ceux avec qui on n'est pas d'accord, ou avec qui traînait un vieux contentieux et de leur demander quoi faire chacun pour éliminer le conflit, redevenir chacun gagnant-gagnant. S'astreindre à la discipline d'exposer fidèlement le point de vue de l'autre, qui est prié de faire l'exercice réciproque.

9. Chercher d'abord à comprendre, et seulement ensuite à être compris : c'est vous qui êtes les adultes, en principe.

10. Accueillir sans restriction les contrôleurs chargés de surveiller que vous respectez bien le présent pacte, et d'instruire les plaintes concernant les manquements au pacte. S'engager à amender les défauts qu'ils auront pointés. L'Organisation du pacte de non-prolifération de la haine s'engage à publier les bonnes et les mauvaises notes, ainsi que les demandes d'évolution du présent pacte.

---------- FIN DU PACTE ----------

CHARTE ÉTHIQUE DE LA FERME DES ENFANTS

Le Hameau des Buis est un lieu de vie qui associe l'école la Ferme des Enfants et des habitations. Ces habitations sont destinées :

à des personnes retraitées ;

à des personnes actives, seules, en couple ou en famille, dont la profession participe à la réalisation de la vocation du lieu.

Ce lieu de vie est caractérisé par des choix écologiques sur une base vivrière agricole. Il met l'humain, en particulier l'enfant, au cœur de sa vocation.

Il permet notamment de :

Construire un support pédagogique particulièrement riche ;

Reconstituer du lien social et de la solidarité ;

Faire vivre un collectif de personnes en relation avec son environnement dans le respect de celui-ci ;

Dynamiser la vie sociale localement, avec un impact national et international.

Nos idées sont fondées sur la responsabilité et le respect :

Respect de soi (confiance en soi, connaissance de soi, écoute de ses besoins…)

Respect de l'autre (écoute, accueil, empathie, partage…) ;

Respect de la nature par un mode de vie adéquat (comportements conscients, pratiques écologiques, sobriété dans nos besoins…).

Ces idées trouvent une application concrète dans une structure aussi cohérente et complète que possible.Notre démarche n'est liée à aucun groupe spirituel, religieux, philosophique ou politique.

EXEMPLE 1 : FAIRE VIVRE LE CONTRAT DE RESPECT MUTUEL…

CONTRAT DE RESPECT MUTUEL SIGNE PAR LES PARTENAIRES

(Collège Le Haut Mesnil1 & applicable aux Ecoles après concertation / Septembre 1999)

PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME BASE DE LA COMMUNICATION

LES RELATIONS

ne jamais insulter l'autre (regarder n'est pas insulter) ne ne pas l'humilier (plaisanter n'est pas humilier)
ne pas le frapper (toucher n'est pas frapper)
parler sans crier, s'écouter, être poli
si besoin, prévoir et organiser un entretien
si on ne parvient pas à un accord, s'en tenir à la
position de l'adulte compte tenu de sa fonction

PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR DES APPRENTISSAGES PLUS EFFICACES

LES APPRENTISSAGES

Le travail

Les élèves

1.écouter en classe et lever la main pour parler
2. étudier régulièrement les leçons
3. essayer de faire tout le travail, y compris à la maison, même s'il n'est pas noté
4. rattraper un retard dû à une absence courte

Les professeurs

⇨ Expliquer clairement et écrire lisiblement
⇨ intéresser les élèves, leur donner l'envie d'apprendre
Et ne pas interroger toujours les mêmes
⇨ s'assurer, si possible, que les élèves ont compris
⇨ être juste
⇨ Encourager les élèves, les aider quand ils le demandent et sont motivés
⇨ ne pas surcharger les élèves de travail et bien le répartir
⇨ s'entendre avec les autres professeurs pour travailler de façon harmonieuse

Les contrôles

Les élèves

-1 - reviser sérieusement tous les contrôles
-2- ne pas tricher

-1. créer un climat de calme et de concentration
-3-alterner petits et grands contrôles
-4- rendre les copies dans un délai raisonnable annoncé notes de contrôle

Les professeurs

-2- laisser un temps suffisant
-4-présenter le barème quand c'est possible
-5-ne jamais associer notes de comportement et

Les bulletins

Les adultes ont la volonté de ne jamais écrire de jugement définitif sur les bulletins

PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR UN COLLEGE OU UNE ECOLE PLUS JUSTE

LE REGLEMENT

Les élèves

⇨ assumer ses actes sans mentir
⇨ ne pas profiter de certaines situations
⇨ne pas encourager les mauvais comportements
⇨ne pas être complices, ni se taire, en cas de faits graves
⇨respecter le règlement

Les adultes

⇨ prendre en compte la parole des élèves
⇨être ferme, sans rigidité
⇨ tenir compte des circonstances
⇨doser les punitions selon la gravité des faits
⇨ éviter les punitions collectives

Adultes et élèves ont la volonté de faire appel au médiateur en diverses circonstances et d'éviter l'exclusion de cours ou du collège. Le Contrat complète le règlement intérieur dont il renforce le sens et la portée et ne remet pas en cause la position de l'adulte, investi d'autorité. En cas de problèmes, sachant qu'on a tous droit à des circonstances atténuantes, la seule solution est de réfléchir d'en parler sans se faire de reproches. Si des problèmes persistent chacun est renvoyé à la loi. Pour les élèves c'est le règlement de l'établissement qui s'applique.

PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME VECTEUR DE CHANGEMENT

Les élèves de la Classe d'Accueil nous indiquent comment faire vivre le Contrat : " On veut bien l'essayer... C'est bien... mais il faut le relire souvent parce qu'on peut l'oublier. Si quelque chose ne va pas dans le Contrat, on peut le changer ".

VERS UNE CHARTE DES DROITS ET DES DEVOIRS DANS L'ÉCOLE

REFLEXIONS ET PROPOSITIONS DE PIERRE TRUCHE 2001

Magistrat et Président de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme.

L'éducation est au cœur de la formation de l'homme. D'où, malgré tout ce qui a déjà été dit, écrit, expérimenté, la nécessité d'une constante réflexion en relation avec les évolutions sociales et les interrogations pressantes face à la violence imposée ou subie, les discriminations, l'échec scolaire et professionnel.

Tenter de répondre à la crise seulement par le droit est réducteur. Mais comme le droit règle les rapports entre les hommes quels que soient leur âge, leur condition, leur statut, encore faut-il qu'il soit connu et intégré. Il ne peut l'être que s'il est écrit, accessible, lisible c'est à dire, d'une part, expurgé de toutes les scories qui s'accumulent de réforme en réforme et, d'autre part, à la portée des destinataires qui doivent connaître leurs droits et obligations.

La codification est la première tâche à entreprendre. Mais elle n'a de raison d'être que si les règles posées sont transmises à ceux qu'elles concernent dans leur diversité (enseignants, parents, élèves de tous niveaux). Ce que le droit peut apporter c'est d'abord, la définition des responsabilités propres à chacun, ensuite, le rappel des principes fondamentaux, enfin, l'analyse des situations de conflits entre les intéressés.

- I –

Le droit à une histoire qui nous enseigne que les réponses à apporter en période de crise ne peuvent être que tournées vers le haut, c'est à dire se référer à l'homme au cœur de la vie sociale pour son épanouissement dans le respect des droits et des libertés fondamentales :

• la chute de l'ancien régime avec son cortège de privilèges et d'inégalités entraîne la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.

• les atrocités commises au cours de la seconde guerre mondiale donnent naissance à la Déclaration universelle des droits de l'homme proclamée à l'ONU le 10 décembre 1948 et à la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950.

• la constatation qu'il y a dans le monde des enfants maltraités et exploités aux fins de prostitution ou de travaux dangereux, des enfants emprisonnés, réfugiés et victimes de conflits armés inspire à l'O.N.U la Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (CRDE). Ces textes rappellent qu'il y a un droit à l'éducation, c'est à dire de recevoir un enseignement en vue de son épanouissement et de son intégration dans la société. Chacun y trouve sa place.

- LA FAMILLE :

La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, aux représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant. Et ce dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers (art.18 et 27 CRDE).

Qui dit responsabilité dit devoirs, mais si la responsabilité est commune aux deux parents, il faut tenir compte des familles séparées, monoparentales, recomposées ce qui n'exclut pas le droit de l'enfant *d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents* (Art. 9 CRDE)
Dans l'intérêt supérieur de l'enfant, le lien peut cependant être rompu par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant. Il peut aussi être contrôlé ; ainsi des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par le juge des enfants *lorsque les conditions de l'éducation de l'enfant sont gravement compromises ou s'il est en danger* (art.375 du code civil)

- L'ETAT

En respectant le *droit et le devoir qu'ont les parents*, l'Etat reconnaît le *droit de l'enfant à l'éducation* , de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur en fonction des capacités de chacun (Art.3 et 28 CRDE)

L'État doit assurer l'exercice de ce droit. Le parlement, par la loi, fixe les orientations que le gouvernement met en oeuvre. L'application de cette politique est confiée aux enseignants et autres personnels des établissements. Responsables de l'exercice des missions ainsi déterminées ils se voient conférer des pouvoirs qu'ils exercent dans le cadre de la fonction publique et le respect des principes qui fondent la démocratie.

- L'ELEVE

Le critère de conduite posé par la CRDE est la recherche de *l'intérêt supérieur de l'enfant*, ici en tant qu'élève. A ce titre, il a un droit à l'éducation qui ne peut s'épanouir que dans le respect de règles de vie en commun ce qui implique une discipline scolaire à condition qu'elle soit appliquée d'une *manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain*. (Art.28-2 CRDE).
Lorsque la Convention relative aux droits de l'enfant précise *que l'éducation doit viser notamment à inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales….le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne… le respect du milieu naturel* (Art.29 CRDE) cela suppose nécessairement à la charge de l'élève, des obligations de travail, d'assiduité, de respect des personnes et des biens. C'est à dire de s'impliquer personnellement et positivement dans sa formation, même s'il n'y a pas une obligation de résultats scolaires. Il a lui aussi des devoirs. Le respect de ses propres valeurs ayant comme
contrepartie le respect de celles des autres, cela implique nécessairement la neutralité dans les établissements publics d'enseignement, c'est à dire l'application du principe de laïcité inscrit dans la constitution.

- II –

L'élaboration des règles juridiques, en droit international comme national, s'appuie sur des principes fondamentaux qui s'imposent en toutes circonstances et aident à la

résolution des conflits. L'accent doit être mis sur trois d'entre eux afin que l'école soit un lieu où celui qui reçoit un savoir doit se sentir en sécurité, non seulement physiquement mais encore à l'abri des humiliations quelle que soit leur origine (handicap, difficulté scolaire…).

- LA DIGNITE

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Avec cette proclamation de l'article 1er de la Déclaration des droits de l'homme, on mesure le progrès réalisé en un siècle et demi depuis la Déclaration de 1789. Non seulement chacun peut revendiquer les mêmes droits que les autres pour sa personne, ses biens, son activité mais, de plus, sa dignité d'homme ne doit jamais être méconnue, quelles que soient les circonstances. Ce principe ne supporte pas de restriction et la loi sanctionne les manquements, comme par exemple les traitements dégradants.

Respecter l'homme en tout homme, reconnaître sa dignité. Et pour cela se comporter soi- même dignement.

- L'INTEGRITE CORPORELLE

Le respect de la vie, la sienne comme celle des autres, de son corps comme de celui d'autrui est une exigence fondamentale. Ce qui exclut toute violence autre que légitime pour se défendre, tout traitement inhumain. Manque à sa propre dignité celui qui veut contraindre, abaisser l'autre par la force.
Il en va ainsi particulièrement dans les agressions sexuelles qui atteignent la victime au plus intime d'elle-même. C'est aussi mépriser son corps que de le soumettre à l'emprise de la drogue.
La violence n'est pas que physique ; le harcèlement atteint aussi l'autre physiquement et psychologiquement.

Se livrer à la violence c'est s'exposer à subir en retour la violence prévue par la loi pour réprimer les infractions.

- LA NON-DISCRIMINATION, LA TOLERANCE

Les hommes, majeurs comme mineurs, ne doivent faire *l'objet d'aucune distinction notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation* (Art.2 Déclaration universelle des droits de l'homme).

Les conflits du passé, et particulièrement ceux du XXème siècle, ont montré à quelles extrémités conduit l'oubli du principe fondamental : un homme égale un homme. L'accent doit être mis plus particulièrement, dans la vie courante, sur quatre discriminations. L'une tient au sexe ; ce sont les propos avilissants, les agressions commises sur des filles et des femmes. La deuxième résulte de la place faite aux handicapés, de leur mise à l'écart. La troisième est liée à la précarité, au chômage, aux loisirs, au logement déficient, au manque d'instruction et au mépris qu'ils provoquent. La quatrième, qui s'ajoute souvent aux autres pour les aggraver, est la discrimination raciale bien réelle même si elle n'a aucun fondement biologique.

Les êtres humains sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. Cette seconde phrase de l'article 1° de

la Déclaration universelle des droits de l'homme ajoute aux droits à la liberté et à l'égalité le devoir de fraternité, de solidarité.

- III -

L'imbrication des situations, la difficulté de se situer peut conduire à des incompréhensions, des oppositions, des conflits, des violences. Crises qui sont parfois portées à l'extérieur devant les tribunaux ce qui les exacerbe au lieu de les apaiser.

- LA LOI ET LE REGLEMENT

La garantie de chacun se trouve, d'abord, **dans la loi et le règlement** propre à l'Education Nationale.
Selon la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, *la loi est l'expression de la volonté générale ; elle n'a pas le droit de défendre que les actions nuisibles à la société*.
Mais elle peut, dans une société démocratique, imposer des formalités,
conditions, restrictions et même sanctions lorsqu'il s'agit de protéger certains intérêts supérieurs comme *la santé, la morale, la réputation ou les droits d'autrui…(Convention européenne des droits de l'homme*)
La loi est très présente, dès l'enfance, dans des actes quotidiens (droit de garde et de visite en cas de séparation des parents, accidents de la circulation, travail à l'issue des études ou occasionnel pendant les vacances…). La règle doit être aussi présente dans l'établissement, d'où la nécessité de sa codification.
Sans oublier que la loi s'apprend. Et que les manquements mineurs peuvent trouver une solution, dans des médiations à l'intérieur de l'éducation nationale mais aussi en justice pour les majeurs comme pour les mineurs, en application de lois récentes.

- LE DIALOGUE

La seconde garantie se trouve dans **le dialogue**. Il suppose une écoute de l'autre pendant un temps suffisant. Ces conditions sont plus faciles à obtenir à l'intérieur de l'établissement mais plus compliquées à réunir lorsqu'il faut faire venir les parents à des heures acceptables pour eux, qu'il s'agisse de rencontres collectives ou individuelles.
Le dialogue ne se noue qu'à partir d'un langage commun d'où l'importance de l'apprentissage de la langue. Ce qui suppose aussi une aide apportée aux parents et enfants d'origine étrangère.
Mais le dialogue, la prise de parole eux aussi s'apprennent s'enseignent. A l'opposé, il y a la négation de la place de l'autre, le repli sur ses propres certitudes, qu'il s'agisse de la connaissance que les parents ont ou croient avoir de leur enfant, de la confiance aveugle dans son savoir, sa technique, son expérience de l'enseignant, de la revendication des droits sans contre partie par l'élève.

Et cela alors que le but des parents et des enseignants doit être commun : éduquer pour préparer à assumer des responsabilités, dans l'avenir bien sûr, mais également dès l'école en tenant compte de l'âge. La vie de l'élève ne saurait être découpée en deux parties étanches, voire concurrentes ; elles sont complémentaires, la part respective de l'une et de l'autre pouvant d'ailleurs varier en fonction de ce que chacun peut apporter. Ainsi les conséquences de la grande pauvreté ou de l'origine étrangère appellent une compensation. Mais complémentarité n'a jamais signifié ni fusion, ni confusion.

- DE L'INFORMATION A LA CONCERTATION

Les rencontres indispensables fixées par le règlement dans le respect du rôle et des responsabilités de chacun, vont de l'information à la concertation.
L'information porte sur la vie de l'établissement (structure de la classe, partage du travail entre l'école et la maison sans empiètement de l'un sur l'autre ou substitution de l'un à l'autre, activités extérieures…)
La concertation s'impose principalement en matière d'orientation surtout lorsque les voeux de la famille ne paraissent pas correspondre aux acquis de l'élève.
Le respect de la vie privée impose que restent secrètes, un certain nombre de confidences. La certitude de la discrétion de ceux appelés à les partager s'impose ; seul l'intérêt de l'enfant peut justifier qu'il y soit partiellement dérogé. Le reste de la classe doit être tenu à l'écart.
L'enseignant n'est d'ailleurs pas seul. Interviennent également l'équipe de direction et les personnels non enseignants sur lesquels peuvent dériver des conflits, qu'il s'agisse par exemple de la discipline ou de problèmes médicaux ce qui commande des relations différentes.
Reste que la relation entre l'enseignant et l'élève est primordiale. Celui ci doit apporter sa volonté d'épanouissement de sa personnalité, de ses dons et aptitudes ;
il doit être conscient de ce qu'il doit se préparer à assumer les responsabilités de la vie, compte tenu des différentes étapes de son évolution. Mais il doit savoir que l'encadrement de l'éducation par des règles de conduite est une condition indispensable de la transmission du savoir. Tout n'est pas discutable – il y a le permis et l'interdit – mais tout peut être écouté dans le respect, là aussi, de la confidentialité et en tenant compte de ce que certains élèves peuvent être chargés prématurément de responsabilités, qu'au passage à l'acte on préfère la discussion y compris pour expliquer l'indiscutable.
Le respect de la dignité de l'autre s'impose, y compris lorsqu'il faut punir. Déconsidérer, injurier, frapper est pour un élève se discréditer en renonçant à être digne lui-même. Ce serait vrai aussi de l'éducateur qui croirait devoir se placer dans le même climat de violence. Rompre l'enchaînement de la violence, réfléchir avant d'agir, apprendre la valeur du temps dans l'éducation, notamment face à une situation dégradée qui ne doit pas être considérée comme irrémédiable. Toujours préparer les conditions d'une nouvelle chance.
L'histoire, l'actualité internationale comme nationale, la vie à l'école ou dans l'établissement, la culture notamment audiovisuelle qui imprègne le quotidien des élèves sont porteuses d'enseignements pour peu qu'on les analyse avec les clefs que fournit l'éducation.
Le droit est l'une de ces clefs. Il n'a pas pour objet de suggérer des méthodes éducatives. Mais il est lui-même l'une de ces méthodes en ce qu'il fixe le permis et l'interdit, les règles de la vie scolaire. La loi peut punir mais aussi, et d'abord, elle protège. Et surtout, dans les démocraties modernes, elle est sous tendue par des principes directeurs, par la référence aux libertés fondamentales.
C'est être ambitieux pour l'élève que d'acquérir ce savoir qui seul peut le rendre libre et pour l'enseignant de le transmettre.

Pierre TRUCHE Juillet 2001

4.3.

Eléments d'information sur la COMMUNICATION NON VIOLENTE

Quelques éléments basiques sur la Communication non-violente

1. La CNV, qu'est-ce que c'est ?

La Communication non violente (CNV) est une méthode visant à créer entre les êtres humains des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'un outil de communication, principalement verbal, qui peut servir à la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein de groupes. La pratique de la Communication non violente permettrait également d'être en meilleure relation avec soi-même, de mieux comprendre ses besoins profonds et de prendre en charge, de manière autonome et responsable, les divers aspects de sa propre vie. Il ne s'agit donc pas d'une thérapie, mais elle peut avoir des retombées thérapeutiques intéressantes. Les concepts et les techniques de la Communication non violente ont été mis au point, au milieu des années 1960, par Marshall B. Rosenberg, docteur en psychologie clinique.

Ils font l'objet d'une marque déposée sous l'appellation Communication non violente (*Nonviolent Communication*). Les droits sont détenus par un organisme sans but lucratif dont le siège social, le *Center for Nonviolent Communication* (Centre pour la Communication non violente), est aux États-Unis, en Californie.

La Communication non-violente (CNV), est avant tout une attitude où l'on essaie de travailler sur la violence propre à chaque être humain. A partir de cette prise de conscience, on développe une façon plus intelligente de réagir dans les conflits et, peu à peu, on acquiert les moyens de la non-violence. Basée sur l'empathie et sur la capacité de donner une écoute profonde à quelqu'un, en lui reflétant ses observations, ses besoins et ses demandes, la Communication non-violente vise à nous rendre conscients de ce que nous vivons, ressentons à chaque instant et de ce que l'autre ressent. La CNV nous invite à prendre la responsabilité de ce qui nous habite. Par la clarté avec laquelle nous allons exprimer nos besoins, nous pouvons éviter de projeter sur l'autre ce qui nous appartient, ce qui à la longue nous habitue à vivre une réelle autonomie.

2. Historique

Durant les années 1960, dans un contexte de conflits raciaux et socioéconomiques, Marshall B. Rosenberg a commencé à appliquer sa méthode auprès de diverses communautés américaines qui travaillaient à rétablir l'harmonie dans des écoles et diverses institutions publiques. Il a été fortement inspiré par les travaux du psychologue américain Carl Rogers (1902-1987) qui a mis au point l'approche centrée sur la personne. En 1984, les succès obtenus avec son approche l'amènent à créer le Centre pour la Communication non violente ayant pour mission de diffuser et de faire connaître la Communication non violente à travers le monde. En 1999, il publie *Nonviolent Communication: A Language of compassion*, traduit en français sous le titre *Les mots sont des fenêtres (ou des murs),* qui présente sa méthode de façon très pratique et concrète.

On compte aujourd'hui environ 300 formateurs certifiés et des milliers de praticiens de Communication non violente un peu partout dans le monde. Ils interviennent auprès d'individus désireux d'améliorer leur relation avec eux-mêmes et avec les autres. Ils contribuent aussi à la résolution de conflits dans diverses organisations : écoles, entreprises, milieu de la santé, administrations publiques, prisons, etc.

La méthode

La Communication non violente repose sur 2 prémisses :

-a- Tous les êtres humains ont des besoins fondamentaux semblables.

–b- Chacun est naturellement capable d'accéder à un état de compassion et de montrer de la bienveillance à l'égard de ses propres besoins et de ceux de ses semblables.

De ces prémisses découle le modèle de communication de cette méthode :

1. Observation objective de la situation (en mettant de côté nos jugements et nos évaluations).

2. Identification des sentiments qu'éveille la situation (en les différenciant de nos interprétations et de nos jugements).

3. Identification des besoins liés à ces sentiments (aspirations profondes, motivations, etc.).

4. Formulation d'une demande en vue de satisfaire ces besoins (présentée de façon positive,

concrète et réalisable).

Techniques proposées.

La Communication non violente propose des techniques qui aident les personnes à bien réaliser chacune de ces 4 étapes du processus de communication, aussi bien lorsqu'il s'agit d'écouter les autres que de s'exprimer devant les autres.

Ainsi, au cours de n'importe quel dialogue, une personne qui pratique la technique s'efforce de retrouver l'état naturel de compassion qui lui permet d'observer de manière objective ce que l'autre exprime, même lorsque les propos éveillent des préjugés ou qu'ils sont hostiles. Elle peut ensuite identifier les sentiments qui sont exprimés et les besoins qui se cachent derrière ces sentiments, de manière à bien saisir la demande réelle de son interlocuteur. Lorsqu'elle s'exprime à son tour, la personne s'efforce de poser un regard objectif sur la situation (observation), d'identifier honnêtement ce qu'elle ressent (sentiments) ainsi que ce qui motive son intervention (besoins), et elle essaie de formuler clairement ce qu'elle désire (demande).

Quelques livres à découvrir

Marshall Rosenberg et d'autres auteurs ont publié plusieurs livres, tant sur la théorie que sur la pratique de la CNV. Voici quelques titres. Pour une bibliographie plus complète, voir le site de l'Association pour la Communication NonViolente en Suisse romande.

Rosenberg Marshall B. *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*, Éditions Jouvence, France, 1999. Version française du livre du fondateur de la CNV, *Nonviolent Communication: A Language of Life* (la première édition s'intitulait *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*). Une présentation détaillée des concepts de base et des techniques permettant de pratiquer la Communication non violente. Essentiel pour ceux et celles qui désirent s'initier à la CNV. Le premier chapitre est accessible en anglais au www.cnvc.org.

D'Ansembourg Thomas. *Cessez d'être gentil soyez vrai! Être avec les autres en restant soi-même* (préface de Guy Corneau), Éditions de l'Homme, Canada, 2001. S'inspirant des concepts et des techniques de la Communication non violente, l'auteur illustre ses propos d'exemples percutants et explique comment, en ignorant ou en méconnaissant ses propres besoins, on a tendance à se faire violence et à reporter sur d'autres cette violence. Pour

éviter de se laisser entraîner dans une spirale d'incompréhension, il s'agit de reconnaître ses propres besoins et d'y répondre soi-même plutôt que de se plaindre du fait que personne ne s'en occupe.

Faure Jean-Philippe et Girardet Céline. *L'empathie, le pouvoir de l'accueil : Au coeur de la Communication NonViolente*, Jouvence, France, 2003. Comment utiliser au quotidien l'empathie et la bienveillance pour les mettre au service d'une communication authentique et bénéfique.

Leu Lucy. *Manuel de Communication NonViolente – Guide pratique pour individus, groupes et écoles*, Jouvence, France, 2001. Un ouvrage conçu pour accompagner *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*. Des exercices, des conseils et des exemples concrets pour la pratique individuelle ou en groupe.

Qui est Marshall Rosenberg ?

« La violence, quelle que soit sa forme, est une expression tragique de nos besoins insatisfaits »M.R.

Marshall Rosenberg, docteur en psychologie clinique, a créé et développé le processus de la Communication Non-Violente il y a plus de 35 ans.

Il a énormément voyagé aux Etats-Unis et dans de nombreux pays du monde, en faisant connaître le processus de la CNV et en contribuant à la construction de la paix et aux efforts de réconciliation dans des régions déchirées par la guerre.

Depuis son enfance, Marshall a cherché une réponse à deux questions fondamentales : si nous, les êtres humains, aimons tellement prendre soin les uns des autres, pourquoi certaines personnes génèrent-elles tant de violence et de souffrance dans leurs interactions, même avec ceux qu'elles aiment ?

et, inversement, comment cela se fait-il que des personnes parviennent à rester bienveillantes, même dans des circonstances horribles et violentes ?

C'est à partir des réponses qu'il trouva à ces deux questions que Marshall développa la Communication Non-Violente, une autre façon de penser, de s'exprimer et d'exercer son pouvoir, qui se différencie nettement de celle dont la plupart des gens dans le monde ont été éduqués à communiquer et à interagir. Marshall et ses associés enseignent et

appliquent la CNV depuis plus de 35 ans dans différents lieux du monde, y compris des zones de conflit et de violence : en Afrique, au Moyen-Orient, en Europe de l'est, en Irlande, dans le Sud-est asiatique, en Amérique du sud, et aussi aux Etats-Unis, au Canada, en Europe occidentale et en Australie.

La CNV est utilisée pour résoudre les conflits, améliorer les relations et accroître les performances dans virtuellement tous les domaines de l'activité humaine, que ce soient les écoles, les entreprises, les prisons, les hôpitaux et les gouvernements, la police, les bandes organisées, les militaires, les militants, les parents, les enfants et les couples.

Liens avec le monde éducatif

La Communication Non Violente est mise à disposition des enseignants pour leur donner des outils en vue de gérer les situations de violence. C'est une des priorités du Centre pour la Communication Non Violente : mieux comprendre les enfants et adolescents et leur permettre de pratiquer ce processus de communication.
L'objectif est non seulement de former les personnes à la CNV, mais aussi et surtout de les aider à en intégrer les principes dans les méthodes d'évaluation, la pédagogie, les règles de vie et la manière de les appliquer. Marshall Rosenberg parle « d'éducation réciproque » ou « d'éducation au service de la vie ».

Marshall Rosenberg a contribué à la création d'une douzaine d'écoles entièrement fondées sur les principes de la CNV en Serbie, en Israël, en Palestine, en Italie et aux Etats-Unis. Un projet financé par la Commission européenne entre 1997 et 1999 a permis de mener en parallèle un programme de formation d'enseignants, d'enfants et de parents en Serbie (3 écoles), Israël (4 écoles), Territoire Palestinien (4 écoles) et Italie (une école). L'évaluation a montré une réduction de la violence dans les écoles dans tous les cas, ainsi qu'une amélioration de l'atmosphère. La pratique du processus a stimulé la créativité, chaque classe développant des outils basés sur la CNV.

3.3. EN Italie Des expériences sont menées dans des écoles de la région Reggio Emilia :

Bibbiano : école primaire

Montecchio : école maternelle

2. En Serbie. En Serbie, un projet soutenu par l'UNICEF et mené par l'Institut de Psychologie de Belgrade entre 1995 à 1998 a permis de former 28 formateurs, 155

Enseignants, et de mettre en place des programmes auprès d'enfants dans 57 institutions réparties dans 28 villes. Environ 30 000 enfants âgés de 5 à 16 ans ont ainsi pu pratiquer la CNV. Trois manuels destinés aux enseignants ont été élaborés dans le cadre de ce projet (« Les mots sont des fenêtres ou bien ce sont des murs », vol 1,2 et 3, disponibles aussi en anglais).

3. En France. En France, plusieurs stages « CNV en milieu scolaire » ont été organisés. Ils ont été animés par des formateurs venant de Suisse, d'Italie et de France. Plus d'une centaine d'enseignants et de responsables de collèges ou d'écoles (maternelle, primaire) ont été touchés lors des stages qui sont déroulés du 11 au 14 avril 2002, du 14 au 18 avril 2003 à Paris et du 26 au 28 octobre 2003 à Rouen, du 23 au 26 octobre 2004 à Strasbourg. Des interventions ont également eu lieu dans des collèges publics ou privés. Des stages de formation sont conduits à la demande de l'ARPEC3 de la région Poitou-Charentes et de l'AFAREC4 à Paris.

4. En Israel. En Israël, la CNV fait partie du programme national d'éducation scolaire, et est intégrée et enseignée dans une centaine d'écoles primaires. Il arrive que des parents s'y intéressent après avoir vu le changement de comportement de leurs enfants à la maison, notamment dans la manière de gérer leurs disputes.

Avec l'aimable autorisation de :

Association pour Communication NonViolente – Loi 1901
Siège social : 13bis rue St Martin – 75003 Paris Secrétariat : Les Plaines – 84220 Murs
Tel. 06 02 31 27 56 acnvfrance@gmail.com-www_nvc-europe.org/france/

UN GLOSSAIRE PROVISOIRE DE LA CNV

Agressivité

Elle est l'expression de l'énergie vitale qui se manifeste dans l'homme depuis son enfance; un capital de vie, une énergie vitale qui, au départ est neutre. Elle s'exprime dans la lutte, dans la force, dans la créativité, dans la non-violence, dans l'altruisme, etc.

L'agressivité doit être éduquée. Non éduquée, cette énergie s'exprime dans des comportements négatifs, destructeurs des autres. Le sens commun entend presque toujours l'agressivité de façon négative. La tâche de toute éducation est de canaliser et de transformer cette énergie vitale vers la créativité, au service des causes nobles**1**. Il faut distinguer l'agressivité de la violence.

Conflit

On peut parler de conflit en exprimant des notions variées qui n'ont pas toutes la même signification : en latin *conflictus* signifie affrontement, heurt entre forces opposées. Le sens courant le plus ancien est négatif et va dans la direction de la violence (aussi physique), du désaccord et de l'échec. Cette acception n'est pas unique, car le mot conflit peut contenir aussi le concept d'opportunité exprimant la dualité, le coté destructif ou constructif, selon la manière dont il est géré. Le conflit fait partie de la vie.

Un recueil sur les conflits, proposé par l'Association CNV.ORG, suggère et conseille des méthodes éducatives aptes à prévenir les conflits, **car la meilleure prévention s'opère par l'éducation**. Il est question aussi de *transformation, résolution, gestion des conflits*. Toute divergence de vues, de valeurs ou d'opinions peut se transformer en rapport de forces et engendrer un conflit. Le conflit est donc le résultat d'une confrontation de volontés opposées entre deux ou plusieurs parties, parties ou groupes.

Nous pouvons parler *de transformation* des conflits si nous changeons notre image et nos réactions face au conflit. Malgré l'image négative que nous en avons, le conflit n'est ni bon ni mauvais. Selon la manière dont on va l'aborder et tenter de le résoudre, son issue sera destructrice ou constructive pour les personnes impliquées. Le conflit peut avoir des fonctions

et des conséquences positives telles que permettre la construction de relations plus justes, réaffirmer la règle commune dans le groupe, être source de développement pour les personnes…**2** La **résolution du conflit** passe par le dialogue. Pour se développer humainement ou pour vivre ensemble, nous avons besoin du langage. C'est dans la résolution du conflit que chacun peut se faire reconnaître**3**. La médiation, la négociation,

les techniques de Communication non-violente et d'autres, sont des outils de transformation et de résolution
non-violente des conflits.

Culture de la paix

Le concept de Culture de la paix a été formulé par le Congrès international sur la paix dans l'esprit des hommes, qui s'est tenu en Afrique (Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 1989). Dans sa déclaration finale, le Congrès recommandait à l'UNESCO de « (...) contribuer à la construction d'une nouvelle vision de la paix par le développement d'une culture de la paix, sur le fondement des valeurs universelles du respect de la vie, de liberté, de justice, de solidarité, de tolérance, des droits de l'homme et d'égalité entre les femmes et les hommes». Le terme Culture de la paix était inspiré par l'initiative *Cultura de paz* lancée au Pérou en 1986 et par la Déclaration de Séville sur la violence, de la même année.

Empathie

L'empathie, valeur sur laquelle se basent toutes les méthodes d'éducation pour la paix et la non-violence, est la clé pour comprendre ce que les autres vivent. Selon le philosophe chinois Tchouang-Tseu, l'empathie véritable exige que l'on écoute de tout son être « L'écoute exclusivement auditive est une chose. L'écoute intellectuelle en est une autre. Mais l'écoute de l'esprit ne se limite pas à une seule faculté, l'audition ou la compréhension intellectuelle. Elle requiert un état de vacuité de toutes les facultés. Lorsque cet état est atteint, l'être tout entier est à l'écoute. On parvient alors à saisir directement ce qui est là, devant soi, ce qui ne peut jamais être entendu par l'oreille ou compris par l'esprit. »

Négociation

La négociation prend place entre deux parties en conflit sans l'intervention d'une troisième. Une définition de ce terme est « … une situation dans laquelle l'habilité d'un participant à atteindre ses fins dépend en large partie des choix et des décisions de l'autre participant. **4**» Il est important pour le négociateur de comprendre et écouter la vision de l'autre partie ainsi que de faire comprendre la sienne. Quelle est sa perspective ? Quels sont ses choix ? La clé du succès d'une bonne négociation réside dans la capacité de la part du négociateur d'établir un climat de confiance.**5**

Non-Violence

Ce terme a son origine dans le sanscrit ***Ahimsa*** tel qu'il est employé dans le bouddhisme et l'hindouisme. « … Il est formé du préfixe négatif *a* et de *himsa* qui signifie le désir de nuire, de faire violence à un être vivant. L'*ahimsa* est donc l'absence de tout désir de violence, c'est-à-dire le respect, en pensée, en parole et en action, de la vie de tout être vivant.**6**» La non-violence rejette la passivité et la contre-violence comme moyens de lutte, elle devient **non-violence active**, éthique basée sur la force de la vérité (le *satyagraha*, en sanscrit). La non-violence active vise à **transformer** la forme négative de l'agressivité en force positive. Le Mahatma Gandhi est reconnu comme le précurseur de la Non-violence.

Médiation

La médiation comme les concepts ici mentionnés (violence, paix, etc.) a plusieurs définitions.

Technique non-violente de résolution des conflits, on parle de médiation sociale, politique, interpersonnelle, culturelle.

Avec l'aimable autorisation de :

Association pour Communication Non Violente – Loi 1901
Siège social : 13bis rue St Martin – 75003 Par is Secrétariat : Les Plaines – 84220 Murs
tel 06 02 31 27 56 acnvfrance@gmail.com – www. nvc-europe.org/ france/

Un exemple de stage en Communication Non-Violente au service de l'éducation proposé en France (territoire métropolitain) par l'Association CNV

Public :

Cette formation s'adresse à toute personne travaillant dans le secteur éducatif, auprès d'enfants et de jeunes, (tout personnel des structures de petite enfance, établissements

scolaires, structures d'animation et de loisirs, ….) ayant découvert la CNV et souhaitant vivre un approfondissement en CNV orienté vers son intégration au quotidien dans son rôle éducatif.

Objectifs :

a. Acquérir des ressources pour développer une communication au quotidien au service des intentions éducatives (épanouissement de l'enfant, autonomie, responsabilité).

b. savoir installer et entretenir un climat de confiance, de respect mutuel et de coopération dans un groupe, avec et entre les enfants, au sein des équipes éducatives et avec les parents.

c. savoir entretenir en soi un état de disponibilité nécessaire à une relation et une éducation bienveillante.

Contenu :

- Savoir se donner de l'auto-empathie ; savoir transformer la culpabilité
- Prendre en compte les besoins de l'enfant ; le modèle des besoins opposés.
- Les demandes : savoir faire des demandes claires, comment réagir quand l'enfant/le jeune ne répond pas à nos demandes ?

- La colère, quand les actions des enfants /jeunes ne sont pas en harmonie avec nos valeurs
- Des alternatives aux punitions
- Développer ses compétences d'empathie, les situations où c'est difficile de donner de l'empathie
- Savoir donner des appréciations plutôt que des récompenses ;
- Les étiquettes et l'impact des rôles dans la manière de réagir ;
- Co-créer les règles
- Comment se rendre la vie plus belle dans son environnement de travail ?

Méthodes pédagogiques : Cette formation est basée sur un apprentissage par l'expérience, supposant une forte implication des participants avec l'utilisation de situations concrètes de leur quotidien au travail, complété par de courts apports théoriques.

Animation : Nada Ignjatovic, formatrice certifiée par le CNVC Professeur et chercheur en psychologie à l'Université de Belgrade. A conçu et mis en œuvre dans les écoles de son pays des programmes, basés sur la CNV, pour soutenir le développement de l'enfant et de ses compétences psychosociales.

Pré requis : avoir suivi au minimum 2 jours de formation en CNV pour savoir :
a. distinguer observation et évaluation ;
· prendre la responsabilité de ses sentiments en les reliant aux besoins ;
· distinguer besoins et stratégies ;
· distinguer l'empathie des autres formes de réponses ;

· voir dans les jugements l'expression des besoins ;

Contacts
Mme Antonella Verdiani
UNESCO ED/PEQ/VAL 7, Place Fontenoy
75352 PARIS 07 SP – France   E-mail : a.verdiani@unesco.org

°°

La communication non-violente à l'école

« J'ai découvert la communication non violente (CNV) il y a un peu moins d'un an. Elle a changé ma vision des choses en tant que prof. On peut dire que j'allais quitter le métier et j'y reste. Ca m'a donné l'outil pour communiquer avec des êtres humains dont j'étais complètement coupé », dit un professeur de mathématiques en collège. Une autre enseignante : « Je suis professeur des écoles depuis plus de douze ans. J'ai enseigné dans toutes les classes du CP au CM2. En tant qu'enseignante, j'ai connu des moments très difficiles car j'étais démunie et sans outils pour faire face à certaines situations. La CNV a révolutionné ma manière d'être enseignante, ma façon de voir les élèves et leurs parents. »

La communication non-violente (CNV) a été mise au point par Marshall Rosenberg, psychologue américain, qui a été un élève de Carl Rogers, le père de l'approche centrée sur la personne. Son livre *Les mots sont des fenêtres*, traduit en français en 1999, et celui de Thomas d'Ansembourg, *Cessez*

Catherine SCHMIDER

d'être gentil, soyez vrai, ont contribué à faire connaître la CNV en France. La CNV propose une compréhension de l'être humain, fondée sur ce qui sert ou dessert la vie. Tout ce qui est vivant sur cette terre, que ce soit les plantes, les animaux ou les êtres humains, a des besoins fondamentaux liés à la vie. Ces besoins, déjà mis en évidence par Maslow[1], comprennent des besoins physiologiques liés à la survie, des besoins de sécurité, de relations aux autres, d'estime et de respect, d'expression de soi, et des grandes aspirations, telles que l'harmonie, la beauté et la paix. S'ils sont bien pris en compte, nous observons une fleur pleinement épanouie, un chien au poil brillant, plein d'énergie et affectueux, et un être humain en bonne santé, joyeux, bien dans la relation aux autres, plein d'énergie et performant dans ce qu'il entreprend. S'ils sont mal pris en compte, et nous voilà avec une fleur bien mal en point, un chien abattu ou agressif, et un être humain en souffrance, plus facilement agressif avec les autres, et moins performant dans ce qu'il entreprend.

Les sensations et émotions sont donc, pour nous êtres humains, les indicateurs de l'état de la vie en nous, tout comme, dans une voiture, les voyants du tableau de bord nous indiquent l'état de fonctionnement de notre véhicule : le bien-être est l'indicateur de nos besoins satisfaits, et les sensations et émotions désagréables les indicateurs des besoins à prendre en compte, tout comme, dans la voiture, le voyant d'essence signale la nécessité de faire le plein de carburant. L'intensité d'une émotion révèle l'importance du besoin touché par la situation et l'urgence

1 Abraham Maslow (1908-1970), psychologue souvent cité pour ses travaux sur la motivation.

Revue DIVERSITE N°161 page 163
Revue DIVERSITE N°161 page 164

d'en prendre soin, de la même manière que le voyant rouge des freins nous alerte sur l'importance de nous en occuper. Dans notre voiture, il nous paraît évident que continuer à rouler sans nous occuper de ce qu'indiquent les voyants serait courir à la panne ou à l'accident. Or, dans la vie, nous avons appris très tôt à nous couper de nos émotions, et nous avançons comme si nous mettions la main sur le tableau de bord pour ne pas voir les voyants. Nous continuons à rouler ainsi, en nous étonnant qu'il y ait des dysfonctionnements, des pannes, des explosions ou des sorties de route. Nous continuons à vouloir atteindre nos objectifs sans nous soucier de prendre soin de notre véhicule. C'est ce que nous faisons dans la vie en général et ce que nous reproduisons à l'école en particulier.
L'équation est assez simple : sans prise en compte des besoins fondamentaux, pas de bien-être et, sans bien-être, pas de performance. En effet, le bien-être, parce qu'il est l'indicateur du bon état de la vie en chacun, est la base de la performance. S'occuper du bien-être des enseignants, c'est leur permettre d'être plus performants dans leur métier. S'occuper du bien-être des élèves, c'est leur permettre d'être plus performants dans leurs apprentissages.

Comment faire concrètement ?

La CNV propose un processus de communication qui permet d'être en lien avec ce qui est vivant chez chacun : en soi ou chez les autres. Il porte une attention particulière à l'écoute des émotions comme des indicateurs permettant de repérer les besoins et de les prendre en compte, que ce soit chez soi ou chez les autres.
Ce processus comprend quatre points : observation, sentiment, besoin, demande. Utilisé pour parler de soi, il permet de remplacer les habitudes de jugements et de critiques qui engendrent de la fermeture ou de la violence et nuisent à l'estime de soi de l'enfant comme : « Ce travail est illisible, tu écris comme un cochon, je me demande pourquoi je continue à perdre mon temps avec toi » par une expression honnête et respectueuse : « Quand j'ai lu ton devoir, j'ai eu beaucoup de mal à déchiffrer (*fait*), j'étais embêté et énervé (*sentiment*), parce que j'ai vraiment envie de prendre en compte ton travail et comme j'ai trente copies à lire, je préférerais utiliser mon temps à lire le contenu de ce que tu écris, plutôt qu'à essayer de déchiffrer (*besoin*), est-ce que tu serais d'accord pour ton prochain devoir de porter ton attention à soigner ton écriture pour que ça me soit plus facile de te lire ? (*demande*). »
Utilisé dans l'écoute, il permet de transformer nos habitudes, qui sont de réagir, conseiller, minimiser, critiquer, questionner : « Madame, il est nul ce livre. – D'abord tu ne parles pas comme ça, et là, tu parles sans savoir, tu verras quand tu l'auras ouvert, tu vas le trouver intéressant », en une réelle écoute, centrée sur ce que la personne ressent, c'est l'écoute empathique : « Ça ne te motive pas beaucoup (*sentiment*) le livre que je vous propose (*fait*) ? – Oui, c'est un livre pour les filles. – Tu voudrais lire un livre où tu y trouves ton compte, toi en tant que garçon ? (*besoin*) ». Le plus souvent, après quelques échanges de cette nature, l'enfant se sent accueilli et va être prêt à participer à ce qui lui est proposé.

Ce changement dans la manière d'écouter a un impact considérable. Ne pas être écouté – nous l'avons tous expérimenté – est très douloureux et provoque des réactions de colère ou de repli sur soi, et dans tous les cas, de fermeture dans la relation. Nous, les adultes, sommes donc constamment, sans le savoir et avec les meilleures intentions du monde, des créateurs ou amplificateurs de conflits dans la relation adulte-enfants, avec des conséquences dans les relations entre enfants : car un enfant qui vit un mal-être dans la relation avec un adulte va décharger cette tension dans la relation avec ses pairs. À l'école, cette non-écoute est aussi un facteur de fermeture aux apprentissages, car l'enfant réagit inconsciemment par : « Puisque tu ne m'as pas écouté [dans ce que je ressentais], je ne t'écouterai pas [dans ce que tu veux m'apprendre]. » L'écoute a aussi un impact direct sur l'estime de soi : ne pas être écouté donne l'impression de ne pas avoir de valeur, sentir ses sentiments niés crée une confusion intérieure : « Je n'ai pas le droit de ressentir ce que je ressens, je ne suis pas bien comme je suis ». L'écoute empathique a un impact immédiat sur le bien-être et l'estime de soi, qui sont des clefs pour la performance.
Dans les conflits, la CNV permet de sortir de nos habitudes de fonctionnement, fondées sur le principe de « Qui

a tort ? Qui a raison ? », et d'entendre les besoins de chaque personne, puis de trouver un mode de fonctionnement qui permette la prise en compte des besoins de chacun.

Cette gestion positive des conflits s'applique à toutes les relations : les adultes avec les enfants, la gestion des conflits entre enfants et la gestion des conflits entre adultes. C'est un mode de relation entre êtres humains, au-delà des étiquettes d'âge et de statut hiérarchique. Elle apporte un autre regard sur la violence et est d'une grande efficacité pour désamorcer des situations de violence. Être dans une écoute empathique, face à des propos ou des comportements violents, permet de ne plus prendre les mots contre soi et d'entendre la souffrance derrière la violence. L'écoute empathique protège celui qui écoute, car il ne se blesse plus avec les mots, et a un effet apaisant très rapide pour celui qui est écouté, car il est entendu dans sa souffrance. « On ne nous apprend pas ça dans notre formation ; si on apprenait ça, il y aurait beaucoup moins de dépression chez les profs », disait une enseignante lors d'une formation. Cette compréhension de la violence permet de sortir du cercle vicieux et sans fin de la violence, inhérente à notre système : souffrance, violence, punition, augmentation de la souffrance, augmentation de la violence, augmentation de la punition.

La CNV met aussi l'accent sur l'importance de nommer ce qui va bien. Nous l'expérimentons tous au quotidien : recevoir une appréciation, un remerciement sont des sources de bien-être, de confiance en soi, d'ouverture aux autres, d'énergie et de motivation, or *nous en recevons et en donnons peu*. Une appréciation avec la CNV a d'autant plus de puissance, qu'elle ne s'exprime pas en terme de jugement, comme dans nos habitudes – « Toi au moins tu es gentil et raisonnable, tu ne cours pas au bord de la piscine » –, elle s'exprime à partir de nos besoins satisfaits : « Quand je te vois faire l'effort de marcher au lieu de courir au bord de la piscine (*fait*), ça me rassure (*sentiment*), car j'aime vous voir jouer et vous savoir en sécurité en même temps (*besoin*). Merci pour ton attention à respecter ma demande de se déplacer en marchant. »

L'UTILISATION DE LA CNV À L'ÉCOLE

Pour les enseignants, l'application est à trois niveaux. D'abord, ils modifient leur manière d'être dans les relations aux élèves, parents, collègues, puis ils font évoluer leur pédagogie et développent des manières de transmettre, qui rendent l'élève beaucoup plus acteur dans ses apprentissages, et enfin ils mettent en place des moyens pour transmettre ces outils aux élèves et leur permettre de développer des compétences de savoir être.

Les enseignants de maternelle et de primaire, qui sont avec les élèves dans une continuité de relation tout au long de la semaine et pour qui l'éducation au vivre ensemble est plus présente, déploient beaucoup plus facilement toutes ces facettes en même temps. L'enseignant change sa manière d'être dans les relations : il remplace les jugements, les ordres, les généralités, par une expression authentique de ses sentiments et de ses besoins, avec des demandes ; il offre une écoute empathique, là où avant il questionnait, conseillait, critiquait, jugeait ou punissait. Pour les conflits entre enfants, il utilise la médiation avec une écoute mutuelle des besoins de chacun et une recherche de solution en commun. Et les enfants apprennent, en la vivant, une autre manière d'être en relation. Il devient attentif au bien-être et à la prise en compte des besoins de chacun. Nommer ses émotions et ses besoins et écouter ceux des autres devient une évidence du quotidien pour les enfants.

Une enseignante en moyenne section de maternelle témoigne : « Tous les matins, en regroupement, chaque enfant s'exprime sur "comment il se sent" : il vient coller une pastille sur une affiche qui représente ce sentiment. Il n'y a pas d'obligation de s'exprimer, l'enfant qui s'exprime essaie de dire à quel besoin ça correspond, s'il n'y arrive pas, le groupe peut l'aider. Autre temps fort, les "réunions de classes" : dans un espace de parole codifié et repéré, une fois par semaine, nous réfléchissons tous ensemble (avec les petites sections qui ne dorment pas), à la question : "Comment faire pour être bien ensemble à l'école ? Cette question se décline sous d'autres questions amenées par les enfants, qui deviennent au fur et à mesure les ordres du jour des réunions suivantes. Je reformule les idées des enfants en terme de "besoins" et nous cherchons les moyens les plus démocratiques et agréa-

Revue DIVERSITE N°161 pages 165

bles de les satisfaire. Cette réflexion donne jour à un document, *Du bien-être ensemble*, et non pas à un règlement de vie, dans lequel les paroles des enfants sont organisées en terme de "Nous avons besoin de... – Pour ça on peut..." »

La CNV permet de vivre un bien-être au quotidien et forme à la responsabilité individuelle, à la conscience de l'autre et à un respect des règles parce qu'elles ont du sens pour la vie. Les enfants parlent à la maison de ce qu'ils vivent à l'école et les parents, intrigués, demandent parfois d'en savoir plus. Une enseignante de maternelle animait ainsi, à la demande des parents, un échange mensuel sur le thème de l'autorité, où elle leur permettait de découvrir, eux aussi, la CNV.

Aux collège et lycée, le temps de contact avec les élèves est fractionné et sur des temps courts. Les enseignants ont essentiellement des objectifs de transmission et ils partagent la responsabilité de la classe avec d'autres collègues, avec qui il y a peu de temps de concertation. L'utilisation de la CNV se fait de manière plus progressive. Ils transforment d'abord leur manière d'être dans la relation avec les élèves. Ils deviennent plus attentifs à la manière dont ils leur parlent: « J'ai commencé par être attentive à mes paroles et j'ai cherché à éviter de prononcer des jugements sur l'élève ou des généralités comme "Vous ne travaillez pas", "Vous n'avez pas appris"... J'ai changé la manière dont je remplis les bulletins. »

Ils sont plus à l'écoute des élèves, de leur rythme: « Je les ai écoutés s'exprimer par rapport à mes cours et cela m'a permis de mieux m'adapter à eux au niveau de mon enseignement. » « J'y ai pensé le matin de la rentrée des vacances de février, je n'avais pas envie de reprendre, je me suis dit qu'eux sûrement non plus. Je leur ai demandé comment ils allaient, on a parlé cinq minutes des vacances et de la reprise. Quand j'ai démarré mon cours, ils étaient présents et, finalement, je n'ai pas l'impression d'avoir perdu du temps. »

Ils deviennent plus à l'aise avec les situations conflictuelles, vivent moins de stress, moins de peur: « Au lieu de me dire: "Qu'est ce qu'ils vont encore me faire aujourd'hui? j'arrive beaucoup plus sereine en cours. Je sens que j'ai plus d'autorité, car je me sens plus en sécurité. » « Maintenant les conflits... presque, je pourrais dire que j'adore. Un élève qui piétine son travail de rage, parce qu'il n'a pas eu la moyenne, et c'est le début d'une relation. » Avec ce changement de qualité dans les relations avec les élèves, ils retrouvent le plaisir d'enseigner et de la motivation pour leur métier: « Il n'y a pas un jour où je ne me réjouis pas d'un événement qui arrive, qui est lié à cette manière de communiquer avec eux. » « J'ai l'immense privilège d'être prof et de ne vivre presque que du bonheur. » Ils s'en servent aussi dans la relation avec les parents: « Entre les écouter, leur dire ce qui va bien, et ce qui est amélioré, je n'ai pas vu le temps passer, et c'était un vrai plaisir. »

Dans un deuxième temps, ils font évoluer leur pédagogie: « Maintenant à chaque rentrée, je prépare différemment ma première séance de cours avec une classe. J'ai commencé par abandonner les traditionnelles fiches de renseignement, puis j'ai cherché à découvrir l'élève "être humain ayant sa spécificité" en lui posant des questions sur ce qu'il aimait, comment il entrevoyait ses apprentissages, ses difficultés. » « Je laisse davantage de place à la parole des élèves et je cherche à partir de cette parole pour amener le contenu de mon cours et répondre à leur besoin de compréhension. »

Ils vivent souvent ces transformations dans une grande solitude dans leur établissement, préférant se donner du temps pour expérimenter dans leur classe, avant d'oser en parler, ne sachant souvent pas comment témoigner, et vivant de plus en plus mal les fonctionnements classiques qui étaient pourtant les leurs peu de temps auparavant. Dans les établissements où la violence est très prégnante, certains se lancent dans des expériences de transmission de la CNV aux élèves. Ils mettent en suspens, momentanément, leurs objectifs de transmission pour, d'abord, instaurer dans la classe une qualité de relation favorable aux apprentissages. Ils en voient les effets dans leur cours, et aussi les limites, tant qu'ils sont les seuls dans l'équipe pédagogique à fonctionner avec ces outils. C'est souvent la rencontre avec une autre personne de l'établissement ayant la même recherche, qui donne la confiance pour en parler plus largement et la motivation pour lancer des projets. Dans un lycée, une enseignante, voyant les élèves de seconde arriver tous fringants en

Revue DIVERSITE N°161 pages 166

septembre et être complètement démoralisés trois mois après, a lancé avec une infirmière, un atelier nommé « Des outils pour réussir » où, en partant de la conscience de ce qui leur est nécessaire pour réussir, elles leur font découvrir la notion de besoin et le processus de la CNV pour passer de la plainte à la responsabilité. Et les élèves témoignent du bien-être que ça leur apporte : « Madame, ce que vous nous apprenez là ce n'est pas que pour l'école, ça sert pour toute la vie ! » Dans les établissements où de la formation a pu être proposée en interne aux personnels, on en voit les effets à tous les niveaux : des personnels de vie scolaire, qui ont beaucoup moins recours aux sanctions, et beaucoup plus à l'écoute et l'accompagnement, des réunions plus agréables et plus efficaces – « Pour la première fois de ma carrière, j'ai vécu une réunion où tout le monde s'écoutait » –, de meilleures relations avec les collègues, une envie de travailler en équipe, de faire évoluer les pratiques. Plusieurs établissements expérimentent des formes d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire ou difficulté de comportement, fondées sur ces outils, pour prévenir le décrochage scolaire et les exclusions.

Les personnes formées à la CNV témoignent qu'elles s'en servent aussi dans les relations familiales et le mieux-être à la maison influe sur la qualité de disponibilité au travail et vice versa.

ÊTRE BIEN POUR BIEN APPRENDRE

Voilà la conclusion d'une institutrice de CP qui a découvert la CNV deux ans avant la retraite : « Maintenant c'est une évidence pour moi : la disponibilité aux apprentissages passe par un bien-être sur le plan émotionnel. Et c'est devenu mon objectif essentiel : que tous les enfants soient bien. On réussit ça, on réussit tout. En résumé c'est "être bien, pour bien apprendre". Au début j'avais l'impression de perdre du temps, mais en fait pas du tout, j'en gagne beaucoup. C'est du temps de gagné, car, après, quand on est en phase d'apprentissage, ils sont vraiment présents dans leur tête : si on apporte un contenu et qu'ils ne sont pas prêts, ça ne sert à rien. Ça ne fait pas partie de ce qu'on apprend quand on apprend le métier. C'est dommage. »

Tous les participants aux formations sont unanimes : ces connaissances et compétences devraient faire partie de la formation initiale de toute personne en charge d'éducation. Ils y voient un impact immédiat pour le bien-être des élèves et des adultes de la communauté éducative, et un potentiel pour une société avec des modes de fonctionnement respectueux de soi-même et des autres. ■

CATHERINE SCHMIDER
Formatrice en relations humaines, transmetteur en CNV, Saint-André-les-Alpes (04)
cath.schmider@infonie.fr
Association pour la communication non-violente : acnvfrance@wanadoo.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- d'ANSEMBOURG T. (2004) *Cessez d'être gentil, soyez vrai*, De l'Homme.
- COSTETTI V. (À paraître en traduction en 2010) *À l'école, comme des êtres humains*, Reggio Emilia, Éditions Esserci.
- FAURE J.-P. (2005) *Éduquer sans punitions ni récompenses*, Saint-Julien-en-Genevois, Jouvence.
- ROSENBERG M. (1999) *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, Saint-Julien-en-Genevois, Jouvence; (2004) La Découverte.
- ROSENBERG M. (2006) *Enseigner avec bienveillance*, Saint-Julien-en-Genevois, Jouvence.
- ROSENBERG M. (2007) *Vers une éducation au service de la vie*, Montréal, Éditions de l'Homme.

Revue DIVERSITE N°161 pages 167

QU'EST-CE QU'UNE CULTURE DE LA PAIX POUR L'UNESCO ET L'ONU ?

Selon la définition des Nations Unies (1998, résolution A/52/13), la culture de la paix consiste en un ensemble de valeurs, attitudes et comportements qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs racines par le dialogue et la négociation entre les individus, les groupes et les Etats. La Déclaration et le Programme d'action sur une culture de la paix des Nations Unies (1999, résolution A/53/243) identifient huit domaines d'action pour les acteurs au niveau local, national et international qui appellent à :

1.Renforcer une culture de la paix par l'éducation …

…par la révision des programmes d'enseignement afin de promouvoir des valeurs, des comportements et des modes de vie qui vont dans le sens d'une culture de la paix tels que la résolution pacifique des conflits, le dialogue, la recherche de consensus et la non-violence.
Une telle approche éducative devrait par ailleurs être dictée par les objectifs suivants :

2. Promouvoir le développement économique et social durable …

…par la réduction des inégalités économiques et sociales, l'éra-dication de la pauvreté, la sécurité alimentaire durable, la justice sociale, des solutions durables aux problèmes de la dette, l'autonomisation des femmes, des mesures spéciales pour les groupes aux besoins particuliers, la durabilité environnementale,…

3. Promouvoir le respect de tous les droits de l'homme…

Les droits de l'homme et la culture de la paix sont complémentaires : lorsque la guerre et la violence prédominent, il est impossible d'assurer les droits de l'homme; de la même façon, sans droits de l'homme, sous toutes leurs formes, il ne peut exister de culture de la paix.

4. Favoriser la participation démocratique.

Parmi les fondations indispensables à la réalisation et au maintien de la paix et de la sécurité figurent des principes, des pratiques et une participation démocratique dans tous les secteurs de la société, un gouvernement et une administration transparents, la lutte contre le terrorisme, la criminalité organisée, la corruption, les drogues illicites et le blanchiment d'argent…

5 Développer la compréhension, la tolérance et la solidarité.

Pour abolir les guerres et les conflits violents, il faut transcender et dépasser les images de l'ennemi par la compréhension, la tolérance et la solidarité entre tous. Apprendre de toutes nos différences par le dialogue entre les civilisations et le respect de la diversité des cultures est un processus qui ne peut être qu'enrichissant…

6. Soutenir la communication participative et la libre circulation de l'information et des connaissances…

La liberté de l'information et de la Communication et le partage de l'information et des connaissances sont indispensables pour une culture de la paix. En même temps, des mesures doivent être prises pour contrecarrer la promotion de la violence par les médias, y compris par les nouvelles technologies de l'information et de la communication…

7. Promouvoir la paix et la sécurité internationales.

Les acquis de ces dernières années en matière de sécurité humaine et de désarmement - dont les traités concernant les armes nucléaires et le traité contre les mines anti-personnelles – devraient nous encourager dans nos efforts en ce qui concerne, par exemple, la négociation de règlements pacifiques des différends, l'élimination de la production et du trafic illicite d'armes, les solutions humanitaires dans les situations de conflit, les initiatives visant à remédier aux problèmes qui surgissent après les conflits…

Aujourd'hui plus que jamais…

Il nous faut décupler nos efforts afin de développer une culture de la paix tous ensemble et à tous les niveaux, l'un des défis principaux étant de mieux dialoguer, se comprendre et partager avec et entre cultures et civilisations différentes. L'an 2000, Année internationale de la culture de la paix, a été le point de départ d'une mobilisation exceptionnelle. A cette

*occasion particulière, un mouvement mondial pour une culture de la paix a été initié par les Nations Unies dans le but de créer une « grande alliance » de mouvements existants qui unisse et fédère tous ceux qui travaillent déjà pour une culture de la paix dans les huit domaines cités précédemment. Ce mouvement se développe à présent dans le cadre de la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010). En tant qu'organisation chef de file pour la Décennie, l'UNESCO a développé un site web interactif (**www.unesco.org/cp**) permettant à tous les acteurs du mouvement mondial de promouvoir leurs initiatives et d'échanger des informations et des ressources. Plus de 75 millions d'individus et des milliers d'organisations locales, nationales et internationales représentant plus de 160 pays en font déjà partie.*

°°

L'éducation, clé du progrès
Entretien du Journal « Label France » avec Pierre Truche,
Président de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme.

Label France : la déclaration universelle des droits de l'Homme étant déjà bafouée, qu'a apporté la CIDE ?

Pierre Truche : Dans toute déclaration, il y a un côté proclamation, qui permet d'affirmer certains principes. La CIDE sert ainsi de moteur pour diffuser des idées. De plus, si les droits de l'Homme sont aussi ceux des enfants, il était bon qu'on apporte des précisions au moment où des problèmes particuliers se posent : guerres, grande pauvreté, éclatement du couple, essor d'internet...

Label France : Au vu de la situation des enfants dans le monde, comment envisager l'avenir ?

Pierre Truche : Une déclaration ne peut, du jour au lendemain, changer les mentalités et les règles. La pétition de principe est qu'il reste un énorme travail à accomplir. Mais inscrivons-nous dans une évolution favorable. Au siècle dernier, en France, des enfants de moins de douze ans effectuaient des travaux très durs, n'avaient pas accès aux loisirs, et la mortalité infantile était élevée... Regardons les progrès...

Label France : Quel rôle la France peut-elle jouer ?

Pierre Truche : Nous ne sommes pas des donneurs de leçons mais nous devons être des donneurs d'exemples. Réglons d'abord nos problèmes, même s'ils sont moindres : appliquons à nos mineurs en proie à des difficultés économiques ou scolaires, handicapés, malades, ou en prison, les droits qui leur sont reconnus. Puis, transmettons nos expériences.

Label France : Quel est l'enjeu des droits de l'enfant ?

Pierre Truche : La dignité. Et le moyen d'y parvenir, c'est l'éducation. Le progrès passera par là. Quand on voit avec quelle joie les enfants du fin fond de l'Ethiopie montrent leurs cahiers de classe... Il faudrait que tout le monde porte le même regard que ces écoliers sur les bienfaits de l'éducation.

Propos recueillis par Florence Raynal

4. 4. INTERWIEWES REPORTAGES ET COMPTES-RENDUS

Reportages, Articles autorisés et Interviewes

1.. Reportage sur ***« Les ateliers de Yoga à l'Ecole »*** , article de la revue Yoga Magazine de septembre 2011, par Micheline Flack et Jacques de Coulon, suivi du dossier réalisé par Médiafrance.com consacré à la question : « Yoga des Enfants : la sérénité à leur portée »

2. Deuxième reportage sur : « **Le yoga à l'Ecole** »….Interviewe de M. Flack ainsi que « ***Les bienfaits du Yoga à l'école*** « .

3***. Une séance type de yoga*** en milieu scolaire. (Document fourni par l'Association RYE, Paris, 2009)

4. Reportage sur la philosophie à l'école ***:*** article extrait de la revue, version belge, de PSYCHOLOGIES MAGAZINE de février 2011

7.2. Article de Philippe Filliot extrait de sa thèse ***« La spiritualité au risque de l'éducation »*** (Desclées De Brower, 2011) : partie consacrée à la spiritualité laïque. (avec l'autorisation de l'auteur)

7.4. Reportage sur « Le yoga ET la méditation pour des enfants de plus en plus stressés. » article de Média-France. Interviewe de Gisèle George, auteur du livre «***Ces enfants malades du stress.*** »

IV.1. INTERVIEWES SUR LE YOGA

Le Yoga dans les écoles

Entretien avec Micheline Flack (extrait du Mensuel : « Nouvelles Clés »)

Le yoga vise avant tout à développer l'attention. Les enseignants rêvaient depuis longtemps de connaître les clefs de la Parole, de pouvoir générer une écoute essentielle et profonde. Ce souhait trouve désormais un début de réalisation grâce à l'entreprise pédagogique du RYE, le Centre de Recherche sur le Yoga dans l'Education. Forte d'une longue et solide expérience de professeur d'anglais et de yoga, Micheline Flack œuvre depuis de nombreuses années à ce que les techniques de yoga, favorisant l'attention et la concentration, soient progressivement introduites dans le cadre du système scolaire. Spécialiste qualifiée des techniques de relaxation profonde, Micheline Flack a organisé depuis 1983 des Forums de Pédagogie. Cette expérience novatrice, positive aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, prend ses sources dans les techniques traditionnelles. Dans l'entretien qui suit, elle nous donne son point de vue sur l'apport du yoga à l'éducation. L'introduction des techniques de yoga dans les écoles apporte une contribution subtile et profonde à l'évolution qualitative de l'enseignement. (*Propos recueillis par Marc Questin)***

Nouvelles Clés : Micheline Flack, vous avez fondé le RYE et depuis 1978 vous travaillez sur certaines techniques de yoga dans le cadre de l'Education nationale. Pourriez-vous nous préciser votre objectif ?

Micheline Flack : L'Éducation nationale est assez vaste pour accueillir des formes d'enseignement diversifiées qui peuvent surprendre. Vous avez rappelé très justement que le RYE existe depuis onze ans. Sa date de fondation officielle (loi 1901) date de cette époque, mais bien avant nous avions pris l'habitude de nous réunir régulièrement avec quelques collègues pour réfléchir sur les moyens d'aider les enfants à faire attention. Cela semble tout à fait anodin mais faire acte d'attention est la grande affaire du yoga et des disciplines associées alors qu'en Occident on se contente de répéter" faites attention ! ", " Écoutez-moi bien, les enfants ! ", comme s'il était simple d'effectuer cet effort. Or cela exige une éducation. Le développement de la mémoire est une entreprise et le yoga a une très longue expérience des techniques et des moyens à mettre en oeuvre pour rendre le mental actif, et je dirais même pour le rendre réceptif, ce qui est essentiel dans l'apprentissage. On remarque aujourd'hui que les enfants ont des cervelles " comme des

passoires ", que ce qui " rentre par une oreille sort par l'autre ". Et on n'a pas fait assez d'études sur les modifications qui surviennent dans le mental lorsqu'on est soumis aux effets du stress. On sait bien, par exemple, que les personnes déprimées ont des pertes de vigilance, d'attention, qu'elles sont plus sujettes aux accidents, du fait de leur inattention. Il s'agit-Ià d'un comportement pathologique. Mais le manque d'attention est un phénomène courant qui touche chacun et particulièrement les jeunes.

N. C. : L'enfant qui pratiquerait certains exercices de yoga pour cultiver son attention développerait donc une certaine protection, un certain détachement vis-à-vis des tentations du monde moderne ?

M.F. : Je le pense. Je fais partie d'une association qui s'occupe de la télévision et de ses effets sur l'esprit des jeunes. Un enfant de douze ans passe plus d'heures devant sa télévision que devant ses leçons et devoirs. C'est bien sûr le contraire d'une assise silencieuse. J'en ai fait l'expérience. Il existe des techniques réparatrices qui peuvent être apprises à l'école ; elles permettent aux enfants de jeter en eux les graines de nouveaux comportements qui les aideront à gérer une manière plus juste d'être et de se divertir.

N. C. : Quelle part faites-vous au corps et de quel œil vos collègues d'éducation physique regardent-ils votre entreprise ?

M.F. : Cette relation est assez ambiguë. Le yoga est curieusement perçu en Occident. On le conçoit trop souvent sous les effets du seul hatha-yoga. Donc, nous apparaissons souvent aux professeurs d'éducation physique comme des rivaux. Mais pour nous, lorsque nous disons le mot yoga, nous pensons au yoga mental. C'est la forme de yoga en fait qui nous intéresse le plus à l'école, car nous avons affaire à des enfants qui sont limités à un espace très restreint et qui sont assis. Le yoga ne peut se pratiquer qu'entre tables et chaises. Mais on peut s'étirer, apprendre à s'asseoir correctement, à faire une bascule du bassin qui garantisse la santé des lombaires. On peut : apprendre à bailler..., quand on sort d'une interrogation écrite... Les exercices du type respiratoire sont les plus importants. S'y ajoutent également des exercices du type relaxation, dans la position assise. Quant aux étirements, ils représentent 30 ou 40 % du yoga que nous pratiquons en classe.

N. C. : Vous avez également travaillé le yoga irano-égyptien ?

M.F. : Oui, par l'intermédiaire de Jacques de Coulon, un co-fondateur du RYE qui a été formé aux techniques de yoga égyptien. Nous avons puisé à toutes les formes de yoga, et pas seulement dans le yoga indien.

N. C. : En tant que professeur d'anglais, vous enseignez une langue étrangère et vous vous êtes intéressée à la suggestopédie. Quelle est votre expérience, par rapport à l'apprentissage des langues, de la relation entre le travail du souffle et la mémoire ?

M.F. : La suggestopédie a des rapports évidents avec le yoga à l'école. Son fondateur, Lozanov, est un psychologue bulgare de grande qualité qui a séjourné très longtemps en Inde. Il s'intéresse beaucoup au yoga, qui l'a influencé, au point que certaines techniques qu'il utilise sont vraiment très proches des nôtres. Il semble que dans les techniques qu'il a mises au point et qu'il utilise en Bulgarie, il attache une grande importance à la relation entre l'état du mental, l'état d'attention et les phases respiratoires. Mais dans les formes actuelles de son enseignement, on se sert de la musique, des concerts, de la détente, et il n'est pas fait appel au yoga en tant que tel. Pour ma part, enseignante à l'Éducation nationale, je suis particulièrement consciente de la difficulté que pose l'introduction de ce terme de suggestopédie comme de celui du mot yoga. Nous sommes plus attachés à la chose qu'au mot : les exercices de recentrage, de relaxation, d'étirements... Nous sommes des enseignants qui voulons adapter l'essentiel tout en se référant toujours à des sources traditionnelles testées par le temps. Nous connaissons les sources sanscrites sans qu'il soit indispensable de les nommer.

N. C. : Au sein du RYE, vous formez également les professeurs à ces techniques ?

M.F. : Nous avons une formation en deux ans, avec des degrés ultérieurs d'approfondissement. On enseigne, la première année, le développement sensori-moteur, de manière à élargir chez les enfants une attention auditive, visuelle, tactile, une attention fondée sur une bonne gestion des énergies corporelles. Dans la deuxième année, le RYE apprend aux enseignants à faire eux-mêmes référence à la tradition, au raja-yoga, et à créer eux-mêmes, pour leur usage en classe, des exercices adaptés.

N. C. : Le raja-yoga est-il bien la source principale ?

M.F. : Oui, essentiellement. Raja-yoga veut dire yoga royal. Dans la mesure où aujourd'hui on parle beaucoup de psychosomatique, on sait très bien que, préalablement à la maladie, il y a une certaine attitude émotionnelle ou mentale. On ne peut pas changer le fait que notre

enseignement soit hyperintellectualisé. Il vaut mieux mettre l'intellect en état de fonctionner le mieux possible. Je pense qu'il serait utile d'apprendre les lois de l'hygiène mentale car on connaît mal, en Occident, quelle est la meilleure façon de récupérer d'une fatigue nerveuse. Sur quel support l'esprit pourra-t-il s'allonger, comme le corps s'allonge sur le sol ? C'est depuis fort longtemps qu'on s'occupe de trouver la manière de reposer l'esprit. Les recherches de neuro-physiologie, neuro-pédagogie, par exemple les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre, en France, ont montré que le cerveau s'imprègne des connaissances qu'on lui apporte, d'autant mieux qu'après un cours ou une leçon il y aura un bref moment de relaxation. Les bons professeurs ont toujours apporté une petite note de gaîté ou de détente après un cours difficile. La relaxation favorise la fixation des connaissances.

N. C. : Avez-vous déjà constaté une amélioration de l'état de santé de certains de vos élèves ?

M.F. : Nous nous sommes aperçus, en interrogeant les élèves, qu'une immense majorité avait du mal à s'endormir le soir. Par suite d'une suractivation du système sympathique, entraînée par le mode de vie, le stress, les films vus avant de se coucher. Je propose aux jeunes de prolonger le soir dans leur lit les exercices faits en classe. Sur le dos, dans leur lit, ils doivent faire une respiration qui insiste sur la lenteur de l'expiration. Nombre d'élèves m'ont dit avoir mieux réussi à s'endormir ensuite. Cela pourrait servir aussi à bien des adultes !

N. C. : Utilisez-vous des méthodes de yoga nidra ?

M.F. : La caractéristique et l'efficacité du yoga nidra, yoga nidra voulant dire yoga du sommeil - on pourrait dire aussi le yoga de l'éveil - c'est une forme de relaxation profonde dont la spécificité est la rotation de la conscience dans les différentes parties du corps. C'est-à-dire une prise de conscience corporelle systématique des parties du corps. Le retour dans la sensation du corps est absolument essentiel à l'équilibre. Plus un être humain est conscient de ses racines, plus il est à même de développer son potentiel. A l'école, je ne parlerai pas de yoga nidra, mais je parlerai de prise de conscience du corps, du souffle, des mécanismes du mental et de la mémoire.

N. C. : Comment concevez-vous la notion d'équilibre chez l'enfant ?

M.F. : L'Occident ne le sait pas très bien. L'éducation doit permettre à un être humain de découvrir les territoires immenses qui sont en lui et en particulier les zones de créativité. En favorisant le regard intérieur, on développe la concentration, certes, mais aussi la confiance en soi. Par là on amènera certaines élèves à mieux se connaître, à mieux gérer leur potentiel. On a semé des graines d'équilibre qui s'épanouiront en comportement d'autonomie.

N. C. : N'y a-t-il pas un rapport entre votre pédagogie et les idées de Rudolf Steiner, de Célestin Freinet ou de Maria Montessori ?

M.F. : Tout à fait ! Je crois que les novateurs sont toujours revenus aux mêmes principes oubliés. L'être humain n'est pas seulement un intellect. Me revient à l'esprit cette phrase célèbre de Thoreau : « Un homme pense aussi avec ses bras et ses jambes, et pas seulement avec son cerveau. Nous avons quelque peu exagéré l'importance du quartier général. »

Il y a de grandes relations entre le retour à soi que nous préconisons avec le retour à l'éducation artistique que nous favorisons beaucoup au RYE. La musique, le dessin, le théâtre, l'expression corporelle » tout ce qui remet à l'honneur la manifestation de l'être total » de la gestuelle » de l'élocution » tout cela entre dans notre réflexion et notre pratique.

N. C. : Avez-vous travaillé sur la spécificité des hémisphères cérébraux ? Je pense, en disant cela, au livre de Swami Satyananda sur la respiration du cerveau, le swara yoga.

M.F. : C'est en effet l'un des sujets les plus étonnants qu'il nous ait été donné de vivre ces dernières années, voir la concomitance entre les recherches sur le cerveau et les données immémoriales du yoga. Roger Sperry, qui a eu le Prix Nobel en 1973 pour ses recherches sur la spécificité des hémisphères cérébraux, a fait des découvertes qui peuvent être mises en parallèle avec les multiples exercices en polarité droite/ gauche, haut/bas, arrière/ avant, du yoga, sans oublier la célèbre respiration alternée qui évoque les exercices de santé taoïstes. L'intelligence véritable, qu'elle soit du corps ou de l'esprit, procède d'un dosage exact entre ces deux énergies. On est émerveillé de voir que les Anciens avaient découvert la nécessité d'une éducation holistique qui permet à un individu d'augmenter, si je peux dire, son niveau de vie et j'oserai ajouter que la plupart des individus, même bardés de diplômes, vivent à un niveau énergétique à peine équivalent du SMIG. L'appréciation des fines valeurs de la vie n'est pas proportionnelle aux revenus financiers. De même le niveau de conscience d'un élève influe énormément sur la qualité de son apprentissage. Certains

réputés « faibles » font un bond en avant quand ils ont la possibilité d'utiliser d'autres paramètres sensoriels que l'ouïe ou la vue. On apprend vraiment bien avec tout son corps.

N. C. : Dans quelle mesure utilisez-vous le mantra ?

M.F. : Nous voulons que les enseignants soient au faîte de la réalité de la tradition. Nous avons noté que le mantra se fondait sur la répétition d'un même phonème. Comme le faisait remarquer avec beaucoup d'humour Krishnamurti, si on fait répéter à quelqu'un « Coca-Cola, Coca-Cola, Coca-Cola... » ses ondes cérébrales sont calmées ! Cela recoupe très facilement l'habitude qu'ont les enfants, qu'ils perdent en grandissant, de répéter continûment un même mot qui les a frappés. Lorsque nous apprenons des choses aux élèves, nous savons que la répétition est extrêmement efficace. Nous nous servons des connaissances traditionnelles mais nous ne confondons pas le mantra avec le travail de classe.

N. C. : Quel est le vœu que vous formuleriez pour l'avenir et la juste évolution du RYE ?

M.F. : Il me semble que le RYE gagnera de plus en plus d'audience par le fait qu'il est un groupe de réflexion sur les rapports qui existent entre la tradition et la science contemporaine. L'avenir de l'apprentissage réside dans l'adaptation des dernières découvertes en neuropédagogie et nous travaillons avec des hercheurs au plan international. Notre recherche crée un courant européen » original et porteur. Il existe une tradition d'éducation en Europe qui donne sa place au respect des racines communes. Il nous manque une politique qui maintienne vivante la créativité sous des aspects divers. Je pense qu'il existe des formes de spiritualité moderne, qui ne portent même pas ce nom. Elles consistent à se mettre à l'écoute de la Terre, de la nature et du cosmos, mais dans leurs rapports avec notre Terre, notre nature et notre cosmos intérieurs. Il y a là une forme de dépassement de soi, d'élargissement de la conscience, dont les prémisses peuvent être apprises à l'école quand, par exemple, on fait prendre conscience aux enfants d'une respiration commune. La classe devient alors le lieu emblématique où jaillissent toutes les sources. .

Pour en savoir plus : **http://rye.free.fr**

Source de l'article : **http://www.nouvellescles.com/article.php3?id_article=1362**

4.2. 2ème INTERVIEWE SUR LE YOGA A L'ECOLE

Entretien avec Micheline Flak *(Chercheuse en sciences de l'éducation et formatrice pour l'Education nationale, elle a fondé, en 1978, Recherche sur le yoga dans l'éducation (RYE - T. : 01.47.70.09.29. . Elle a écrit, avec Jacques de Coulon, "Des enfants qui réussissent" (Desclée de Brouwer, 1991).*

Micheline Flak se bat depuis les années 1970 pour que le yoga franchisse les portes de l'école. Pari gagné aujourd'hui. Dans le cadre des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), de plus en plus d'élèves instituteurs bénéficient d'un enseignement du yoga.

Psychologies : Comment peut-on intégrer ces techniques dans la vie scolaire ?

Micheline Flak : Il existe deux manières de le faire. Soit un intervenant extérieur donne un cours (sur le temps scolaire ou à l'heure du déjeuner). Soit l'enseignant, formé au yoga, propose une pratique de quelques minutes avant de commencer la journée ou lorsqu'il sent ses élèves particulièrement tendus.

De quelle manière procède l'enseignant ?

Dans la classe, les enfants sont assis à leur place ou debout près de leur table, selon les exercices. La séance dure de cinq à vingt minutes. Elle se déroule en six étapes toujours identiques (lire encadré ci-contre), qui correspondent au déroulé d'un cours de hatha yoga, même si nous n'utilisons pas les noms sanskrits !

Les enfants réagissent-ils bien ?

Ils adorent ! Plus ils sont petits, plus ils entrent vite dans les exercices, d'autant que ceux-ci ressemblent à des jeux. Les plus grands posent beaucoup de questions. Mais une fois qu'ils

ont compris l'intérêt et en ont ressenti les bienfaits, ils sont tellement demandeurs que l'on doit les freiner…

Quels bénéfices en retirent-ils ?

Notre objectif est de développer leur attention. Mais une attention spontanée, naturelle, très différente de celle que l'on exige dans l'enseignement. Il s'agit de les aider à mieux apprendre, dans la détente, le plaisir, et non dans la contrainte. Je pars du principe que l'attention, ça se cultive. Nous sommes là pour leur permettre d'utiliser au mieux leurs potentialités. Parents et professeurs remarquent qu'ils sont plus calmes, parlent moins fort et parviennent mieux à se concentrer.

Les parents peuvent-ils pratiquer avec leurs enfants ?*Il est possible de faire cinq minutes d'exercices le matin. Se dérouiller les articulations, sentir sa respiration sous ses doigts au niveau du diaphragme, faire l'arbre (debout, yeux clos, l'enfant sent ses pieds enracinés dans le sol, puis se balance doucement comme poussé par le vent), visualiser un événement attendu… On peut se relaxer, le soir, quand un apprentissage est difficile. Autant de moyens d'intégrer le yoga au quotidien sans surcharger les enfants.*

°°

4.3. LES BIENFAITS DU YOGA POUR LES ENFANTS

Rencontre avec Ulrika Dezé, professeure de yoga et auteure du *Yoga de Kika* (Milan)

Q1.Les cours qui initient les petits à cette discipline millénaire fleurissent un peu partout en France. A quel âge peut-on commencer?
UD. A partir de 3 ans mais, à cet âge-là, l'apprentissage est très différent de celui des adultes. Les séances sont beaucoup plus dynamiques, les postures, simplifiées, et les cours intègrent souvent de la musique, du dessin, des jeux et de la relaxation.

Q2.Comment se déroule une séance?UD. Elle dure en général une heure, par groupes de 10 au maximum. Celle pour les 3-7 ans est construite autour d'un thème : un voyage dans l'espace, au bord de la mer, dans la jungle... Les enfants imitent des animaux qu'ils pourraient croiser (le chien, le cobra...), les éléments de la nature (l'arbre, la montagne...), tout en apprenant les postures. On termine toujours le cours par une histoire relaxante.

Q3.Et pour les plus grands, comment s'articule le cours?

UD. Avec les 8 -13 ans, on tient les postures plus longtemps, on enchaîne une série de salutations au soleil et on travaille davantage la respiration. Les préados ont un stress équivalant à celui des adultes. Avant les vacances scolaires, lorsqu'ils sont en période de contrôles et fatigués, je mets l'accent sur les postures qui permettent d'apprendre à mieux se concentrer, à se relaxer, l'objectif étant de leur offrir des outils pour qu'ils ressentent un bien-être physique et émotionnel.

Q4.Y a-t-il des contre-indications?

UD. Non, je dirais même que le yoga est beaucoup plus doux que la gym pratiquée à l'école. Et, contrairement à d'autres disciplines, il n'y a pas de notion de compétition. Les postures sont tout de suite à la portée des enfants. La progression se fait naturellement, en douceur, au rythme de chacun.

UNE SEANCE TYPE DE YOGA EN MILIEU SCOLAIRE

Les séances se déroulent systématiquement en six étapes. Chacune a un objectif précis que les enfants cherchent à atteindre par des mouvements simples, explique Micheline Flak.

1 - Apprendre à être attentif aux autres.

Les enfants accomplissent des gestes en commun et pratiquent des respirations accordées, excellent moyen pour que l'instruction civique soit totalement intégrée.

2 - Eliminer toxines et pensées négatives.

Il s'agit de travailler à débloquer les articulations au niveau des pieds, des épaules, des mains, des doigts, du cou. Equilibrants, ces petits exercices calment autant qu'ils tonifient.

3 - Se mettre en bonne posture, pour prendre conscience de son dos et le fortifier. Une "petite salutation au travail" a été mise au point, qui n'est pas sans rappeler la salutation au soleil connue des pratiquants du yoga. Puis les enfants apprennent à s'asseoir correctement, tout simplement. Les positions du corps ont un rapport direct avec le développement du cerveau.

4 - Prendre le temps de respirer pour recharger ses batteries.

Faire prendre conscience aux enfants qu'ils respirent est un enjeu essentiel à l'école. Et c'est plus complexe qu'il n'y paraît. En les entraînant à la respiration en triangle – ils alternent inspiration par la narine droite et expiration par la narine gauche, et inversement – , on leur permet de rééquilibrer les hémisphères cérébraux.

5 - Se relaxer pour recentrer son énergie.

Les pauses dans le temps pédagogique sont des moments privilégiés pour optimiser les capacités des élèves à assimiler les apprentissages. Par des exercices respiratoires et de relaxation, ils apprennent à se déconnecter des sollicitations extérieures et à se brancher sur leurs perceptions corporelles.

6 - Rassembler ses forces pour revenir à la réalité.

En l'aidant à se concentrer sur un point ou en pratiquant de petits exercices de visualisation, on stimule la créativité de l'enfant. On l'amène ainsi à un état de vigilance détendue qui lui permettra d'être plus efficace dans ses activités.

Références bibliographiques

• *"Apprenez à relaxer vos enfants" de Denise Chauvel et Christiane Noret (Retz, 1991).*

• *"Yoga et expression corporelle pour enfants et adolescents" de Jacques Choque (Albin Michel, 2000).*

°°

4.4. REPORTAGE REALISE PAR MEDIAFRANCE SUR LE YOGA A L'ECOLE

Du yoga et de la méditation pour des enfants de plus en plus stressés !

Saviez-vous que le stress touche aussi les enfants aujourd'hui? Ils sont souvent excités, nerveux, délicats psychologiquement ou même hyperactifs.

Gisèle George qui est pédopsychiatre et l'auteur du livre "Ces enfants malades du stress" (Ed. Anne Carrière) dans lequel qu'elle est confrontée dans son travail chaque semaine dans ses thérapies de groupes à des enfants anxieux. Elle titre le signal d'alarme : "L'école est devenue aussi stressante que l'entreprise ! »

Le plus gros facteur de stress explique-t-elle, « c'est la réflexion des autres, c'est d'être intégré, de ne pas dire de bêtises devant les autres, de ne pas se faire agresser etc...Les autres sont stressants, agresseurs, agressant, moqueurs, comparateurs, compétitifs. ...C'est une entreprise quoi ! »

Et bien sûr, le stress est souvent lié aussi aux parents : « La grande majorité des parents d'enfants que je traite pour stress sont des stressés ... C'est contagieux, en effet. »Il est possible que la plus grande utilisation d'ordinateurs, de téléphones portables et de jeux vidéo par les enfants au détriment du contact avec la nature expliquent le stress. Selon une étude récente, 5 % des enfants scolarisés souffrent d'hyperactivité, surtout des garçons.

Selon Marina Carrère d'Encausse : l'enfant hyperactif est en général « monté sur ressort » : il est sans arrêt agité, excité, incapable de tenir en place et de se contrôler. Vous lui demandez de se calmer, il s'assied tout en bougeant sans cesse les pieds et 20 secondes plus tard il est reparti. A l'école c'est presque pire : il ne peut se concentrer, il se lève sans arrêt et perturbe la classe ce qui suscite forcément l'animosité du professeur. Il le punit. Du coup l'enfant adopte des comportements opposants et provoquants. A terme, les parents sont épuisés, les copains exaspérés et les professeurs à bout de patience. Ces enfants se retrouvent en échec scolaire, rejetés par les autres enfants et certains adultes qui leur reproche leur paresse, leur manque de volonté et leur désintérêt. Ca c'est la forme la plus typique de ce trouble, il y en a une autre où le trouble de l'attention prédomine. Dans ce cas-là, l'enfant est plutôt calme mais très distrait. Il ne peut focaliser son attention sur Une tâche et se disperse sans arrêt. Normal, il ne peut se concentrer. Lui est plutôt qualifié de

rêveur, de tête en l'air, mais aussi de paresseux. Et puis un détail important car il est source de conflits avec les parents : cet enfant perd sans arrêt ses affaires. Il oublie son blouson chez son copain, son travail à l'école et son cartable chez les grands-parents. Dis comme ça cela peut prêter à sourire mais ces enfants sont avant tout en souffrance.

Face à ce constat, on voit apparaître de plus en plus de pratiques nouvelles à l'école.

La thérapeute Mélanie Gambino par exemple introduits le yoga, le taïchi et même la méditation auprès des enfants dans la ville de New-York.

Ce qui frappe le plus Melanie Gambino chez les jeunes, c'est le degré de stress qu'ils subissent, consciemment ou pas. « Les sources de stress sont nombreuses et intenses, affirme-t-elle. En plus des pressions scolaires, parentales et sociales, le rythme de vie en mode accéléré laisse peu de temps aux jeunes pour apprécier les bons côtés de la vie. »

Selon elle, certains enfants n'ont même pas le temps d'avoir des amis! « Plusieurs sont déjà cyniques face à la vie qu'ils trouvent dure et difficile », se désole-t-elle. Mais, elle est persuadée pouvoir changer le point de vue de ces jeunes sur la vie, ne serait-ce qu'en leur apprenant à s'arrêter quelques minutes dans une journée.

Elle explique son travail : « Je veille à ce qu'ils apprennent à mieux écouter leur être et qu'ils tentent d'équilibrer chacune des facettes de la santé, soit le physique, le psychologique, l'émotionnel et le spirituel », explique cette thérapeute qui se perçoit davantage comme un « coach » en santé globale.

Le yoga, la méditation, le taï chi et la danse aident les jeunes, non seulement à mieux gérer le stress, mais aussi à se forger une image positive d'eux-mêmes.

Les enfants et adultes combattent-ils donc le stress de la même façon ?

Si les enfants le pouvaient, ils le feraient ! Comment les adultes combattent le stress ? Par un petit café par exemple. Et pourquoi donc les enfants aiment-ils tant le coca selon vous ? Ensuite, les adultes fument. L'augmentation impressionnante du tabac et surtout du joint au collège ne sont donc pas étonnant pour moi. Et puis, les adultes vont grignoter du chocolat par exemple, qui est un très bon anti-stress. L'obésité des adultes est en augmentation, celle des enfants aussi. Pourquoi ? A cause du stress, j'en suis convaincue.

UN autre exemple : Les écoliers de l'école primaire La Moisson d'Or, située à Saint-Alphonse-de-Granby en Montérégie au Canada, ont depuis un an une matière assez inusitée à leur programme: une routine de yoga. Une expérience pédagogique hors du commun qui fait le bonheur de la direction puisqu'en plus de relaxer les enfants, cette pratique améliore leurs résultats scolaires !Tous les jours, entre 12h30 et 13h, les 325 écoliers, âgés de 6 à 12 ans, pratiquent le yoga pendant 10 minutes derrière leur pupitre.

«La disposition au travail des élèves n'était pas facile après le dîner. Ils étaient plus agités et moins concentrés. Cette routine de yoga permet de remettre l'énergie à la bonne place», dit le directeur, François Allard. Pour nous, initier nos élèves au yoga n'est pas relié à la mode. C'est un moyen efficace pour favoriser la réussite de l'élève», poursuit-il, convaincu des bienfaits de cette pratique millénaire.

Pour l'animatrice Doris Iding qui enseigne à Munich, la maîtrise de la respiration constitue la clé de voûte des cours de yoga pour enfants: "La plupart des enfants se mettent très tôt à respirer de façon superficielle. A la naissance, l'enfant a généralement une respiration naturelle. Elle est ancrée profondément dans le bas-ventre. Mais les enfants sont exposés très tôt au stress et leur respiration devient, peu à peu, beaucoup plus superficielle : ils respirent uniquement avec le haut de la cage thoracique. On perd alors l'effet relaxant et décontractant."

Mais les enfants doivent avant tout s'amuser. C'est la raison pour laquelle les cours pour enfants sont beaucoup plus ludiques que les cours pour adultes. Les exercices ne portent pas de noms sanskrits. Ici, on préfère parler de "lion rugissant" ou de "fleur de lotus". Tous les noms sont inspirés de la nature. Cela a un impact très positif sur les enfants. Doris Iding a même remarqué que les enfants avaient gagné en assurance grâce au yoga !

Ces initiatives sont bien sûr pionnières dans ce domaine. Espérons que cela va se répandre un peu partout. N'hésitez pas autour de vous à partager ces idées...

(Réalisé par Meditationfrance.com)

°°

4.5. DES EXPERIENCES SCOLAIRES EN ARTS MARTIAUX

Une expérience scolaire d'Aikido : l'école rurale de Stainville (Meuse)

Depuis deux semaines je viens de débuter l'initiation à l'aïkido dans l'école de mon village. C'est à l'initiative de l'enseignante que les élèves peuvent profiter des bienfaits de cet art martial qui à l'inverse du judo ou du karaté (que je respecte) ne tente jamais de mettre en compétition deux personnes mais incite plutôt ces deux personnes à entrer en harmonie pour pouvoir établir un dialogue pacifiste. Tout à commencé lors d'une démonstration d'arts martiaux où plusieurs disciplines étaient représentées dont l'aïkido, nous n'avions pas de programme spécifique mais nous avions décidé de montrer des situations de la vie courante avec quelques facettes de nos techniques tantôt très douces et parfois plus "appuyées". Le seul mot d'ordre était de prouver que tout le monde peut pratiquer ce sport que l'on soit homme, femme, enfant, jeune ou plus ancien.

Les personnes présentes dans la salle semblaient regarder avec attention nos enchaînements (saisies à une main, deux mains, saisies avant et arrière, coups de poings, attaques au couteau, au Jo (bâton), et au bokken (sabre en bois)). Quelques jours après cette démonstration, au cours d'un repas à une fête de l'école, l'enseignante vient me voir et me demande si je pouvais venir à l'école pour faire découvrir ce sport à ses élèves. Après quelques mises au point nous avons décidé de faire des séances d'initiation tous les vendredis pendant six semaines pendant l'heure consacrée au sport à l'école.

La première séance fut primordiale car je devais dans un même temps capter l'attention des enfants (une bonne quinzaine) et m'assurer que l'enseignante était conquise par ce que je montrais. J'avais donc décidé de réaliser un cours basé sur la respiration puis l'apprentissage de techniques simples que les enfants pourraient réaliser facilement et pour finir une phase de retour au calme afin de ne pas perturber la suite de ses cours. Il fallait aussi que je démontre que l'on peut canaliser une classe en pratiquant un sport de "combat". Tout c'est déroulé avec une précision métronomique, les enfants étaient étonnés de voir que l'on peut maîtriser quelqu'un sans être obligé de faire "la bagarre" et l'enseignante fut satisfaite de la prestation car le calme et l'ordre dominèrent. A peine le cours terminé, la récréation débuta pour toutes les classes avec les autres élèves qui venaient de regarder la fin du cours à travers les vitres du préau. Les enseignantes étaient regroupées entre elles et aussitôt qu'elles me virent au bout de la cour, elles s'approchèrent

et me demandèrent si je pouvais faire la même chose avec leurs élèves. Me voilà donc parti pour deux heures d'initiation tous les vendredis avec au début cm2 et ce2,cm1 et puis après les vacances de pâques ce sera le tour des ce1 et des cp.

La deuxième séance fut aussi très productive car les élèves avaient déjà acquis des notions de respect, ils saluèrent la photo du fondateur dès leur entrée dans le préau qui nous sert de dojo, puis s'installèrent pour le salut avec une certaine concentration que l'on pouvait lire sur leurs visages.

L'aïkido étant un art martial basé sur des notions de rectitude du rachis, de solidité des appuis et de contrôle de la posture du corps, j'ai pu tout naturellement faire un rapprochement avec le cours d'ergomotricité que je leur avais dispensé en début d'année scolaire. Les postures sont semblables avec toujours cette notion de protéger son corps. La partie respiration a permis de leur faire comprendre que l'on peut maîtriser sa respiration et l'utiliser dans l'effort, et à chaque fois que possible je leur fais la relation entre l'aïkido et l'ergomotricité. C'est une belle expérience que je vais tenter de faire durer pour essayer de prouver que l'aïkido a un impact sur le comportement des gens qui pratiquent ce sport tant sur le point physique que psychologique. On peut rapidement acquérir un mieux être face à des situations de stress et apprendre à les gérer plus sereinement. On se sent aussi plus rassuré face à des agressions physiques même s'il faut plusieurs années de pratique pour maîtriser une personne qui vous agresse. Depuis que je pratique cet art martial, j'ai l'impression que les gens avec qui je parle sentent l'énergie positive qui se dégage autour de moi ce qui me donne "une présence" et une facilité pour m'affirmer en société. Ne croyez pas que ce soit un égocentrisme débordant, c'est simplement un constat et cela m'a permis d'avancer à grands pas dans ma vie professionnelle.

Nous voici maintenant arrivés à la troisième séance d'initiation pour les cm2-ce2, les notions de respect sont maintenant acquises et les déroulements des cours sont ancrés et on ne perd plus de temps à la mise en place des élèves avant et pendant l'activité. Chacun a trouvé ses marques et les élèves qui étaient en difficulté les deux premières séances commencent à acquérir des automatismes (surtout chez les filles).

Les cm1 ont débuté aussi l'activité et je dois dire qu'ils sont encore plus emballés que les cm2-ce2. Beaucoup d'entre eux m'ont posé des questions sur les coutumes japonaises, sur la tenue que je porte, sur les clubs existant dans les alentours et dès le cours terminé ils ont pratiquement tous dit " vivement la semaine prochaine ". C'est une belle récompense pour moi mais aussi pour les enseignantes qui se prêtent au jeu et qui essayent d'innover

dans ce petit village. J'espère maintenant que les élèves de ce1 et CP vont être aussi conquis par l'aïkido car je pense que ça peut vraiment apporter beaucoup dans la façon de vivre dans une école avec cette notion de respect envers les uns et les autres en occultant complètement l'esprit de compétition que l'on retrouve dans les autres arts martiaux.

J'ai terminé cet apprentissage de l'Aïkido avec les élèves de grande section de maternelle et ce fut encore un succès. Bien sûr les séances étaient beaucoup plus basées sur l'aspect ludique mais le respect et "l'étiquette" des arts martiaux étaient bien présents. Ce fut vraiment pour moi une découverte du sport avec des enfants et cette expérience a été riche en enseignements de tous genres. Savoir adapter un art martial à la maturité psychomotrice des différentes classes est certainement plus facile que de l'adapter aux différences de capacités physiques des adultes. Merci à tous les enfants et aux enseignantes pour ce merveilleux voyage au pays des enfants.

Merci à Didier de m'avoir fait découvrir l'aïkido

°°°

COURRIER ET EXPERIENCE DE MONSIEUR BRUNO MAGINOT

L'AIKIDO EN ECOLE PRIMAIRE

Bonjour Monsieur Lheureux

Vous pouvez bien sur faire une copie du texte sur l'expérience de l'aïkido à l'école. J'en suis même très flatté.

Cette expérience des arts martiaux à l'école est d'une richesse fabuleuse car dans cette école de campagne plusieurs élèves étaient en conflit avec la société et avec les adultes qui les dirigeaient. Grâce à l'aïkido j'ai réussi à entrer en contact avec ces enfants sans opposition. L'aïkido est un art martial où il n'y a pas de compétition ni de lutte pour la victoire, il faut arriver à être en harmonie avec la personne qui vous attaque. La force n'est pas non plus nécessaire car tout le travail repose sur le déséquilibre et le fait de "casser" la structure de la colonne vertébrale. Les enfants, les personnes âgées, les filles, les garçons peuvent donc pratiquer cet art martial sans aucun problème. Les cours que j'ai dispensés aux enfants étaient structurés de la façon suivante.

Entrée dans le préau transformé en dojo avec la photo du grand maître O'Senseï.J'étais bien entendu en tenue traditionnelle avec la jupe culotte noire. Dès l'entrée les élèves devaient se déchausser, se mettre à genou bien alignés et après un temps où l'on ferme les yeux, je leur expliquais le salut qui est le signe de respect envers le Maître. Après ce salut nous réalisions plusieurs exercices de respiration qui leur permettaient de prendre conscience de leur corps en état de relaxation. Puis suivait un échauffement à chaque fois différent avec un travail sur les trajets des méridiens et les huit pièces de Brocar.

Le cours se déroulait avec plusieurs techniques que j'expliquais avec un élève différent à chaque fois pour motiver tout le groupe. A la fin du cours retour à quelques exercices de respiration lente pour qu'ils puissent retrouver le calme avant la classe.

Dans ces séances d'Aïkido nous avons travaillé sur la latéralisation avec des techniques réalisées avec la main droite puis la main gauche. Nous avons aussi mis en avant la posture avec la rectitude du rachis qui fait souvent défaut chez nos enfants. Un autre point sur lequel j'ai beaucoup insisté c'est le fait de remercier son partenaire à chaque fin d'exercice. J'ai volontairement mis les enseignants à l'écart pour que les enfants se sentent

"libre" de s'exprimer et pour ne pas mettre en échec les maitresses au cours des techniques. Nous avons aussi travaillé les chutes avec les appréhensions de chacun par rapport au vide et je dois dire que les enfants sont très vite rentrés dans le jeu en chutant sur de gros tapis de gym. La notion de respect de l'autre était en permanence la clef du cours afin de leur redonner une image positive de la hiérarchie et des adultes. Pour les tout petits j'ai adapté les cours afin qu'ils soient plus ludiques mais en gardant toujours à l'esprit la notion de respect (de l'autre, du professeur, des locaux, du fondateur de l'Aïkido, des parents des frères et sœurs).A chaque cours je précisais que l'Aïkido ce n'était pas seulement pendant le cours mais aussi dans la vie de tous les jours, à la récréation, avec la famille...

Les bénéfices que les enfants ont tirés de cet enseignement sont larges car hormis le fait d'avoir découvert un autre sport à l'école, ils ont aussi compris que l'on peut pratiquer des sports de "bagarre" sans pour autant tomber dans la violence. Ils ont aussi découvert les coutumes du peuple Japonais avec des notions d'histoire et de géographie. Ils ont intégrer que la hiérarchie n'est pas forcément négative et que si on respecte l'autre, l'autre nous respectera. Un travail sur le placement du corps dans l'espace leur à permis de prendre conscience que l'on peut bouger rapidement sans faire de grands gestes. La coordination bras tête, jambe a été certainement le plus difficile à gérer pour eux. Nous avons réalisé des techniques avec des armes factices pour leur faire apprécier la notion de distance à l'autre. A l'issue de l'année scolaire plusieurs enfants se sont inscrits dans les clubs d'Aïkido environnants.

Les enseignants ont été bluffés par le calme et la joie dans la pratique de ce sport car même les élèves les plus durs ont adhéré à cette philosophie de non violence. L'école se trouve à Stainville, un petit village de la Meuse avec des classes allant de la très petite section de maternelle jusqu'au CM2.En parallèle avec ces cours je leur ai enseigné l'ergomotricité, qui est à mon avis une deuxième clef importante pour la santé des enfants.Ils ont appris à se tenir correctement devant un bureau ou un ordinateur. Ils ont appris également à porter leur sac de façon ergonomique, le tout a été entouré de cours théorique sur les lésions du rachis et sur la façon de pouvoir les éviter.L'Aïkido et l'ergomotricité sont deux disciplines qui se recoupent car on y retrouve les notions de postures, de rectitude de rachis, de santé, de travail sur la souplesse du corps.

Voilà pour les grandes lignes, si vous voulez d'autres renseignements, n'hésitez pas, je serai très heureux de pouvoir vous aider dans vos recherches

Cordialement. Bruno MAGINOT

IV.6. La philo est-elle utile aux enfants ?

REPORTAGE DE PSYCHOLOGIE.COM

Découvrir Platon entre deux BD de Titeuf, se familiariser avec le maniement des idées et des concepts, c'est ce que propose aux enfants une littérature de plus en plus abondante. Une façon de rassurer les parents, ou la réponse à une nécessité pédagogique ? Nous avons enquêté.

C'est quoi, parler ? » Inès se mord les lèvres. Jonathan se lance : « Bah, heu… C'est ça », dit-il en mimant avec ses mains le trajet d'une idée qui sortirait par la bouche. Kiria lève la main mais ne sait plus quoi répondre lorsque l'enseignante lui donne la parole. Ainsi démarre l'atelier philo de la moyenne section de maternelle à l'école Jacques-Prévert du Mée-sur- Seine, en région parisienne, animé par Pascaline Dogliani, enseignante. Celui-ci a fait l'objet d'un documentaire, Ce n'est qu'un début, sorti au cinéma en novembre dernier. Chaque atelier démarre avec un rituel : une bougie, que l'enseignante allume sous une pancarte qui annonce le débat du jour : « La parole ? », « La liberté ? », « L'amour ? », « La mort ? ». Puis, elle lance la discussion, rebondit sur un mot, un soupir, un rire, pour les entraîner plus loin dans leur réflexion.

Une initiation au questionnement

Réputée difficile, la philosophie est-elle adaptée à de si jeunes pousses ? En tout cas, les ateliers se multiplient dans les écoles, bibliothèques et maisons des jeunes. De leur côté, les éditeurs jeunesse ne sont pas à la traîne. « Ça n'est pas forcément de la philosophie au sens strict, estime le pédagogue Philippe Meirieu, auteur de *Faire l'école, faire la classe* (ESF Éditeur, 2011), mais tout ce qui met les enfants en position réflexive est utile. » « On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants », écrivait Montaigne dans ses *Essais*. Est-ce à dire qu'ils peuvent philosopher ? Rien n'est moins sûr. Les plus jeunes ont

certes des dispositions : ils se posent beaucoup de questions, sont capables de s'étonner devant ce qu'un adulte considère comme allant de soi et se livrent plus facilement à des activités sans but apparent. « Mais il s'agit d'apprendre à ordonner sa pensée, pas de se faire plaisir en valorisant les mots d'enfants », relativise le philosophe Oscar Brenifier, auteur notamment des *Sentiments, c'est quoi ?* (Nathan Jeunesse, 2011), pionnier en la matière. En effet, les supposées saillies métaphysiques des tout-petits sont loin d'être légion. « D'ailleurs, céder à l'image du petit génie serait passer d'un extrême à l'autre, estime Dominique Youf, philosophe spécialiste des droits de l'enfant et auteur de *Juger et éduquer les mineurs délinquants* (Dunod, 2009). Avant le XVIIIe siècle, l'enfance est considérée comme le sommeil de la raison. À partir de Rousseau, et plus encore après Françoise Dolto, on tend à penser les petits comme des égaux. Il faut surmonter cette antinomie et reconnaître une subjectivité propre à l'enfant : il n'est jamais satisfait de son état, en perpétuel devenir. »

C'est quoi la mort ? **(cf. ouvrage de Michel Piquemal (Albin Michel Jeunesse, "Piccolophilo", 2010).** À première vue donc, cela semble tout naturel. « Les enfants interrogent le monde en permanence, observe le pédopsychiatre Patrice Huerre, auteur de *Place au jeu !* (Nathan, 2007). Il s'agit de les aider à développer ce questionnement, là où les adultes ont tendance à plaquer des réponses stéréotypées ou à se lancer dans des développements trop compliqués.»

Avant 5 ans, leurs questions sont relatives à l'environnement immédiat, familial et de proximité, en adéquation avec leur développement psychomoteur. Puis leur regard se tourne vers un champ infiniment plus vaste et confus : le monde. « Mon fils Tristan posait sans arrêt des questions sur la mort », se souvient Isabelle, 35 ans. Un peu démunie pour répondre aux angoisses de son enfant de 5 ans, elle achète le "Piccolophilo" dédié à cette question. L'histoire sert d'accroche, un échange se met en place. « Quand il a compris que la mort ne devait pas arriver avant très, très longtemps, ça l'a rassuré et il est passé à autre chose : l'idée de Dieu, ça l'intéressait beaucoup aussi. »

Une plongée dans le monde des idées

Selon la neurologue Régine Zékri- Hurstel, auteure avec Jacques Puisais du *Temps du goût* (Privat, 2010), ce questionnement se met en place avec l'âge de raison, après une période de découverte sensorielle intense. « L'enfant a alors du mal à faire simple, et la philosophie peut être une escorte idéale : il n'est plus seul dans la complexité. » Il découvre aussi qu'il

est une personne et commence à reconnaître la présence de l'autre. « L'important pour les tout-petits est d'apprendre à s'exprimer et à parler en public », affirme la pédopsychiatre Nicole Catheline, auteure de *Psychopathologie de la scolarité* (Masson, 2007), cependant plus réservée sur ces ateliers. « Si l'idée est de s'ouvrir l'esprit en parlant de la vie, pourquoi pas ? Mais je crains que cela soit réservé à une élite, encouragé par des parents qui voudraient "booster" leurs enfants dès la maternelle. » À l'image des cours de chinois dès 5 ans, la philosophie pour enfant serait-elle un nouvel avatar du bachotage culturel intensif ? Les parents interrogés s'en défendent, évidemment. Même si Baptiste, 42 ans, père de jumelles de 8 ans, se dit persuadé que c'est avant le collège que l'on acquiert « de bonnes bases », et qu'à ce titre la philo « doit faire partie des bagages ».

Cependant, rassure Patrice Huerre, les risques de « philobachotage » sont minimes, « car la philosophie est aux antipodes d'un tel gavage de connaissances. Elle enseigne au contraire qu'il n'y a jamais de réponse directe ». Un coup d'oeil sur les livres pour les petits semble lui donner raison : beaucoup de dessins, peu de textes ; les philosophes sont rarement évoqués. Il s'agit davantage d'une esquisse sur des notions mises en relation avec des situations concrètes. « Quand le texte est court et compréhensible, mon fils de 6 ans peut rester concentré d'un bout à l'autre », remarque Gaëlle, 35 ans. Sensible à la qualité de l'écriture, elle privilégie les récits réalistes : « Adrien est plus impliqué quand il se reconnaît dans un personnage, ou quand il entend des arguments qu'il utiliserait dans les mêmes situations. »

« Les très jeunes enfants ne peuvent pas comprendre une argumentation, explique l'auteur Jean-Paul Mongin, qui a lancé la maison d'édition Les Petits Platons. C'est pourquoi ces histoires sont des raisonnements imagés : elles superposent à un enchaînement logique un récit chronologique, comme le mythe de la caverne de Platon, par exemple. »

Pour Régine Zékri-Hurstel, de tels récits ont en effet, comme l'a montré Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* ((Pocket, 1999), « infiniment plus de choses à nous apprendre sur les problèmes intérieurs de l'être humain, et sur leurs solutions, que n'importe quel autre type d'histoires à la portée de l'entendement de l'enfant ».

Une écoute de l'autre plus attentive**. Si** la philosophie pour enfants est une occasion de parler de la vie et des valeurs, elle n'est évidemment pas une solution miracle qui ferait de chaque petit un Socrate en herbe. « C'est un prétexte pour alimenter des échanges avec les parents, les enseignants et les copains, relativise Patrice Huerre. Il est important que le débat se poursuive le soir à table ou dans le reste de l'école. » Après avoir suivi un atelier sur la barbarie, Victor, du haut de ses 5 ans, mettait ses parents en garde contre les dangers de la colère quand ils s'énervaient. « Nous avons alors parlé avec lui de ce qui est juste et de ce qui ne l'est pas, témoigne Zahra, sa mère, 35 ans. Il était beaucoup plus sensible que nous au respect des règles, à la malhonnêteté… Comme si les adultes s'étaient habitués à la tricherie et au mensonge, tandis que les enfants les jugeaient encore inacceptables. »

Le débat se révèle d'autant plus fécond qu'il initie les petits à la complexité du monde et remet en question les évidences des plus grands. La philosophie permet aux plus jeunes de s'interroger sur les sens des mots qu'ils utilisent et de préciser leur langage, « une priorité en maternelle », rappelle Pascaline Dogliani. Ces débats les initient au jeu démocratique : chacun a le droit de s'exprimer, il faut respecter le point de vue des camarades et attendre son tour pour prendre la parole. « Lorsque l'on suit un groupe sur une année, on s'aperçoit de la progression spectaculaire accomplie dans le domaine de l'écoute de l'autre », s'enthousiasme Michel Piquemal, auteur de nombreux ouvrages jeunesse, dont les Philo-Fables (LGF, "Le Livre de poche", 2010). « Si nous n'abordons pas les grandes questions existentielles avec les enfants, avertit Philippe Meirieu, ils chercheront des réponses auprès de ceux qui en font l'exploitation commerciale : dans les mangas, les films, les séries télé… » On l'aura compris, la philosophie pour les petits n'est pas réductible à une gym de l'esprit, elle est aussi et surtout une boîte à outils qui fournit des clés pour mieux se comprendre et mieux vivre ensemble.

Des livres pleins d'idées. Les éditeurs sont nombreux à surfer sur la vague de la philo pour enfants : "Philozidées" chez Nathan Jeunesse, "Les Goûters philo" chez Milan, "Chouette ! Penser" chez Gallimard, "Piccolophilo" chez Albin Michel ou "Philo ado" aux Éditions Rue de l'Échiquier sont pour les plus jeunes (jusqu'à 8 ans). On y reprend les grandes questions de la philosophie adaptées à ce qui les touche de près : qu'est-ce que le juste et l'injuste ? Pourquoi les grands font-ils la guerre ? C'est quoi un ami ? D'autres font le pari d'initier les enfants à l'histoire de la philosophie en s'adressant à un lectorat plus âgé. Ainsi, la maison d'édition Les Petits Platons propose des ouvrages pour les jeunes « de 9 à 99 ans », sur la vie de Socrate ou de saint Augustin, dans une forme vulgarisée et cependant exigeante.

Philosopher au lieu de frapper. La philosophie dissuade-t-elle les enfants de recourir à la violence ? En novembre 2009, l'Université du Québec à Montréal (Uqam) a répondu par l'affirmative. D'après une étude menée par le professeur de philosophie Serge Robert, l'enfant qui participe à des ateliers de réflexion et de débats devient plus confiant. Il perd un peu du manque d'assurance qui conduit à agir avec brutalité. Le fait qu'il apprenne à mieux s'exprimer joue aussi. « Spontanément, l'enfant exprime son rapport à la vérité comme un rapport de force, explique le pédagogue Philippe Meirieu. L'éducateur doit transformer cela en rapport argumentatif, en construisant un espace où celui qui a raison n'est pas le plus costaud, mais celui qui justifie le mieux son propos. » Le contraire de ce qui se passe dans la cour de récré…

4.7. Interview de Marshall ROSENBERG[1] avant sa conférence à L'UNESCO, le 7 Mars 2002

Marshall Rosenberg, docteur en psychologie clinique, a mis au point le processus de Communication Non Violente (CNV) au début des années 60, proposant une alternative à toute forme de violence. C'est une communication au service de la vie, un art de vivre avec soi-même et avec les autres. Il a fondé le Centre pour la communication non violente, un organisme international à but non lucratif dont il est le directeur. Cette méthode a été présentée à des publics variés (parents, milieux scolaires, étudiants, professionnels de la santé, militaires, prisonniers, dirigeants d'entreprises, ecclésiastiques…).

Le travail de Marshall est soutenu et relayé par environ 17O formateurs, il s'est développé dans le monde, y compris dans certains pays touchés par de graves conflits (ex -Yougoslavie, Moyen-Orient, Afrique, Amérique Latine).

J'ai personnellement découvert la CNV en janvier 2000, en même temps que j'intégrais la Sangha Parisienne pour pratiquer les enseignements de Thich Nhat Hanh. Depuis, ces deux pratiques balisent mon chemin, m'aidant à me connecter de plus en plus à cet espace de clarté et d'authenticité, de compréhension et d'amour, de paix et de joie , espace qui est en moi, et d'où je peux également mieux rencontrer l'autre. Les mots employés par Thich Nhat Hanh et Rosenberg sont parfois différents, mais ils expriment le même message.

Une pratique du quotidien et non des théories :

Vivre l'instant présent en nous reliant à ce qu'il a de vivant en chacun de nous ; Sortir des attitudes d'accusateur ou de victime et développer l'écoute du cœur, de la bienveillance pour découvrir l'origine des souffrances, les siennes et celles des autres ; Pratiquer la parole aimante et l'écoute profonde, débarrassées de tous jugements et perceptions erronées ; Arroser nos bonnes graines et celles des autres, notamment celles de bonheur, pour Thây et célébrer la vie en nous, voir le beau en soi et chez l'autre, repérer chaque occasion d'exprimer ou de recevoir de la gratitude pour Marshall ; Ne rien faire si ce n'est par choix conscient et avec joie

[1] Reproduit avec l'Aimable accord d'un membre de l'équipe française de la CNV

résonne avec « l'effort juste » fondé sur la compréhension, qui se nourrit par la joie et le plaisir ; Pratiquer le non-attachement au résultat pour le bouddhisme, et privilégier la qualité de connexion entre les personnes à la proposition de solutions pour Marshall ;

Commencer par créer un monde non violent en soi pour vivre des relations harmonieuses et nourrissantes et, pour nous soutenir dans la pratique, créer des structures au service de la vie, une sangha….

Particulièrement intéressée par la pratique pour la transformation individuelle en relation avec « le changement social » pour Marshall et « le Bouddhisme engagé » pour Thây, j'ai orienté mes questions dans ce sens. J'ai beaucoup de joie à contribuer à la connaissance mutuelle de ces deux pratiques, et j'espère que cet interview vous fera partager mon élan et mon intérêt.

.

E.R. : *Pouvez vous nous parler du processus de la communication non violente pour les lecteurs de la revue* Ici et Maintenant *?*

M.R. : Je pense qu'une des manières d'aborder la démarche que j'enseigne et qui pourrait aider les lecteurs de cette revue, c'est de considérer la communication non violente comme une carte. En général, on utilise une carte quand on souhaite atteindre une destination.

La Communication Non Violente est une carte qui va nous permettre d'atteindre la destination dont parle le poète Rumi quand il dit : « Il existe un lieu au-delà du bien et du mal. Je vous y retrouverai ». Les personnes qui s'intéressent à la communication non violente ont envie d'atteindre ce lieu. Mais en fait, elles en sont souvent déconnectées, et la CNV va leur servir de carte pour leur permettre de se souvenir comment rejoindre ce lieu. Quel est ce lieu où elles ont envie de se rendre ? C'est un lieu où les besoins de chacun peuvent être satisfaits, à partir d'une manière de donner fondée sur la compassion. Voilà en résumé ce qu'est le processus de la CNV : une carte permettant d'atteindre une destination.

E.R. : *J'imagine qu'il faut apprendre à la lire ?*

M.R. : Oui. Cette carte contient des indications, des directions. Mais elle n'indique pas seulement le chemin, elle donne aussi du soutien à ceux qui souhaitent s'y retrouver. Et **pour atteindre ce lieu magnifique où les besoins de chacun peuvent être satisfaits**

par l'intermédiaire d'intentions fondées sur la compassion, il est nécessaire de se connecter à ce qui est vivant en nous et chez les autres. C'est une des étapes sur le chemin menant à ce lieu. Il est également nécessaire que vous sachiez comment aider l'autre personne à se relier à ce qu'il y a de vivant en elle et en vous. Parce que, lorsque vous arrivez à entrer en relation de cette manière, lorsque chacun sait ce qu'il y a de vivant chez l'autre, la vision n'est pas obscurcie par des jugements moralisateurs (qui impliquent qu'il y a quelque chose qui ne va pas, quelque chose de mauvais chez l'autre), alors tout à coup, vous vous retrouvez dans ce lieu. Mais le problème, c'est que la plupart d'entre nous ont reçu d'autres cartes qui indiquent comment atteindre une destination où en fait, un petit nombre de personnes en dominent un grand nombre, et elles ont passé tellement de temps à étudier ces cartes qu'il ne leur est pas facile d'en lire d'autres ! Notre carte nous indique la direction à suivre pour nous relier à ce qu'il y a de plus vivant en chacun. Mais par contre, celle qui permet d'atteindre comme destination le monde de domination apprend à analyser en termes de ce qui ne va pas chez l'autre. Si vous avez passé toute votre vie à étudier cette autre carte en apprenant à juger les défauts des autres, ce sera sans doute un réel défi de changer complètement d'attitude et de vous mettre à étudier l'autre carte.

E.R. : *Pouvez vous expliquer ce que voulez dire par «ce qu'il y de vivant en nous» ?*

M.R. : En premier lieu, je parle des besoins, c'est ce qu'il y a de plus vivant en nous. Tous les phénomènes vivants ont des besoins. Quels sont ces besoins ? Ce sont des choses qui se passent à l'intérieur de nous.

La fonction d'un besoin est de créer la vie, **de contribuer à rendre la vie plus merveilleuse**. Un des besoins dont la plupart des gens sont conscients, c'est celui de nourriture et ils savent que, lorsqu'on prend soin de ce besoin, la vie est plus belle. Elle est plus belle dans le sens où la nourriture va nous donner la force d'agir et de faire un certain nombre de choses que, sans elle, on n'aurait pas la force d'accomplir. Remarquez qu'un besoin prend de l'énergie venant de l'extérieur et la transforme en quelque chose d'autre (dans le cas de la nourriture, en énergie qui va permettre au corps de fonctionner). Le cœur de ce qu'il y a en nous, ce sont donc nos besoins**.** Il est important d'arriver à exprimer clairement aux autres ce qui contribue ou non à la satisfaction de nos besoins.

Dans nos formations, c'est ce qu'on appelle « faire des observations ». Par exemple, si vous êtes en train de faire la cuisine et que je vous vois verser de l'essence et non de l'eau dans la soupe, c'est peut-être parce que vous êtes préoccupé par autre chose. Je vais attirer

votre attention sur le fait que ce que je vous vois faire ne va probablement pas contribuer à la satisfaction de vos besoins. Je vais dire : « Hé ! t'es en train de verser de l'essence dans la soupe !» Je veux être sûr de ne pas mêler mon observation à un autre style de communication qui sous-entendrait qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez l'autre. Je ne vais pas dire par exemple : « Hé ! t'es complètement cinglé, t'as vu ce que t'es en train de faire ! » Parce que, si la personne entend ce type de communication, qui implique qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez elle, cela nous éloigne de la cible. Cela nous éloigne de ce qu'il y a de vivant en nous et cela commence à nous placer sur la voie de la violence. L'observation est donc le premier des éléments qui permet de dire ce qu'il y a de vivant en nous, c'est la capacité de dire clairement aux autres ce qui satisfait nos besoins ou pas, en évitant tout mot ou toute forme de communication qui impliquerait une critique. Le deuxième élément qui est lié à nos besoins, ce sont nos sentiments. Quand nos besoins sont satisfaits, on ressent des sentiments de l'ordre du plaisir, et quand ils ne le sont pas, on ressent des sentiments douloureux**.**

Expliquer clairement ce que nous ressentons et les besoins qui sont liés à ces sentiments. C'est cela qu'il y a de vivant en nous. Les sentiments et les besoins sont vivants en nous 24 heures sur 24, parce que la vie est processus.1**Qu'observonsnous ?** 2**Que ressentons-nous ?** 3**De quoi avons-nous besoin ?** et le dernier élément : 4**Quelle est ma demande ?** (ce peut être soit une reformulation de ce qui vient d'être dit ,ou ce que la personne ressent, ou une action précise et concrète. Ce n'est pas le genre de choses qu'on nous a appris à communiquer. On nous a appris à être des personnes gentilles et dénuées de vie, de façon à permettre à des structures, à des systèmes de domination de perdurer. Une personne considérée comme une autorité a pour mission de contrôler les autres. L'éducation mise en place dans ce type de monde, pour que le système perdure, est très différente de celle dont je parle, qui nous mène à une destination qui est au-delà du bien et du mal.

E.R. : *Je peux avoir des besoins, et une autre personne peut avoir aussi à ce moment là des besoins contraires. Chacun va vouloir satisfaire ses propres besoins et nous aboutissons alors à la communication violente ?*

M.R. **: On n'a jamais de besoins différents. Tous les êtres humains ont les mêmes besoins. Le vrai problème est un problème de stratégie.** Prenons un exemple. Toi et moi, on est voisins. J'ai besoin de nourriture et je vois qu'il y a un terrain entre nos deux

maisons. J'aimerais utiliser ce terrain mitoyen pour satisfaire mes besoins en nourriture, et toi tu as plutôt besoin de t'amuser, de te détendre, et tu as utilisé ce terrain pour tes activités familiales. Le terrain n'est pas le besoin. C'est la stratégie que je voudrais utiliser pour satisfaire mon besoin de nourriture qui est en conflit avec la stratégie que tu utilises pour satisfaire tes besoins de récréation, de détente avec ta famille. Alors comment va-t-on résoudre cela ? C'est facile à partir du moment où tu as confiance et que tu sais que je suis autant concerné par tes besoins que par les miens, parce que dans ce cas là, tu vas te préoccuper autant de tes besoins que des miens. Quand on en est arrivé à ce lieu, où chacun constate qu'il ne peut pas satisfaire ses besoins aux dépens de ceux de l'autre, et se montre tout aussi désireux de satisfaire les besoins de l'autre que les siens, alors on trouve facilement une manière de satisfaire les deux parties. Mais nous avons été éduqués d'une manière compétitive, qui nous a rendus aveugles à cela.

E.R. : *Nous sommes habitués à penser : « C'est moi OU toi », et vous, vous dites : « C'est toi ET moi ».*

M.R. : Oui. Je ne peux pas bénéficier de quoi que ce soit à tes dépens. Nous avons été créés àpartir de la même énergie, l'énergie de la planète. Et puisque nous faisons tous partie du même tout, ce qui est douloureux pour l'un d'entre nous est douloureux pour nous tous.

E.R. : *Marshall, j'aimerais que vous nous parliez de ce sentiment d'impuissance que l'on retrouve souvent : la colère qui nous aveugle et nous mène à la violence. Dans ces moments -là, nous réagissons très vite. Comment pouvons -nous alors arriver à nous dire que les besoins de l'autre sont aussi importants que les nôtres ? C'est tout un parcours !*

M.R. : En utilisant notre colère d'une manière qui soit au service de la vie. La colère est précieuse. Imagine que quelqu'un te vole quelque chose, mais que tu n'en es pas consciente. Tu ne peux rien faire. Tu es en quelque sorte aveugle par rapport au fait qu'on t'a volé. La colère nous dit que, quelque part, quelqu'un nous vole, et qu'on n'en est pas conscient. Elle nous dit que ce qu'on nous vole, c'est notre relation à la vie. Au lieu d'être relié à la vie, on est en train de penser d'une manière qui a été programmée pour dominer. On est dans une position difficile. Et précisément à ce moment-là, on a de la chance, mais en fait notre fonctionnement mental habituel nous vole cette occasion de nous relier à la vie. La colère est donc très précieuse. C'est une alarme de sécurité contre

les voleurs. Quand cette alarme se déclenche, je suis très heureux de l'entendre se déclencher. Je me dis que grâce à cela, j'ai une occasion de me relier à la vie. Un de mes besoins n'est pas satisfait, et on me donne une occasion de le satisfaire ! Au lieu d'être conscient à ce moment précis de la nature de mes besoins, ma conscience est conditionnée à punir, je joue à un jeu auquel on joue depuis des milliers d'années. En résumé, quand je suis en colère, je joue le jeu du juge : « si quelqu'un se comporte d'une certaine manière, il mérite de souffrir ! » C'est extrêmement dangereux. Une grande partie de la population de la planète a été éduquée à penser, à fonctionner comme cela. Je ne suis donc pas du tout surpris par l'ampleur de la violence. Tant qu'on sera éduqué comme cela, la violence sera inévitable !

E.R. : *Concrètement, quand je sens ma colère, qu'est ce que je dois faire ?*
M.R. : D'abord, apprécie ta colère ! La pire chose à faire, c'est de penser que ce n'est pas bien d'être en colère. La pire chose à faire, c'est aussi de se débarrasser de la colère. D'abord célébrer la colère, c'est génial qu'il y ait une telle alarme qui vienne me réveiller parce que, juste à ce moment-là, j'étais en train de penser d'une façon qui provoque la violence, alors que je pourrais être en train de penser d'une manière susceptible d'enrichir ma vie. Je célèbre l'existence de cette alarme. C'est la première chose à faire. En même temps, il faut en faire une deuxième : se taire ! Ne pas agir ! Car quoi qu'on fasse quand on est animé, mû par cette énergie de la colère, on va le payer. Faire silence, essayer de clarifier ce qu'on se dit à l'intérieur de soi et qui nous fait ressentir tant de colère. Pour cela, il faut être conscient d'une chose : Ce n'est jamais ce que font les autres qui est à l'origine de notre colère, c'est notre manière de penser qui est aliénée.

Les autres personnes sont des stimulis pour nos sentiments ; elles ne sont jamais la cause de nos sentiments.

Quand on se rend compte que c'est notre manière de penser qui est à l'origine de notre colère,nous pouvons passer à l'étape suivante : prendre conscience que cette manière de pensée est l'expression tragique et suicidaire de nos besoins. C'est pourquoi la colère est quelque chose de si précieux. Si mes pensées sont suicidaires, je veux le savoir ! Je veux être capable de transformer ce type de pensée en un type de pensée qui soit au service de la vie. La colère est là, elle m'indique que j'ai un besoin non satisfait, mais elle me dit aussi que je ne suis pas relié à ce besoin. Je suis en train de penser à ce qui ne va pas chez les autres !

L'étape suivante, c'est d'inverser complètement ce mode de pensée. Au lieu de me concentrer sur ce qui ne va pas chez les autres, je me concentre sur celui de mes besoins n'est pas satisfait, sur ce qu'il y a de vivant en moi. Je saurai que je suis en contact avec mon besoin quand mon corps me l'indiquera. Je ne serai plus être en colère et ce sera un autre type de sentiment que je ressentirai. On ne peut plus être en colère quand on est vraiment relié à la vie. Quand le changement de tension me fait savoir que je suis vraiment relié à mon besoin, alors là, oui, je peux m'exprimer. Je vais dire à l'autre personne lequel de mes besoins n'est pas satisfait, et la douleur que je ressens à cause de cela. Puis je formuler une demande claire**. Je ne dis rien qui puisse laisser entendre que ce que l'autre a fait était mal.**

E.R. : *Merci. Voir que les jugements étaient l'expression tragique de mes besoins m'a personnellement beaucoup aidée à clarifier ce qui se passe profondément en moi.*
M.R. : Notez bien dans l'article, que ce ne sont pas les jugements en soi qui sont un problème, ce sont les jugements de type moralisateur. Quand je dis : « Ce besoin-là n'est pas satisfait par telle action », c'est aussi un jugement. J'évalue si les besoins sont ou non satisfaits. C'est important, parce que si les gens m'entendent dire qu'il faut se débarrasser des jugements, ils finissent alors par croire qu'en CNV, on peut faire n'importe quoi ! Il vaut donc mieux traduire les jugements moralisateurs en jugements qui sont au service de la vie.

E.R. : *Un autre aspect des jugements, ce sont les étiquettes que l'on attribue. On arrive ainsi à l'aspect du changement social. J'ai rencontré beaucoup de gens découragés. Ils font des efforts, travaillent sur eux-mêmes, mais ils sont par exemple dans une entreprise, dans un environnement difficile. Ou bien au niveau du pays, il y a des personnes qui recherchent un dialogue fondé sur la compréhension, et il y a le poids des politiques qui font autre chose. J'aimerais savoir, Marshall, comment situez-vous la trajectoire personnelle par rapport au changement social ?*

M.R. : Il n'y a pas que les organismes extérieurs qui sapent les efforts. La structure familiale aussi peut être très destructrice. Les structures, que ce soient la famille, les entreprises, les organismes gouvernementaux, les gouvernements eux-mêmes, ont été formées pour soutenir un certain type de « spiritualité » toutes les cultures ont leur spiritualité. Il y a une spiritualité qui a pris le dessus, c'est celle de la réussite, de

l'obéissance à l'autorité, autorité qui a le droit d'utiliser les punitions et les récompenses, les justifiant comme étant nécessaires parce que les gens ont une nature diabolique, mauvaise, les hommes sont égoïstes et si on ne fait rien, ils ne vont s'occuper que de leurs propres besoins ! On éduque ainsi les gens, on les informe de façon à ce qu'ils s'adaptent à la société, aux structures. Et on met certaines personnes qu'on estime être meilleures en position de contrôler celles qu'on considère comme étant mauvaises, ou moins bonnes. C'est une forme de structure qui est très simple et très claire : repérer qui sont les bons et faire en sorte qu'ils contrôlent les mauvais. Mais cela présente un problème : Qui sont les bons ? Moi je pense en faire partie !(rires) Moi, je pense que les Rosenberg sont plus proches de Dieu, j'ai donc droit à la royauté ! C'est un raisonnement assez simple, l'histoire nous laisse entrevoir qu'il y a eu plus d'un problème lié à la question de savoir qui est le plus proche de Dieu, donc qui mérite d'être au sommet.

Le vrai changement social, celui dont on a besoin, correspond à une nouvelle manière de regarder le monde. En fait les structures ne sont que l'émanation de ces croyances concernant la nature de l'homme. Je crois que nous avons besoin d'une rééducation massive et très rapide pour revenir à une « spiritualité » différente avec des structures, des organisations qui soient à son service

E.R. : *Pouvez-vous nous donner un exemple d'une action qui a pu être menée dans cette optique-là?*

M.R. : Si on pouvait seulement arriver à ce que tous êtres humains aient de quoi manger sur cette planète. C'est une tâche qui paraît gigantesque. On a la nourriture, c'est un fait e t pourtant, chaque jour, 38.000 personnes meurent de faim. Il faut évidemment créer des structures permettant de répartir les ressources de façon à ce que les besoins de chacun soient satisfaits. Que faut-il apprendre pour pouvoir créer de telles structures ? Un exemple simple, au niveau de la famille, pour permettre d'imaginer ce qui pourrait se produire au niveau international .Je travaille avec des familles. Comment le travail est-il distribué au sein de la famille ? Comment les ressources sont-elles distribuées ? Qui, dans une famille, répartit la quantité d'argent, la quantité de nourriture etc. En général, ce sont les parents. Je connais une famille qui a créé une structure différente : Chacun prend part au processus de prise de décision. Chacun discute de la manière dont les décisions vont être prises. Cela paraît être un changement si radical pour les parents

qui ont peur et disent : « Mais, c'est nous qui allons finir par faire tout le travail ! Les enfants vont aller s'acheter des bonbons si on les laisse prendre eux-mêmes les décisions ! » Attention, je n'ai pas dit de les laisser prendre les décisions. J'ai dit que chacun soit impliqué dans les prises de décision. Quelles décisions vont être prises et par qui ? Ils me regardent alors d'un air complètement stupéfait et me disent : « Non, mais attends, dis donc, c'est pas comme ça que ça se passe dans le monde ! » Les parents font eux-mêmes partie de familles fonctionnant selon une structure de domination, ils ont fréquenté des écoles fondées aussi sur une structure de domination, ils vivent dans des pays gouvernés par des structures de domination. Bien que certaines de ces structures de domination se cachent derrière un masque démocratique, ce sont néanmoins des structures dans lesquelles un petit nombre de personnes dominent l'ensemble des autres. On voit bien que **c'est un changement assez radical pour les parents d'arriver à élaborer une structure familiale où les besoins de chacun vont pouvoir être satisfaits et où le pouvoir de décision sera partagé par chacun.** Et à la grande surprise et à la joie de ces parents, les enfants n'ont pas choisi de ne rien faire : ils ont au contraire fait des choses auxquelles ils résistaient auparavant. Donc, un groupe de personnes se rassemble pour se demander : « Comment allons-nous faire pour que les besoins de chacun soient satisfaits et qui va faire quoi (Les besoins de chacun sont bien plus susceptibles d'être satisfaits s'il y a un petit nombre de personnes plutôt qu'un grand nombre) et dans un contexte où chacun puisse exprimer clairement ses besoins, enfin de communiquer de telle façon que les autres soient assurés qu'on n'essaie pas de les dominer.)

C'est déjà une étape pour arriver à créer des structures différentes à un niveau où on établit le contact avec les personnes. **On va commencer à apprendre à créer des structures au service de la vie. Ensuite on étendra cela au lieu de travail, puis aux nations qui gouvernent le monde. La fonction de ces structures étant de s'assurer que les besoins de chacun sont satisfaits.**

E.R. : *Je veux bien croire à cette méthode au niveau de la famille, bien que ce soit déjà difficile à cause de l'énergie d'habitude, du conditionnement…, mais quand on arrive au niveau de l'entreprise, au niveau des politiques, il y a de tels enjeux, l'enjeu financier par exemple…*

M.R. : Oui, bien sûr, il y a tous ces autres enjeux, tous ces autres facteurs. En fait, on a été éduqués à penser qu'on a besoin d'argent, que l'argent est un besoin. C'est assez commode d'avoir de l'argent, mais ce ne n'est pas un besoin. Quand on aide les gens à être très clairs sur ce qu'est un besoin, tout à coup, ils se rendent compte que ce n'est pas important de savoir qui a le plus d'argent. Tant que je peux satisfaire ce besoin, ce n'est pas l'argent qui compte. Quel est ce besoin ? C'est un besoin très fort : **le besoin de sens.** Ce n'est pas quelque chose que vous avez besoin de gagner, ou d'apprendre à l'école.

Chacun d'entre nous dispose déjà d'un énorme pouvoir : celui de rendre la vie plus belle. Et quand on comprend cela, rien ne vous paraît supérieur. Quand vous fondez votre changement social sur ce besoin en reconnaissant que, oui cela fait peur de laisser tomber toutes ces considérations (avoir plus d'argent, tu en as plus ou moins que moi et je terminerai peut-être ma vie dans la rue…) . Mais lorsque vous commencez à saisir ce besoin et que vous vous rendez compte que vous pouvez le satisfaire en contribuant au bien-être des autres hommes, il est possible de transformer radicalement le monde. Il suffit de réunir un certain nombre de personnes, et de les connecter à ce niveau-là. Quand on est seul, il y a tant à faire pour transformer cette structure… mais quand on est deux, cela génère un pouvoir qui est tellement plus important que celui que chacun aurait indépendamment… C'est un phénomène de synergie. Regardez ce qui se passe. Au tout début, cela suffit de me préoccuper de savoir comment je vais nourrir ma famille. Comment est-ce que je peux m'occuper de tout le monde? Mais quand deux personnes peuvent s'écouter et parler de leur préoccupation à propos de la nourriture, puis écouter leurs sentiments, alors ils ne se sentent plus submergés. Ils agissent, comme d'autres

E.R. : *Thich Nhat Hanh enseigne que la paix commence en soi-même et que, à cause du phénomène d'interdépendance, elle s'étend aux autres et à la planète.*

M.R. : Oui, lorsque je travaille sur moi, je me relie aux autres. Michael Lerner, Roger S. Gottlieb nous mettent en garde contre ***une spiritualité qui contribue à l'oppression***. Il faut d'abord s'occuper de nous, car il faut regarder les choses clairement. Dans cette incarnation, vu l'état du monde, nous n'allons jamais être complètement « purifiés » intérieurement. Et donc, quand chacun d'entre nous est en train de se libérer, ainsi que

sa famille et son entourage immédiat, c'est une étape qui contribue à une transformation plus large.

Quand on se libère de ce type de conscience, la structure commence à s'effondrer. Celle-ci ne peut subsister que si les gens ont la conscience qui permet de s'y adapter. Certaines traditions spirituelles interprètent cela de la manière suivante : Si on arrive à vivre confortablement à l'intérieur de cette structure, on ne peut faire que cela, et on contribue à maintenir cette structure**.**

C'est important de bien expliquer qu'en aidant les gens à se libérer, on ne va pas les aider à vivre plus confortablement dans cette structure. Chaque progrès qui est fait pour se libérer de la conscience qui permet de s'adapter à la structure est aussi une manière de l'aider à s'effondrer. Quand on se libère de cette conscience, on entre en relation avec d'autres et on met ensuite en place des étapes pour transformer les structures. On ne fait pas cela en disant : « C'est lamentable ! il faut que ça change ! », mais en se reliant à la vision d'un monde différent et combien plus beau, et quand on est animé par cette énergie, par cette vision, on entreprend de changer les structures.
Au début, quand on cherche à se relier à soi-même et aux autres, cela semble être une tâche écrasante. Mais quand on commence à entrer en relation, quand les choses commencent à se faire, on a alors la réaction opposée et on se dit : « Les choses peuvent aller plus vite ! »

E.R. : *Face à « l'urgence » de la tâche, cela ne doit pas être facile de rester calme et clair ?*

M.R. : Si je permets à certaines énergies de circuler en moi, cette énergie peut tout faire. Je n'ai jamais compris pourquoi cette énergie a choisi de fonctionner à travers moi, mais si je la laisse se connecter à l'énergie qui vient des autres, les résultats qu'elle produit sont étonnants ! Mais j'ai tendance à oublier cela et à croire qu'il « faut » que je fasse des choses. Il est donc important de permettre à tout ce que je fais d'être en harmonie avec cette énergie. En tout cas, je peux faire de mon mieux pour que « ça » se produise. Même l'acte le plus simple y contribue. Comme ça, je me relie à d'autres personnes qui laissent cette énergie les traverser. Vous verrez alors, c'est incroyable de constater à quelle vitesse les choses peuvent se produire!

E.R. :*Pouvez vous nous donner un exemple, Marshall, de ce que vous avez vu se produire ?*

M.R. : En 1968, je voyageais en voiture dans l'état du Kansas. Je rencontrais dans différentes villes des personnes qui suivaient notre formation et je leur rendais aussi visite dans leurs familles pour les aider à régler leurs problèmes de discrimination raciale. Dans leur communauté, il y avait donc un petit nombre de personnes qui en avaient bénéficié. Je conduisais et je passais beaucoup de temps sur la route et à chaque fois je me demandais si j'allais avoir assez d'argent pour faire le plein et arriver à la ville suivante. Un soir, tout en conduisant, je me disais : « Mais nom d'un chien, pourquoi est ce que je fais ça ? Il y a un petit nombre de choses que j'ai apprises auprès de personnes dans certains endroits, et pendant ce temps-là, mon gouvernement balance des bombes au Vietnam, des gens crèvent de faim dans le monde… » et j'ai fait un très joli rêve : Je rencontre des gens au fur à mesure que je circule.

Ce que j'enseigne a l'air de se diffuser, et qui sait, peut être que 20 ans après ma mort, il y aura des gens dans le monde qui auront appris la CNV et seront en train de l'enseigner, et peut-être que cela contribuera un petit peu à ce que le monde évolue de la manière dont j'aimerais le voir évoluer ! Je rêve donc que, 20 ans après ma mort, ce que j'aurai enseigné aura contribué à faire évoluer le monde. Maintenant, on est 17 ans plus tard : je revenais d'Extrême-Orient. J'avais été en Inde, à Singapour, en Malaisie et en Indonésie, le dernier continent que nous n'avions pas encore touché. J'étais juste en train de penser aux choses merveilleuses que j'avais vu se produire dans ces quatre pays, et je suis dans l'avion, de retour aux États-Unis, et soudain, ce rêve que j'avais fait dans ma voiture 17 ans auparavant, ce rêve qui me semblait à l'époque démesuré et fou, ce rêve que la CNV puisse vraiment se propager et que, n'importe où sur la terre, les gens puissent y avoir accès, tout à coup je réalise : « Mais, c'est ce qui se passe… C'est bien mieux que la vision que j'avais dans mon rêve, et je ne suis pas encore mort ! »

Vous voyez à quelle vitesse ça va ! Pendant ces 17 ans, beaucoup de choses m'ont semblé lentes, mais dans la mesure où je permettais à cette énergie de circuler, et où je me connectais avec d'autres personnes qui permettaient à cette énergie de circuler à travers eux, les choses avançaient. À un certain niveau, cela paraissait tellement difficile, lent, inefficace, et quand j'avais une vision plus large, cela paraissait si peu ! Et pourtant ! J'avais chez moi un tableau peint par des religieuses. Malheureusement, on me l'a volé ! Toute la partie gauche du tableau était noire, et à droite, il y avait de

l'herbe et des fleurs magnifiques, et en haut il était écrit : « Rien ne se passe jusqu'au jour où… »

E.R. : *Merci beaucoup, Marshall.*

M.R. : Merci de l'intérêt que tu portes à la CNV. C'est bien le genre de connexion dont je parle.

Interview réalisé par Eliane Régis, avec la collaboration de Pascale Molho pour la traduction.

Bibliographie :

o Marshall ROSENBERG, *Les mots sont des fenêtres ou bien ils sont des murs, Initiation à la communication non violente*, Éditions La Découverte

o Thomas D'ANSEMBOURG (formateur CNV),*Cessez d'être gentil, soyez vrai !,* Éditions de l'Homme, 2001.

o Roger S. GOTTLIEB, *A spirituality of resistance* , Crossroad publishing,

o Michael LERNER, *Spirit Matters*, Hampton Road Editions

ooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

4.8. L'ENFANT ROI EST IL UN PHENOMENE DE SOCIETE ?

Introduction

Ils crient, insultent, menacent, cassent ou cognent, ces enfants tout puissants, nouveaux chefs de famille qui font la loi. Face à eux, des parents et des adultes épuisés, déroutés.

Depuis une décennie, la littérature, les médias mais aussi la famille, l'école et les professionnels de l'enfance nous parlent beaucoup de **l'enfant-roi** en pleine expansion**.** Si la téléréalité amplifie le réel, elle est néanmoins révélatrice des préoccupations des auditeurs : « Sur M6 aujourd'hui, «Super Nanny» a remplacé Dolto. Tailleur strict, chignon sévère, elle joue les adjudants parachutistes dans de (vraies) familles sens dessus dessous, parents dépassés, enfants infects, au bord de l'hystérie. Il existe d'autres variantes de ces nouveaux gourous pour familles en capilotade, comme «le Grand Frère» sur TF1. »[1]
L'objectif de cette analyse n'est pas d'être un traité d'éducation, il en existe déjà pas mal, mais bien de tenter de répondre aux questions suivantes : L'enfant-roi, qui est-il ? Victime ou tyran ? Quelles conséquences pour l'enfant, sa famille et son entourage ? Quelle est l'importance du phénomène ? Les enfants-rois sont-ils des cas isolés ou le fruit de notre société ? Si dimension sociétale il y a, quelle en est l'origine ? Les parents sont-ils démissionnaires ou au contraire trop zélés ? Quelles pistes pour aider les parents et l'école ?

Inquiétude et ras-le bol sur le terrain

L'UFAPEC est régulièrement interpellée sur la problématique. Inquiétude voire désarroi mais aussi ras-le-bol sont exprimés par les parents comme par les enseignants.
Pour répondre à la demande, des soirées- débats sont organisées dans les écoles. Philippe Béague, président de la Fondation Dolto mais aussi des sociologues, psychologues, psycho-pédagogues, philosophes apportent leur éclairage et suscitent la réflexion [2].
En 2007, sous la direction de Bernard Petre, chercheur indépendant, et en partenariat avec l'UFAPEC, des groupes de travail de parents et d'enseignants puis finalement un colloque traitent de la question[3]. Les directions d'école constatent que le phénomène d'enfants-roisse développe. Si les enfants-rois restent minoritaires, ils n'en nécessitent pas moins une énorme attention au détriment des autres enfants.

Définition

Selon la définition de Jean-Marie Ledain, psychologue scolaire, l'enfant-roi est égocentrique, revendique et se plaint constamment, refuse d'aider, a besoin de capter

l'attention et de se faire remarquer, est intolérant aux frustrations, est agressif et manque de socialisation.[4]

Bernard Petre complète cette définition en précisant encore que l'enfant-roi est le nombril de la famille, sans limite et sans devoir, amoral, égoïste, seul, manipulateur, considéré trop tôt comme adulte, à qui on passe tout et dont on réalise tous les désirs. S'il est tyran, et nous rejoignons ce point de vue, il est aussi victime de ses parents comme de la société[5].

Ampleur du problème

Après une telle définition, il est clair que pour le jeune, les conséquences sont désastreuses et à l'opposé de son épanouissement. La psychanalyste Simone Korff Sausse montre dans *Plaidoyer pour l'enfant-roi* qu'en réalité cet enfant n'est pas si roi que cela. On lui donne beaucoup mais on lui en demande aussi énormément[6] : « Il est gâté, certes, mais il est aussi confronté à des situations familiales, scolaires et sociales extrêmement complexes, souvent frustrantes, imposées par des adultes eux-mêmes impliqués dans des existences compliquées, qui lui demandent de s'en débrouiller. Et c'est ce qu'il fait. Avec une grande intelligence, en déployant une étonnante inventivité, des stratégies nouvelles, inédites, originales, qui sont autant de modalités d'adaptation à la société dont il sera le futur adulte. Peut-être est-il temps de faire place au point de vue de l'enfant, remarque l'auteur »[7].

Mais l'enfant-roi n'est pas seul, son comportement a des répercussions dans la famille où parents, frères et soeurs, grands-parents vont subir sa tyrannie.

L'environnement dans lequel s'inscrit l'enfant-roi va lui aussi en faire les frais. A l'école, l'enfant-roi « neutralise » l'équipe éducative, remet en question les lois et les règles de l'école. Comme a pu le constater Bernard Petre dans sa recherche-action, on ne peut pas donner de chiffres mais les enfants-rois sont en augmentation et il y en a trop. Cela ne veut pas dire que proportionnellement, il y a un gros pourcentage. Cela veut dire que les enfants-rois ont un impact énorme sur leur entourage, qu'ils font des dégâts et qu'ils mobilisent beaucoup d'énergie au détriment du reste du groupe [8]

Le problème touche tous les niveaux socio-économiques et n'est pas limité à l'Europe.

Si le phénomène des enfants-rois était marginal il y a 20 ans, on parlait alors d'enfants « pourris gâtés », et donc pouvait être imputé aux parents, il semble qu'aujourd'hui le phénomène soit plus général et touche nombre de familles de près ou de loin.

La question de l'enfant-roi est interpellante parce qu'il est le symptôme exacerbé, systématique, de quelque chose qui est présent chez presque tous les enfants [9]

De plus l'enfant-roi va grandir. Quel citoyen, quel conjoint, quel employé deviendra-t-il ?

Débat

La théorie d'une génération spontanée d'enfant roi est certes séduisante parce que déculpabilisante mais elle n'est guère plausible ! L'enfant est d'abord le fruit de son éducation assurée par les parents et par extension par la société.

D'une part, il y a ceux notamment dans le milieu enseignant pour qui l'enfant-roi serait le produit de parents laxistes ou démissionnaires. D'autre part, il y a encore ceux, plus présents parmi les professionnels de l'enfance, pour qui l'enfant-roi, au contraire, aurait des parents trop zélés.

Une chose est certaine, l'enfant et son éducation sont au coeur des débats :

« Alors les experts de la jeunesse s'empoignent au chevet de cette famille qui ne sait plus où elle va. Symbolique de ce désarroi, la polémique sur la fessée et la claque fait rage […] C'est un excellent filon en librairie, où les parents se ruent sur les ouvrages sur la crise de l'autorité. ».[10]

L'image de l'enfant et la complexification de la tâche éducative

Ce débat passionné et passionnant nous amène à l'enfant, à l'image et à la place qu'il a dans notre société aujourd'hui.

L'enfant occupe désormais une place centrale. « L'enfant est au coeur des préoccupations des sociétés et des familles, censées lui apporter à la fois le plus grand bonheur possible et tous les ingrédients nécessaires à son épanouissement mais aussi à sa future réussite sociale… »[11]

Il suffit de regarder la place de plus en plus grande qui lui est faite sur le marché : vêtements, jouets, matériel spécialisé, médias, gadgets en tout genre.

On peut même aller jusqu'à parler d'une vision sacralisée de l'enfance comme l'explique la sociologue Martine Fournier. Dans nos sociétés post-modernes (après 1960) où ont disparu les grands idéaux, l'enfant serait notre dernière utopie.[12]

L'évolution du couple qui tend à être perçu aujourd'hui comme une alliance pouvant être dissoute et donc comme un investissement à court ou moyen terme a contribué à faire de l'enfant un des piliers les plus solides de la famille où le lien de filiation reste, lui, indissoluble. Un enfant, c'est pour la vie, le conjoint, on peut en changer. [13] [14] L'évolution de la famille contemporaine avec, outre les divorces et séparations, la femme qui travaille, la quasi disparition des familles « très » nombreuses, l'augmentation des familles recomposées, la multiplication des « éducateurs » autour de l'enfant – avant le père et la mère, aujourd'hui, il peut y avoir en plus les grands-parents, les beaux-parents, le demi-frère ou demi-sœur plus âgé, des tiers – tout cela a contribué a donné un autre statut à l'enfant.

L'individualisation de notre société où prime l'épanouissement de chaque individu, la reconnaissance de l'enfant comme personne et donc comme sujet suscitée par Françoise

Dolto en France, l'émergence des droits de l'enfant, tous ces éléments ont encore aidé à donner une place centrale à l'enfant mais aussi à rendre la tâche éducative plus complexe et plus exigeant au point qu'aujourd'hui nombreux sont les parents en recherche des « bons » repères éducatifs. Comment fixer des critères objectifs alors que l'on parle de bonheur et d'épanouissement personnel ? [15] La théorie du sociologue François de Singly nous semble intéressante :

« L'enfant est roi comme sont rois tous les individus de notre modernité »[16] parce que nous sommes dans une époque de l'individualisation. Loin de sombrer dans le pessimisme, ne peut-on y voir « la marque d'un enrichissement identitaire ? Ne peut-on penser en effet que « l'individu individualisé », l'individu des sociétés contemporaines, a une identité plus complexe? » [17]

La parentalité, une véritable mutation sociale

Aujourd'hui être parent, c'est donc bien plus complexe et exigeant qu'autrefois.

Le sociologue Gérard Neyrand montre le paradoxe dans lequel se trouvent aujourd'hui les parents : respect dû à l'enfant-sujet mais autorité nécessaire à l'acte éducatif[18]. Les familles d'aujourd'hui doivent se situer entre deux pôles : d'une part, le pôle de la tradition familiale où il n'y avait pas de crise de l'autorité mais qui est aujourd'hui rejeté parce qu'il ne permet pas l'épanouissement de l'individu et d'autre part, le pôle de la démocratie familiale qui ouvre à la négociation et au dialogue mais qui concrètement n'est pas encore clairement défini et qui présente un risque majeur : à force de considérer l'enfant comme égal, l'adulte oublie qu'il a une position éducative à tenir[19].

En d'autres termes, on ne peut plus revenir au martinet et on respire certainement plus librement dans les familles d'aujourd'hui mais on ne sait pas encore très bien quoi faire d'autre. La parentalité vit une période de transition, qui implique une recherche, des tâtonnements, parce qu'il y a non pas une démission mais un désir vrai et sincère des parents de bien faire et de rendre leur enfant épanoui.[20]

Confusion entre épanouissement et désir de l'enfant

Face à ces bouleversements sociaux et familiaux, nombreux parents en sont arrivés à confondre épanouissement, bonheur et désir immédiat de l'enfant :

« Il ne veut pas aller à l'école quand c'est Madame Z, ça le rend malheureux, on ne peut pas le forcer. Il reste à la maison la moitié de la semaine. » « C'est lui (le petit bonhomme de 3 ans) qui choisit son école, c'est la 2ème école qu'il fréquente, si ça ne va pas on changera ».

Cette confusion engendre des enfants-rois dont la première victime est l'enfant.

Pourtant, Philippe Béague le rappelle, autorité ne veut pas dire pouvoir mais responsabilité envers l'enfant. Les enfants ont besoin de repères, de balises, de soutiens, d'interdits. [21]

1 Hhttp://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/parution/p2277/articles/a377857.htmlH, Agathe Logeart, Claire Fleury LNouvel Observateur, *Nos enfants sont-ils des têtes à claques ?*, 26 juin 2008

2Soirée-débat sur *Les parents sont-ils démissionnaires ?* avec Philippe Béague, psychanalyste et président de la Fondation Françoise Dolto, organisé par l'association de parents de l'école Notre Dame de Meux et l'UFAPEC le 31 janvier 2005 - Soirée-débat *L'enfant ro*i avec Jean-Marie Ledain, psychologue scolaire, le 27 janvier 2005, organisé par l'association de parents de l'école Emanuel à Sprimont et l'UFAPEC - Soirée-débat sur *L'autorité en question, quels repères pour grandir ?* avec Philippe Béague organisé par l'UFAPEC le 1er juin 2005 à l'Ecole de la Sainte Famille à Vierset-Barse – *L'importance du rôle éducatif : des parents tous démissionnaires ?*avec Philippe Béague, organisé par l'AP des Instituts Notre-Dame et Saint-Joseph de Bastogne en association avec l ' INDSE 1er degré et l'UFAPEC le 1er juin 2006 à Bastogne - Soirée-débat sur *Les familles sont faites pour être quittées* avec J.-M. Longneaux, philosophe, le 15 mai 2007 à Liège, organisé par l'association de parents du Centre scolaire Saint-Benoît-Saint-Servais avec le soutien de l'UFAPEC

3 Colloque *Enfant-roi ?* organisé le 31 mai 2007 à LLN par la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique 4 Intervention sur *L'enfant ro*i de Jean-Marie Ledain, le 27 janvier 2005, organisé par l'association de parents de l'école Emanuel à Sprimont et l'UFAPEC

5 Colloque *Enfant-roi ?* Op. cit.

6 Intervention de Simone Korff Sausse, psychanalyste au Colloque *Enfant-roi ?* Organisé le 31 mai 2007 à LLN, op. cit.

7 Hhttp://www.oedipelesalon.com/article.php3?id_article=159H, Simone Korff Sausse "Plaidoyer pour l'enfant

8 Colloque *Enfant-roi ?* op.cit.

9 Rencontre avec Bernard Petre dans *Entrées libres*, n° 21, septembre 2007, Dossier, p.

10 http://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/parution/p2277/articles/a377857.htmlH, Agathe Logeart, Claire Fleury Le Nouvel Observateur, *Nos enfants sont-ils des têtes à claques ?*, 26 juin 200

11 Martine Fournier, *L'enfant du 21ème siècle*, dans *Sciences humaines*, sept.-nov. 2007, p.26

12 ibidem, p. 29. – Laurence Gavarini, *La passion de l'enfant*. Denoël, 2001, rééd. Hachette, 2004

13 Martine Fournier, ibidem, p. 27

14 Louis Maurin, *Familles : la grande transformation* dans *Sciences humaines*, n° 69, 3ème trimestre 2006 – *Nouvelles familles*, conférence-débat d'Eliane Devleeshouwer, psycho-pédagogue et thérapeute à la Fondation Dolto, à la maison communale de Wanze, le 16 juin 2008

15 Bernard Petre dans *Quels repères pour grandir*, sous la direction de Philippe Béague de la Fondaion Dolto, Chroniques sociale et Couleur livres, 2004, p. 31

16 Martine Fournier, ibidem

17 http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIA&ID_NUMPUBLIE=DIA_153&ID_ARTICLE=DIA_153_0003H, Et l'enfance qui finit. Introduction par François DE SINGLY, | érès | Dialogue, 2001/3 - n° 153,

18 *Quels repères pour grandir*, sous la direction de Philippe Béague, op.cit., p. 85

19 ibidem, p. 88-89

20 Bernard Petre dans *Quels repères pour grandir*, op. cit. p. 43

21 Philippe Béague dans Quels repères pour grandir, op. cit., p. 6-7

4.9. INTERVIEWE DE PIERRE RABBHI

A l'occasion de la sortie de son nouveau livre, Vers la sobriété heureuse, Pierre Rabhi a accepté de nous rencontrer pour nous parler de ce concept enthousiasmant, qu'il applique au quotidien depuis longtemps. (Revue « Féminin Bio » (Avril 2010)

AG - Comment en êtes-vous venu à développer le concept de sobriété heureuse ?
C'est pour moi une conviction ancienne. Quand en 1961, j'ai choisi de partir vivre en Ardèche, c'était déjà une démarche de sobriété. Mais je ne m'en étais pas encore rendu compte. J'agissais naturellement, et la sobriété était en fait incluse dans ma démarche de retour à la terre. C'est pour moi une conviction extrêmement profonde que de vivre simplement pour jouir de la vie et de la nature. J'ai découvert ensuite la décroissance, et ça a été un déclic. La décroissance démontre que l'on court à notre perte puisque nous voulons l'illimité alors que nous vivons dans un système limité. La Terre n'est pas extensible. Il y a donc incompatibilité entre le système et les idées que l'on veut lui appliquer. Les gens ont mal compris la décroissance et pensaient qu'il s'agissait d'un retour en arrière. Pas du tout ! Mais pour présenter l'idée sous un angle plus optimiste, j'ai pensé à la notion de « sobriété heureuse ».

AG - En quoi consiste-t-elle ?

Regardez autour de vous : les gens ne sont pas heureux, car ils veulent avoir toujours plus. C'est le système actuel qui créé cet état permanent de manque. Je pars du principe qu'avec la surabondance, nous ne sommes pas heureux. Aujourd'hui, il y a une performance à réaliser : satisfaire à nos besoins par les moyens les plus simples et les plus sains.

AG-Comment est-ce possible dans une société où nous sommes assaillis par la publicité ?

Il faut être convaincu que dans la sobriété, on trouve la libération. La sobriété est une délivrance par rapport au toujours plus. Il faut que chacun comprenne par soi-même qu'on ne peut pas atteindre la satisfaction permanente puisqu'il est fait en sorte que l'on ne soit jamais satisfait. Aujourd'hui, le superflu est immense, et déséquilibre tout. La sobriété permet de le repérer et de s'en séparer. Je pense que la décroissance est en route, il faut l'accepter et la voir comme une chance.

AG - Quelle place consacrez-vous à la nature dans la quête du bonheur ?

La nature est fondamentale dans la quête du bonheur. Quand on parle de la nature, il faut toujours penser à soi, car l'homme est un mammifère et dépend de la nature. Donc, être attentif à soi, c'est déjà découvrir la nature.

AG - C'est donc par là qu'il faut commencer ?

Disons qu'il faut au moins prendre en compte le fait que l'on comprend la nature en comprenant son corps. Le corps humain est une merveille ! Pensez aux cinq sens, à tout ce qu'il est capable de faire sans que l'on ait besoin d'y penser ! Le corps est une intelligence et c'est déjà la nature. Je ne comprends pas que l'homme se soit développé en disant « d'un côté la nature, de l'autre, l'homme ». C'est une aberration, car tout est relié. Il y a un cycle de la vie. Cela se voit : si l'on pollue la terre, la pollution se retrouve aussi dans notre corps.

AG - Cette vision de la nature n'est pas très répandue…

On doit beaucoup aux écologistes, et j'estime leur travail. Mais je pense que l'écologie politique a trop matérialisé l'écologie, en ne prenant en compte que l'aspect pondérable. Il y a une dimension d'admiration qui a été oublié.

AG - Votre message rejoint celui des religions, non ?

Dans le sens où je pense que la création est merveilleuse, oui. Mais il y a une contradiction entre dire que la nature est une création divine et ne rien faire pour la protéger. Les religions devraient être les premiers écologistes, ce n'est pas du tout le cas. Le catéchisme devrait apprendre aux enfants à s'émerveiller de la nature et à respecter la vie, or on en a fait une chose totalement abstraite.

AG - Etes-vous croyant ?

J'ai été musulman et chrétien, mais aujourd'hui, je ne me sens pas relié à une religion particulière. La dimension spirituelle de ma réflexion s'est profondément élargie avec l'écologie car elle m'amène à admirer la nature et la vie, et donc, l'œuvre divine. Je me suis aperçu que la sobriété heureuse pour moi, relève résolument du domaine mystique et spirituel. Celui-ci par le dépouillement intérieur qu'il induit, devient un espace de liberté, affranchi des tourments dont nous accable la pesanteur de notre mode d'existence.

Article du : 30/04/2010 **Réalisé par :** Anne Ghesquière

Retrouvez Pierre Rabhi et le mouvement Colibris co-producteur du film de Coline Serreau *Solutions Locales pour un désordre global*.

4.10.Une leçon de morale à l'école primaire dans les années 60 dans une classe de 4 cours (CE2/CM1/CM2/FEP)

La pratique de la leçon de morale journalière à l'école primaire a été supprimée sous la présidence de Pompidou lors de la création du tiers-temps pédagogique. Il fallait faire place aux six heures hebdomadaires d'éducation physique (récréations incluses). Deux générations ont donc été privées de ces leçons, et l'histoire n'a retenu que la trace écrite des leçons des maîtres d'autrefois.
C'est pour démystifier ces leçons que je me permets de réécrire ici une fiche de préparation type. Je ne sais pas quelles méthodes vont être préconisées à la rentrée prochaine, mais voici comment on procédait quand j'étais élève à la fin des années 40, et instituteur dans les années 60.
On racontait d'abord une histoire tirée d'un recueil de contes moraux. Ensuite, on posait des questions pour s'assurer que les enfants avaient bien compris le sens de l'histoire et l'entretien se poursuivait pour obtenir des enfants la leçon de morale qui allait en devenir la trace écrite.

L'histoire : ***Guillot : Une mauvaise farce***

Autrefois, à la campagne, les enfants de votre âge, souvent, travaillaient déjà dans les champs. Guillot était un jeune berger. Il surveillait les moutons de son patron, dans la montagne. De là-haut, il voyait, au fond de la vallée, les paysans travailler dans leurs champs. Guillot s'ennuyait. Il était là pour surveiller le troupeau et prévenir la population en cas d'attaque des loups, nombreux en ce temps là, et dangereux lorsqu'ils étaient affamés.
L'idée lui vint de faire une farce.
Alors, il se mit à crier :
« Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »
L'écho répondit :
« Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »
Dans la vallée, les laboureurs s'armèrent de fourches, de haches, de bâtons et rapidement accoururent au secours de Guillot.
À peine étaient-ils arrivés à l'entrée de la pâture, que Guillot se mit à se moquer d'eux. « Hi ! Hi ! Hi ! Je vous ai bien attrapés ! Je vous ai fait une belle farce ! » Les sauveteurs rebroussèrent donc chemin en ronchonnant : « Il n'est pas très gentil le petit Guillot ! Quel garnement ! » Guillot, lui, riait aux éclats.

Alors, il se remit à crier :
« Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »
L'écho répondit :
« Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »
Dans la vallée, les laboureurs hésitèrent un moment, puis se dirent :
« On ne peut pas rester là : peut-être que les loups attaquent vraiment le troupeau. »
Alors, ils reprirent leurs fourches, leurs haches, leurs bâtons et rapidement gravirent, une nouvelle fois, la pente de la montagne.
À peine étaient-ils arrivés, essoufflés, à l'entrée de la pâture, que Guillot se remit à se moquer d'eux.
« Hi ! Hi ! Hi ! Je vous ai encore bien attrapés ! Vous n'êtes pas très malins ! » Les sauveteurs, de très mauvaise humeur, redescendirent et reprirent leur travail.

Des heures passèrent. Puis tout à coup ils entendirent la voix de Guillot : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! » Les laboureurs se regardèrent, puis se dirent : « Encore une farce de ce garnement. Tu peux crier, Guillot. Cette fois-ci nous serons plus malins que toi. » Et ils n'entendirent plus crier de la journée. Le soir, Guillot n'étant pas rentré au village, quelques personnes montèrent à la pâture. Et là, quel carnage ! Guillot avait été dévoré par les loups !

Questions

1 - ***Compréhension de l'histoire*** Qui est Guillot ? Où vit-il ? En quoi son travail consiste-t-il ? Quelle farce va-t-il faire aux paysans de la vallée ? Combien de fois ? Pourquoi les paysans ne sont-ils pas venus au secours de Guillot au dernier appel aux loups ?

2 - Vers la morale de l'histoire Je laisse aux lecteurs de cette fiche le choix des questions à poser.
Ce sont les enfants, qui par leurs réponses, vont exprimer la morale de l'histoire qui sera écrite alors au tableau par le maître et qui sera ensuite recopiée par les enfants sur leurs cahiers de classe.
Evidemment, le maître aura déjà pensé à ce texte, l'aura écrit sur sa fiche de préparation. Mais bien souvent, à l'issue de l'entretien, ce texte sera amélioré et sensiblement différent de l'original.
Dans ma classe, (CE2-CM1-CM2-FE) avec des enfants de 8 à 14 ans, je devais préparer deux morales. Pendant que les petits écrivaient, l'entretien se poursuivait un peu en employant des termes plus abstraits. J'aurais pu alors poser une question telle « Ne vous est-il pas arrivé à vous-même une telle mésaventure avec, heureuse**ment, une fin moins tragique ? »**Ce travail aurait alors été poursuivi plus tard en vue de la préparation d'une rédaction.
Attention, la leçon de morale durait entre 15 et 20 minutes. Il fallait donc être directif.

Conseils divers proposés par l'instituteur

Ici, j'ai reproduit de mémoire une leçon que j'ai dû faire, la dernière fois, il y a environ 40 ans. Le texte est une histoire inspirée d'un conte populaire. J'essaie d'utiliser des termes à la portée de tous mes élèves. Le conte moral n'est pas une leçon de vocabulaire.

On peut pratiquer la même leçon de morale par la lecture du texte original. Mais alors, l'impact sur les élèves ne peut pas être aussi puissant. Il est difficile d'avoir l'œil à la fois sur son texte et sur les élèves, et les mains sont occupées. Raconter une histoire est un art. J'ai eu la chance d'avoir, à l'École Normale de garçons de Quimper, un maître exceptionnel et un expert en la matière. Per Jakès Hélias, l'auteur du « Cheval d'orgueil », était aussi un poète issu d'une famille où on devenait conteur, dans les veillées, de grands-pères en petits-fils, avant l'apparition de l'électricité et de la télévision.

Dans l'histoire de Guillot, par exemple, on placera les mains en porte-voix pour dire « Aux loups ! », ou près de l'oreille pour mimer le retour de l'écho. On montrera le plancher quand Guillot crie, le plafond quand les paysans s'expriment. Etc.

La voix est le principal outil de l'instituteur. Il faut donc la ménager et bien apprendre à parler. Il ne faut jamais crier. Dans une classe à plusieurs cours, il y a peu de temps de récupération et, si on ne fait pas attention à sa respiration, on fatigue ses cordes vocales. Celles-ci sont mises à rude épreuve si on parle à bout de souffle. Il faut un souffle d'air suffisant pour faire vibrer les cordes. Il faut donc toujours avoir une réserve d'air suffisante dans ses poumons. On profitera de toutes les occasions de lecture à haute voix pour s'entraîner à prendre une inspiration à chaque signe de ponctuation afin d'acquérir un automatisme. Marquer un temps d'arrêt entre chaque phrase. La pratique régulière de la leçon de morale permet aussi de fortifier sa voix si on fait bien attention à sa respiration.

Malgré cela, tout le monde n'a pas la chance d'avoir la voix d'un acteur de théâtre. Toutes les voix ne portent pas aussi loin. Jakès m'a appris à mieux placer ma voix. C'est possible par des exercices répétés, réguliers. Je mémorisais mes textes de leçons de morale, allongé sur le dos, **sur mon lit, sans oreiller. J'u**sais à haute voix le texte de mon livre placé à la verticale de mes yeux. Bien sûr je pensais à bien respecter la ponctuation. Mais ces exercices devenaient efficaces pour les leçons de plein air, surtout.

Un autre conseil que Jakès nous a donné pour améliorer notre posture, notre prestance, c'est un entraînement d'acteurs. Profiter de moments d'isolement, chez soi, pour se déplacer avec une planchette sur la tête.

INTERVIEWE DE JACQUES LAGUIRAND SUR LA SPIRITUALITE LAÏQUE

4.11. L'avenir de la Transcendance, ou les spiritualités émergentes',

Chronique parue dans le magazine *Guide Ressources, 14, 9.* (Volume 15, numéro 11, juillet-août 2000) [Editions Les Productions Minos Ltée]

Au cours de presque trois décennies d'animation à la radio, Jacques Languirand a exploré, analysé et commenté les quatre voies de la réflexion : l'individu, l'espèce, la société et la transcendance. Je l'ai rencontré pour jeter avec lui un regard sur ce qui " donne de l'altitude " à la quotidienneté. Que prévoit ce maître penseur, dans la sphère de la spiritualité, lui qui profite d'un observatoire privilégié? **par Claude Paquette**

Claude Paquette est l'auteur de *Languirand,* la biographie de Jacques Languirand publiée aux éditions Libre expression en 1998

Les 175 kilomètres qui me séparent de la résidence de Jacques Languirand sont pour moi l'occasion de me remémorer les nombreuses discussions que nous avons eues au cours de l'année pendant laquelle j'ai rédigé sa biographie.

Depuis plus de 50 ans, ce communicateur hors pair surfe sur toutes les grandes tendances émergentes; il tente d'y trouver des pistes pour alimenter sa réflexion et la communiquer à son auditoire. Mais, en même temps, cette recherche constante à travers une masse d'information lui a permis de trouver un sens à sa vie personnelle et professionnelle.

À son arrivée à Paris, en juin 1949, Languirand est immédiatement séduit par les grands courants de pensée qui circulent dans les milieux artistiques qu'il fréquente. Après avoir reçu une éducation canadienne-française rigide, collée au judéo-christianisme, il s'ouvre à l'existentialisme, flirte avec l'absurde, s'intéresse à la cosmologie et manifeste une curiosité grandissante pour les êtres qui sortent de l'ordinaire parce qu'ils refusent la médiocrité. Au cours de cette période, les " choses de la spiritualité " l'intéressent, certes, mais il est davantage préoccupé par sa carrière et son désir de se tailler une place dans le monde des communications et de la création littéraire. Il est alors dévoré par une ambition démesurée, dont la principale caractéristique est : " le paraître prime sur l'être ", comme il le dit lui-même.

À la fin des années 60, il vit une profonde dépression nerveuse qui l'oblige à une remise en question de toutes les facettes de sa vie. De là, il entreprend une longue quête de sens qui s'alimente à l'ésotérisme, à la culture psychédélique, aux religions et aux philosophies orientales et au New Age, duquel il " défroque " publiquement au début des années 90.

Tout ce cheminement, souvent nébuleux pour son entourage, pour son public et quelquefois pour lui-même, lui permet de trouver des réponses satisfaisantes à ses

angoisses existentielles, réponses qu'il n'impose à personne. Jacques Languirand ne veut surtout pas partir avec un bâton de pèlerin pour convertir les autres à sa manière de voir et de vivre la spiritualité. Il ne veut pas devenir moraliste.

À certains, cet itinéraire peut sembler douloureux, voire chaotique. Languirand, lui, retient que sa curiosité et son désir d'apprendre ont contribué à faire de sa démarche une aventure avant tout stimulante parce que pleine de découvertes sur lui-même et les autres. Il a aussi compris que la quête de sens n'est jamais terminée, car les événements de la vie quotidienne bousculent les croyances et les certitudes.

J'arrive devant sa maison. Il est 10 h. Jacques est en train de sortir de sa jeep. Il revient de sa traditionnelle promenade à la montagne avec sa chienne Cybèle. " Tiens, me dis-je, il maintient toujours cette routine. " Accueil chaleureux de Jacques et de sa conjointe. Ils en sont à leur dernière journée de rénovations entreprises il y a maintenant plus de cinq mois. Je remarque que le bouddha trône maintenant dans un coin du salon, alors qu'il était depuis toujours à l'étage supérieur de la maison, endroit propice à la méditation et au recueillement.

D'entrée de jeu, Jacques et moi convenons de réfléchir sur les tendances lourdes en spiritualité plutôt que sur ces courants éphémères qui créent l'illusion d'un changement, alors qu'il ne s'agit en fait que d'agitations passagères confirmant " cette obsession que l'on a pour la nouveauté ". Les tendances lourdes, en effet, sont peu nombreuses, souvent interdépendantes et ne constituent pas nécessairement de nouvelles avenues. Il nous est par exemple impossible d'ignorer ce qu'annoncent les données démographiques mondiales dans le domaine des religions.

Jean-Paul Guetny, directeur de la revue Actualité des religions, dresse le bilan suivant dans son livre Le nouvel état du monde, paru à la fin de 1999 : " Aujourd'hui, deux blocs tiennent le haut du pavé : le christianisme, avec 1,65 milliard de baptisés, toutes confessions confondues, et l'islam, avec 1,03 milliard de fidèles. Ils devancent l'hindouisme (800 millions de membres), le bouddhisme (350 millions), ce qu'on range sous le terme animisme (220 millions) et une multitude de petites religions. " J.-P. Guetny explique que, dans une centaine d'années, " si les prévisions démographiques se confirment, les choses devraient s'inverser et l'islam compter deux fois plus d'adeptes que le christianisme ". La montée de l'islam est donc bien une tendance lourde : cette religion ne constitue ni une nouveauté ni une nouvelle avenue, mais elle influence le présent et risque de marquer profondément l'avenir.

Claude Paquette : ***Tout cheminement spirituel ne commence-t-il pas par un rejet d'une certaine orthodoxie trop envahissante?***

Jacques Languirand : Dans mon cas, les critiques face au judéo-christianisme n'étaient pas très articulées. Elles étaient, je pourrais dire, d'époque. Il faut se souvenir du Québec de la fin des années 40. Il est évident que je ne me sentais pas à l'aise dans toute cette morale envahissante, mais je n'étais pas en crise. À mon arrivée à Paris, je me suis senti en contact avec une culture plus ouverte, du moins dans les milieux que je fréquentais. Je crois que je me suis laissé porter par les vagues de l'époque.

Par l'existentialisme, notamment?

Oui, certainement. Mais je me rends compte aujourd'hui que nous avions une connaissance bien approximative de ce grand courant de la philosophie moderne. Encore aujourd'hui, je ne pourrais pas faire toutes les nuances qui s'imposent pour

distinguer, par exemple, l'existentialisme chrétien de Kierkegaard et l'existentialisme athée de Sartre. C'est une philosophie complexe qui est cependant toujours d'actualité parce que les problèmes fondamentaux de l'existence – la souffrance, le mal, la mort, le destin ou le libre arbitre, la vie après la mort – sont toujours présents pour chacun d'entre nous, à différentes étapes de la vie. Ils le seront également pour toutes les prochaines générations.

Nous aurons probablement à redécouvrir certaines facettes d'une telle philosophie. Par exemple, l'idée que " l'existence précède l'essence " est d'une force extraordinaire. Je lis actuellement *Le siècle de Sartre,* de Bernard-Henri Lévy. Avec éclat, l'analyse de Lévy me démontre que la force de cet existentialisme est l'engagement par l'action, même au risque de se tromper ou d'errer comme ce fut le cas pour Sartre. Ce souci de l'action est une découverte pour moi, parce que je vois maintenant l'existentialisme d'une autre manière. Elle confirme certains de mes choix de vie, même à 69 ans.

Il est évident que notre société vit un problème de repères, qui s'est probablement accentué depuis quelques décennies. Mais ce problème ne sera jamais définitivement réglé. La philosophie nous indique des pistes de solution, car elle est avant tout sagesse. De plus, il me semble que nous devrions nous intéresser davantage aux grandes réflexions issues de la cosmologie. Celle-ci précise l'étroite connexion entre nous et le reste de l'Univers. Cette science, alimentée surtout par les physiciens, les astronomes et les astrophysiciens, nous propose des repères sur l'unité et l'interaction des choses de la vie, de même que sur les origines de l'humain. Il suffit de penser aux travaux de Jean E. Charon, d'Hubert Reeves et de Trinh Xuan Thuan. Je les mentionne parce qu'ils ont beaucoup influencé ma propre réflexion. Je pense qu'il faudrait diffuser et vulgariser encore davantage les travaux de ces scientifiques, car ils sont riches en enseignements philosophiques.

L'existentialisme est probablement toujours d'actualité parce que toute recherche spirituelle naît de ce besoin de sens, nécessaire pour vivre et s'accomplir, qui est présent dans tous les domaines de l'activité humaine. En réalité, chacun peut être en quête de sens sans pour autant être tourmenté. Je crois qu'on associe trop souvent l'existentialiste à une personne qui a une vision sombre de son présent et de son avenir, qui vit des crises existentielles à répétition. La philosophie n'est-elle pas utile pour nous donner une certaine vision du monde et de notre place dans celui-ci?

Je dirais que c'est la philosophie qui est une grande tendance de l'avenir, parce qu'elle est aussi transcendance. Elle permet de nous élever en nous indiquant des repères. Elle permet de prendre du recul afin d'examiner les grandes questions de la vie. Personnellement, j'ai été attiré par le bouddhisme parce qu'il m'est apparu comme une philosophie de vie bien plus que comme une religion avec ses dogmes et ses rites. Cependant, je ne prétends pas que le bouddhisme est la voie pour tous. Chacun doit trouver la sienne. C'est du moins ce que je crois. Morale, éthique, religion, spiritualité et philosophie ne sont certes pas des synonymes, mais tous ces termes nous aident à prendre de la hauteur. Récemment, à mon émission, j'ai parlé d'une conférence de Patrice de Plunkett sur la spiritualité du prochain siècle. Ce dernier estime que nous souffrons tous aujourd'hui d'une maladie " des trop basses altitudes ", et qu'il faut " reprendre de la hauteur " par un questionnement nouveau.

Plusieurs chercheurs spécialisés dans l'étude des religions et des spiritualités disent qu'une des grandes tendances actuelles est la religion " à la carte ". Jean Vernette et Jean-Louis Schlegel parlent même de nomadisme spirituel, de marché commun des croyances, de religieux " bricolé ". Les gens ne prennent plus le " menu "

complet d'une religion : ils se font un collage dans lequel se mêlent des éléments composites.

Personnellement, je trouve cela très bien. C'est une autre tendance lourde, et qui est très riche. Cette façon de faire correspond passablement à ma démarche personnelle, qui a consisté à élaborer une mosaïque pour usage personnel; elle exprime ma préférence pour un certain relativisme et un certain pluralisme, et ma réticence à l'égard de l'orthodoxie ou de la vérité unique. Cela nous rapproche, disons, pour simplifier le propos, de la définition d'une éthique personnelle, plutôt que d'une morale extérieure. Cependant, je dois faire une mise en garde : pour se créer sa propre mosaïque, il faut être curieux, s'informer, éviter les approximations et confronter les principes de diverses options religieuses, spirituelles ou philosophiques. La création de cette mosaïque est le résultat d'un long processus. Sinon, la démarche risque d'être très superficielle.

" La spiritualité laïque est une recherche d'harmonie qui donne un sens à notre action et à la vie. Elle est affaire personnelle, entre soi et soi. Il y a cependant un risque majeur : l'isolement. "

Cette tendance nous conduit-elle à une spiritualité laïque?

Certainement. De plus en plus de gens éprouvent le besoin de prendre de l'altitude, comme nous disions tantôt, mais aussi plusieurs veulent se libérer de certaines mythologies religieuses devenues caduques et de croyances qui ne correspondent pas à une vision moderne de la réalité. La spiritualité laïque est un respect de l'individualité qui n'a rien à voir avec la vague d'individualisme que l'on connaît. Elle est recherche d'une harmonie qui donne un sens à notre action et, plus généralement, à la vie. Elle est affaire personnelle, entre soi et soi. Il y a cependant un risque majeur : l'isolement. Alors que les religions misent sur le sentiment d'appartenance à une organisation plus vaste, les spiritualités laïques n'offrent pas ce confort apporté par le groupe. Il faudra peut-être inventer de nouvelles formules pour atténuer cet isolement, difficile à vivre pour certains.

J'ai l'impression que nous assisterons au cours des prochaines décennies à l'affrontement de deux tendances majeures. Les spiritualités laïques seront présentées comme une ouverture au pluralisme, tandis que les religions deviendront de plus en plus dogmatiques.

Nous sommes ici dans les hypothèses. Y aura-t-il affrontement? Je ne sais pas. La cohabitation sera-t-elle possible? Espérons-le. Tout ce que je peux affirmer, personnellement, c'est que je ne souhaite pas le retour en force du moralisme. Je crains toujours que cet encadrement des croyances devienne une forme plus ou moins explicite d'" enrégimentement" et une nouvelle rectitude. Dans ce domaine, rien n'est simple.

" Pour moi, l'altruisme est une grande découverte qui laisse entrevoir une transformation des mentalités."

André Malraux disait que " dans un univers passablement absurde, il y a quelque chose qui n'est pas absurde, c'est ce qu'on peut faire pour les autres". Pour sa part, le

dalaï-lama affirme qu'on peut aider l'humanité et qu'on peut se rapprocher du bouddhisme en s'occupant des autres. Et Langui-rand a déjà écrit que " la voie, c'est les autres". Cette valeur qu'est l'altruisme n'est-elle pas utopique dans ce monde dominé par l'individualisme?

Oui, mais il en faut, des utopies. Pour moi, l'altruisme est une grande découverte : faire du bien pour se sentir mieux.

C'est le passage d'une éthique du moi à une éthique du nous. Pour l'avenir, cette redécouverte de l'altruisme laisse entrevoir une transformation des mentalités, rien de moins qu'un changement de paradigme. Le culte du moi représente une manifestation excessive d'une centration sur ses propres besoins, souvent sans égard pour ceux des autres. Je crois qu'il faut trouver une harmonie entre le moi et le nous.

Évidemment, l'altruisme est aujourd'hui une valeur marginale, difficile à vivre dans un contexte de compétition et de concurrence. Mais elle peut inspirer une philosophie de vie, si on l'associe à la solidarité et à la responsabilité.

Finalement, qu'est-ce qu'il est important de retenir quand on sait que l'avenir est imprévisible?

Je crois qu'il est utile d'examiner les tendances, même dans le domaine de la spiritualité. Il faut cependant garder à l'esprit qu'elles sont des constructions sociales. Oui, les tendances que nous venons d'analyser sont présentes dans notre monde, mais elles se transforment au fur et à mesure de l'action de chacun. Je suis de plus en plus convaincu que c'est le travail sur soi qui est l'essentiel. La spiritualité n'est pas un ajout à la vie, elle est une manière d'éliminer ce qui n'est pas conforme à l'idée que l'on se fait d'elle. En ce sens, intégrer la spiritualité à sa vie est un processus ayant une dimension soustractive et non pas additive. En même temps, je peux affirmer par expérience personnelle que l'intégration de la spiritualité à sa vie quotidienne n'est jamais acquise, tout simplement parce que l'harmonie totale n'existe jamais...

****

Comme toujours, Languirand ouvre plusieurs portes à la fois et, délibérément, en laisse certaines entrouvertes, ce qui permet de poursuivre la réflexion. C'est le sentiment que j'éprouve en le quittant et, par la suite, en mettant de l'ordre dans mes notes.

Nouvelles religions, nouvelles spiritualités, nouvelles philosophies, nouvelles sagesses... Pourquoi? Je me dis qu'au fond le bonheur est probablement notre seul et unique but dans la vie. Qui agit pour être malheureux? Ne cherche-t-on pas toujours une issue pour se libérer d'un problème? N'a-t-on pas le désir profond d'améliorer son sort? La religion est révélation. La spiritualité est recherche. La philosophie est réflexion. Dans chaque cas, bien que d'une manière différente, on retrouve la transcendance, au sens de " ce qui traverse en élevant ". Devant la dérive actuelle des repères et la quête de sens, on a l'habitude de parler de crise existentielle, c'est-à-dire de la dimension tragique de la vie. J'ai de plus en plus la conviction qu'il faudrait plutôt la nommer " richesse existentielle ".

Je me rappelle Robert Misrahi, professeur de philosophie et fidèle collaborateur de la revue *Les Temps modernes*, fondée par Sartre, qui dit que la recherche du bonheur est " la plus haute vocation de la philosophie ". Pour lui, le bonheur désigne " la meilleure des existences, la vie personnelle la plus accomplie et la plus riche ". Évidemment, la richesse existentielle est un concept subjectif et relatif. C'est pourquoi il faudrait apprendre à ne pas disqualifier une manière de voir les choses sous prétexte qu'elle ne correspond pas à la nôtre. Concevoir le bonheur comme une " métavaleur " favorise l'accomplissement personnel mais en interdépendance avec les autres : on ne peut être véritablement heureux quand on sait que ses proches ne le sont pas. D'où l'importance du véritable projet réciproque qu'est celui de donner un contenu à ce bonheur et de " ne pas se contenter de l'invoquer ou d'y faire référence ". Alors l'action sera vraiment inspirée. " C'est du moins ce que je crois ", comme dirait Languirand.

°°°

V. Fiches pédagogiques réalisées en Conférence pédagogique (groupes d'instituteurs)

5.5. QUELQUES FICHES PEDAGOGIQUES

Elles ont été réalisées avec des instituteurs en groupe pédagogique (cycle3) avec le thème de réflexion suivant: «Un précepte (une valeur) morale peut-il (elle) être utilisé(e) en classe dans différentes disciplines? Préceptes ou valeurs « réfléchies » publiquement : paix, vérité, respect, etc.

551.1. Fiche pédagogique sur LA PAIX réalisée à Angers avec un groupe d'enseignants d'Angers 6……..……..151

551.2. Fiche pédagogique sur LE RESPECT réalisée avec un groupe d'instituteurs de la circonscription d'Angers 3 …….154

551.3. Conférence pédagogique ayant pour thème la restauration des valeurs humanistes et morales ……156

V.1.
FICHE PEDAGOGIQUE SUCCINCTE SUR LA VALEUR « PAIX »

Contraires : la guerre l'agressivité la violence Synonymes : (à compléter)

Concepts liés, valeurs associées:
tranquillité, non-violence, sagesse et vertu, tolérance- pacifisme- justice- harmonie-, équilibre- , contrat-, concorde – partage- ,

Vocabulaire et expressions

Apologie de la paix Va et demeure en paix A quand la paix sociale ?
Fichez-moi la paix Paix individuelle Paix et non-violence
La paix dans le monde La paisibilité « Monde plus juste »
Pacifier le continent « Humanité plus solidaire » Paix intérieure
Culture de la paix Paix extérieure « Qu'il repose en paix »

Qualités et défauts

Etre pacifique Etre paisible Respect des autres Harmonie entre les hommes
Etre querelleur Egoïsme Respect de la propriété Envie de posséder
L'agressivité Jalousie Respect du silence Frénésie du pouvoir
La non-violence Cupidité Courtoisie Sagesse et vertu

Proverbes/ Dictons
Adage latin « *si tu veux la paix, prépare la guerre* » si vis pacem para bellum (justifier l'horreur des moyens pour la splendeur de la fin….)

Textes et Documents

Poésies :
D'adultes : Mr Guibert (Revue internationale « Terre du ciel » : n° page)
Mr Jacques Higelin « Poésie pour temps de guerre » demander Coord.à AD)
d'enfants : a) « Paix » du CE2 de Villeneuve St Germain (BTJ janvier 2003)
***Articles* :**
1) Article de « Agenda plus » N°118 (juin2000) pages3,6 à 13
Texte de : Evelyn Maurin
2) Manifeste 2000 (Année Internationale de la Culture de la Paix) coordonné par l'UNESCO
Buts : « façonner pour jeunes et adultes un monde plus juste, plus solidaire, plus libre, digne et harmonieux, et plus prospère pour tous »
Ouvrages :
1) « L'éducation à la paix » ouvrage collectif du 4° Congrès international pour la paix (CNDP1993)
2) « La paix » ouvrage pour prépas Français et Philo de Daniel Saadoun et Denis Trarieux s:/ Aristophane/ Kant/ Hugo (Coll. Hachette Supérieur)
3) « Cahiers pédagogiques » de la « Communication non violente » (CNV) N° spécial : développer l'esprit de paix

Autres idées à propos de la paix

1°) – *Questions – Suggestions – Réflexions - Ouvertures*
Comment peut-on être en paix dans le monde si on n'est pas en paix à l'intérieur de soi-même ?
Peut-on concevoir la Paix sans supprimer de son comportement la jalousie, l'envie, la cupidité, la colère, l'égoïsme ?
Mondialisme et Paix : Peut-on à la fois courir après la Paix et courir après le profit, la possession des biens matériels, tout en respectant les besoins et les intérêts de chacun ?
Rester poli, généreux, impartial, serviable, , courtois et bien élevé en toutes circonstances pour favoriser la paix intérieure et extérieure.
Spinoza : Si la paix doit porter le nom de servitude, de barbarie et de solitude, il n'est rien pour les hommes de pire que la paix » (Traité politique, chap.VI)
St-Augustin : « Ceux-là même qui veulent avoir la guerre ne veulent rien autre chose que vaincre ;ils n'ont donc que le désir d'arriver par la guerre à une glorieuse paix » (cf.*in « la Cité de Dieu »)*
Rousseau : La paix servile est celle pour et par laquelle on renonce à sa qualité d'homme » (*Le Contrat Social* I, 4)

2°) Sites Internet consultables

TRANSVERSALITES PEDAGOGIQUES

Elles sont nombreuses : Lettres Français Poésie Histoire Education éthique Education physique et sportive Un exemple : La paix de Guibert

ALORS LA PAIX VIENDRA … »

Si tu crois qu'un sourire est plus fort qu'une arme,
Si tu crois à la puissance d'une main offerte,
Si tu crois que ce qui rassemble les hommes est plus important que ce qui divise, Si tu crois qu'être différent est une richesse et non pas un danger,
Si tu sais regarder l'autre avec un brin d'amour,
Si tu préfères l'espérance au soupçon,
Si tu estimes que c'est à toi de faire le premier pas, plutôt qu'à l'autre,
Si le regard d'un enfant parvient encore à désarmer ton cœur,
Si tu peux te réjouir de la joie de ton voisin,
Si l'injustice qui frappe les autres te révolte autant que celle que tu subis,
Si pour toi l'étranger est un frère qui t'est proposé,
Si tu sais donner gratuitement un peu de ton temps par amour,
Si tu acceptes qu'un autre te rende service,

Si tu partages ton pain et que tu saches y joindre un morceau de ton cœur,
Si tu crois qu'un pardon va plus loin qu'une vengeance,
Si tu sais chanter le bonheur des autres et danser leur allégresse,
Si tu peux écouter le malheureux qui te fait perdre ton temps et lui garder ton sourire,
Si tu sais accepter la critique et en faire ton profit, sans la renvoyer et te justifier,

Si tu sais accueillir et adopter un avis différent du tien,
Si pour toi l'autre est d'abord un frère,
Si la colère est pour toi une faiblesse, non une preuve de force,
Si tu préfères être lésé que faire tort à quelqu'un,
Si tu refuses qu'après toi ce soit le déluge,
Si tu te ranges du côté du pauvre et de l'opprimé sans te prendre pour un héros,
Si tu crois que l'Amour est la seule force de dissuasion,
Si tu crois que la Paix est possible, ...Alors la PAIX viendra. –

Auteur : *Pierre Guibert [extrait de l'*-Ouvrage : « *Le bonheur pour tous » de C. Broussouloux (Galilée 1979)] [lu le 11novembre2008 à TRELAZE Cérémonie de l'Armistice]*

V.2 FICHE PEDAGOGIQUE SUCCINCTE SUR LA VALEUR RESPECT

Maximes, proverbes, phrases de sagesse,citations

« La ponctualité est la politesse des rois »

Valeurs et principes associé(e)s au respect :

1.**la politesse** est le respect dû aux autres dans le cadre du « vivre ensemble » : les 5 basiques que j'utilsais comme instituteur dans la Somme imposés aux élèves étaient : « Bonjour » « Au-revoir » « Merci » « S'il vous plaît » et « Excusez-moi » (voir les réflexions de la revue « Non-Violence Actualité »(2)

2. **la ponctualité** est une forme de politesse mais aussi une qualité liée à un « savoir-vivre » , c'est aussi le respect des heures d « début » et de « fin » comme celui des rendez vous (respect des autres et des engagements) («

3. la laïcité est une valeur qui –au-delà de la séparation de 'église et de l'état, ou de la « neutralité », renvoie dans son acception moderne, à l'acceptation des différences ethniques, raciales, religieuses

4. la non-violence est une valeur universelle qui renvoie au respect des personnes sous toutes ses formes : à contrario,c'est aussi avec le non-respect que naît la violence.

5. la courtoisie est une qualité qui renvoie à une forme de politesse liée à une situation précise: laisser sa place dans le bus ou le train à une personne plus âgée. Pour sortir, laisser passer femmes et enfants ;

6. La tolérance est une forme de respect des différences

Vocabulaire et expressions : « respect mutuel » « une personne respectable » « respect dû aux vieillards » « respect dû au rang » «

Domaines du respect et de ses applications

RESPECT DE	AUTRES TERMES	CHAMPS
heures, horaires ……..…….	ponctualité	Travail écoles Cérémonies RV
Respect des lieux, personnes	Cimetière Hôpital	silence calme
contrats	Obligations juridiques	conventions et

---

différences, races, religions Tolérance, non-ostracisme sonnes âgées tradition familiale, habitude séculaire

traditions consensus pour perpétuer les coutumes us folklore cuisine religions fêtes

---

« vie sous toutes ses formes » ne jamais tuer aucun être vivant Philosophies, religions, coutumes, etc.

---

respect dû au grade respect du plus haut gradé (règles militaires)
la hiérarchie respect du supérieur hiérarchique (administration)

Qualités et défauts Impolitesse irrespect goujaterie irrévence vulgarité insolence

V. 3. CONFERENCE PEDAGOGIQUE DEPARTEMENTALE

(ENSAM ANGERS)
ANIMEE PAR L'IEN ANGERS III (GUY LHEUREUX)

POURQUOI ET COMMENT RESTAURER LES VALEURS HUMAINES A L'ECOLE ET EN FRANCE AU 21° SIECLE ?

CHAPITRE I :
POURQUOI EST-IL NECESSAIRE DE RESTAURER LES VALEURS HUMAINES A L'ECOLE ET DANS LA SOCIETE?

1°RAISON

L**a société, la famille et l'école sont envahies de violence et d'agressivité** que ni les structures, ni les hiérarchies, ni les enseignants ne parviennent à juguler ou à atténuer... Les professeurs avouent leur désarroi et leur difficulté à trouver les mots. De même, on a l'impression qu'on ne se parle plus assez entre partenaires. Même si les déficits de communication n'expliquent pas tout. On exprime aussi ce douloureux sentiment , au dire des sociologues et ethnologues aujourd'hui, comme Michel Blanchard ou René Rémond que l'Etat serait plus répressif que préventif !Même si les punitions sont quelquefois éducatives, n'y a-t-il pas urgence à développer des préventions ? Nombre de chefs d'établissements avouent qu'ils ne parviennent plus à faire face aux flambées de violences….

2°RAISON

Des raisons sociologiques, psychologiques guident la construction ou la non construction des hommes. ON A LE SENTIMENT que **les parents ont abandonné, abdiqué** , et que les objectifs éducatifs de la jeunesse ne seraient plus de leur ressort. Les parents s'avouent dépassés et désemparés, comme le souligne La Directrice de l'Ecole des Parents , en regrettant qu'au sein des familles et des couples, on ne se parle plus suffisamment. Comme s'il ne revenait qu'à l'école d'éduquer. Comme si la politesse, le respect, l'honnêteté ne s'apprenaient plus à la maison, entre papa et maman. Comme si le père ne jouait plus son rôle de père, donc d'installateur de l'autorité. Les parents seraient plus dans le côté " camarade " que dans le côté " formateur ", infantilisés par les problèmes et ne sachant plus mettre en place les " basiques éducatifs " .

3°RAISON

La société d'aujourd'hui ,et la philosophie politique et économique **impose des objectifs matériels, mondialistes et financiers** : il faut réussir en gagnant beaucoup d'argent, en flattant l'ego, en développant le culte du séduisant , l'illusion occidentale actuelle préférant le " clinquant ", le profit, le monde moderne qui séduit les jeunes donne raison aux " apparences " (désir de réussite rapide, appât des signes extérieurs de richesse, pulsion d'envie de célébrité ",etc. bref un discours habituel en ce début de 21° siècle chez nos jeunes.

4°RAISON

Entre les années soixante dix et les années deux mille , **trente cinq ans d'instruction civique traditionnelle** , connaissance de la vie civile et de la démocratie **n'ont pas évité le vote des extrêmes en 2002**. Cette constatation est plus importante dans la majorité de votants des jeunes générations où la morale n'est plus enseignée, ni à l'école, ni au collège , ni au lycée. Rarement dans la famille.

On a trop facilement cru que la seule charte des Droits de l'homme pouvait constituer le seul socle des valeurs fondatrices d'une morale commune, mais non, elle ne suffit plus, ni la seule connaissance superficielle des institutions. Ou de la vie et du fonctionnement de la Cité. Cela nous est rappelé par l'écrivain Guy Coq à Brest lors de la journée nationale sur la Laïcité, la Démocratie et l'Education….On aurait réduit l'idée démocratique au simple respect des procédures.

La trilogie « liberté, égalité, fraternité » est indispensable, mais elle ne suffit plus non plus. On ne peut plus laisser la liberté aux seuls enseignants le soin et la responsabilité de définir les valeurs, celles qu'on devrait enseigner…à part le respect et la solidarité, et l'écoute mutuelle, seules valeurs clairement désignées dans les textes nationaux.
Sinon, plus de valeurs, plus de leçon d'éthique, plus de séquence sur les valeurs humaines. Sur 100 maîtres et professeurs interrogés, seuls 10% sont capables de nommer 3 ou 4 valeurs , et n'ont pas conscience spontanée des autres, femmes et hommes confondus. Idem pour les idéaux. Comment peut-on, bigre alors, enseigner en 2003 sans idéaux et sans une conscience claire des valeurs que l'on forge au quotidien de la classe.

5°RAISON

Dans les textes officiels récents concernant l'école préparés par les équipes ministérielles de Messieurs Lang et Ferry, on a beau chercher, **on ne trouve quasiment pas de valeurs humaines dites, écrites ou nommées**. Rien sur l'enseignement de l'éthique, rien sur la non violence, sur la paix, sur la générosité, l'attention aux autres, le service désintéressé à autrui, la lutte contre le mensonge et l'hypocrisie, rien sur la rectitude, la droiture, le respect des vieillards, la lutte contre la drogue, l'aide aux malades, l'aspect modélisant des enseignants, aucune valeur de référence n'est mentionnée sauf quelques lignes sur la coopération, sur le civisme, quelques allusions sur le tutorat entre enfants, la solidarité entre élèves. On croit rêver : dans un pays qui déclare la guerre à la guerre, rien dans le programme éducatif sur l'apologie de la paix et l'utilisation de la non-violence dans les rapports éducatifs : excusez du peu, s'il vous plaît !

Voici donc en France des lacunes donc graves et importantes au niveau de l'Ecole, car les textes officiels sont peu enclins à parler de valeurs. Comme si ça gênait, comme si cela nous dérangeait ou empêchait la liberté d'agir.. ou de penser, comme si c'était démodé ou dépassé, ou ringard.. Quant aux idéaux , c'est aussi de l'ordre du susurré, du bout des lèvres et cela ne concerne que très peu d'idéaux. C'est allusif sans être prescriptible. Comment peut-on enseigner sans idéaux , aujourd'hui ? Comment peut-on éduquer sans une conscience claire et précise des valeurs essentielles .

6° AUTRES RAISONS

Il n'existe pas de Charte des obligations et des devoirs, ni pour les enseignants, ni pour les parents, ni pour les autorités. Par exemple, rares sont les lieux scolaires où des règlements imposent aux personnes fréquentant les établissements le respect et le développement des valeurs essentielles et minimales, obligations officielles écrites et imposées à tous, petits et grands. On a l'impression toutes ces dernières années **qu'on a oublié de former le caractère des enfants**. Comme si l'empilement des connaissances paraissait plus important que la formation de l'être humain...

Face à ces constats et ces carences il y a donc lieu de réagir, et de rechercher et proposer, plus que de critiquer négativement, il est important de réagir et d'agir positivement. La compréhension, la douceur, l'acceptation des rythmes et des différences intellectuelles, mentales, rythmiques, la compassion : tout cela s'apprend. Les valeurs humaines doivent être connues, présentées, illustrées, comprises ,

appliquées par tous, notamment par ceux et celles qui servent de modèles : parents, enseignants, éducateurs, cadres institutionnels, chefs d'établissements…

CHAPITRE 2 :
QUELLES VALEURS HUMAINES PEUVENT ETRE ENSEIGNEES ET SERVIR DE SOCLE AU COMPORTEMENT DE NOS ELEVES ET DE NOS ENFANTS ?

Le chemin est exigeant, la route est longue, le travail est énorme. La grandeur de la tâche et son urgence doivent nous conduire à commencer tout de suite. Encore faut-il être au clair sur les valeurs humaines fondamentales à enseigner et à inculquer dans le comportement des hommes de demain.

QUELLES SONT LES VALEURS FONDAMENTALES À INITIER, INSTALLER, À EDUQUER, ET INSTRUIRE DANS LE COMPORTEMENT DES ETRES HUMAINS ?

A. L'esprit de paix et la non-violence

Valeurs associées : le pacifisme, la sagesse, la diplomatie, la non-violence, la paisibilité, ou paix intérieure, l'humanité, l'amour universel, la tolérance, le respect, la courtoisie, la liberté, la solidarité, la responsabilité, respect des droits, des devoirs, de la nature, l'harmonie, etc.

Comment pourrions-nous vouloir la paix dans le monde et faire la guerre à la guerre si nous ne prescrivons pas l'apologie de la paix dans notre programme éducatif permanent ? Comment enseigner la paix si elle n'est pas à l'intérieur de nous-mêmes et dans notre cœur ? Comment ne pas prescrire quotidiennement la non-violence dans les rapports sociaux et les relations interpersonnelles et groupales ? Pourtant la non-violence ne figure pas dans les objectifs instructifs ou éducatifs ? Elle n'est pas prescrite dans les solutions proposées par les formateurs nationaux dans la gestion interne des conflits au sein des établissements. Mme la Conseillère de Mr le Président de la République, pour

les problèmes éducatifs, reconnaît le mercredi 12 Mars 2003 au ministère (1) la justesse du propos, et la nécessité de restaurer l'enseignement de l'éthique à l'école.
Concernant la paix, l'Inspection générale et la représentante de la Présidence reconnaissent qu'il faut essayer de faire quelque chose…quand en effet je m'étonne qu'un pays qui fait la guerre à la guerre ne fait pas figurer dans ses programmes officiels et éducatifs l'apologie de la paix et l'utilisation de la non-violence dans la résolution des conflits internes.

En effet, les pays où figure un programme éducatif sur les valeurs humaines et la paix prescris à l'école sont donc peu nombreux : le Brésil, la Suisse, l'Inde, la Suède, la Norvège, le Danemark, le Costa Rica.

De même comment peut –on combattre la violence quand on inocule soi-même la violence, soit au niveau du rapport dominant- dominé, soit dans la famille, le couple, soit dans les hiérarchies éducatives, administratives, économiques quand le profit ne domine pas les autres valeurs.

Lecture du poème de Mr Guibert Pierre (TDC N°62 page35)
Exposer le tableau des objectifs de la charte 2000/ Lire les 5 vers tuilés sur le caractère et la paix dans le monde

B. La vérité

Dire ce qui est vrai, bannir l'hypocrisie , le double langage, , instaurer l'équité sous toutes ses formes. Rétablir l'honnêteté, la droiture, la rectitude, le comportement intègre et irréprochable du maître et du professeur. Etre dans la vérité de la conduite, de la pensée et du langage. Apprendre à ne pas mentir.

Valeurs associées : l'honnêteté, la sincérité, la droiture, la rectitude, l'authenticité, la discipline, la clairvoyance, la lucidité, la compréhension, la clarté des propos, le respect, l'indulgence, l'engagement, l'action juste, la rigueur, la fidélité, etc.

La vérité , le respect de la vérité, c'est l'acceptation de soi-même, de ce qu'on est, c'est le refus du paraître pour choisir la réalité , c'est-à-dire notre nature…

N'apprend-on pas aux enfants à mentir : répond donc au téléphone, surtout dis bien que je ne suis pas là… comme si masquer la vérité pouvait aux yeux des enfants devenir une habitude sociale…

Surtout ne parle pas de la gravité de la maladie…. Surtout ne dites pas qu'elle est atteinte d'un cancer… surtout ne dites pas que Je ne veux pas venir , mais que je suis empêché, ou retenu par un engagement antérieur . Entre l' obligation qu'on se donne à mentir ou la nécessité de ne pas choquer, n'est-il pas plus important de choisir le silence ? Ou d'adopter un comportement juste, qui serait celui qui blesse le moins, celui qui fait le moins souffrir l'autre, celui qui respecte le plus ceux qui sont là et qui écoutent ? Ce n'est pas toujours facile…

La vérité n'est-elle pas liée, elle aussi , à toutes les autres valeurs ?

N'est-on pas dans la vérité du comportement quand on fait usage de ses qualités de cœur ?

N'est-on pas dans la vérité du civisme quand on respecte l'autre en refusant de mentir ?

N'est-on pas dans la vérité de l'humanisme qui nous définit quand on développe des actions de générosité ou de solidarité ou de fraternité ?

N'est-on pas dans la vérité de la justice quand on pratique l'équité entre les temps de parole de chaque élève ?

N'est-on pas dans la vérité de la reconnaissance des différences quand on accepte de donner aux élèves le temps qu'il leurs faut pour terminer un travail difficile, sans imposer cette violence institutionnelle de la précipitation, et en respectant le rythme de chacun ?

C. Les qualités de cœur .

Comment peut on enseigner sans amour, sans aimer ses élèves ? Comment éduquer si on n'a pas d'amour pour les enfants : question notoirement posée dans le magnifique livre de Madame l'Inspectrice Générale Rolland, « Enseigner aujourd'hui en école maternelle » sans cette tolérance, sans bienveillance, sans compassion, sans générosité ? Toutes qualités indispensables pour éduquer et enseigner ?

Monsieur l'Inspecteur Général Witte représentant Monsieur le Ministre Ferry reconnaissait qu'il nous faut développer les qualités positives et faire évoluer les qualités négatives de chaque enfant et il reconnaît qu'une formation du caractère et de la personnalité de l'élève est un chemin intéressant et indispensable, en lien avec les parents et les autres éducateurs.

Mme Blandine Kriegel, conseillère personnelle de Monsieur le Président de la République pour les questions d'Education reconnaissait qu'il était difficile de répondre à cette question, mais qu'elle méritait une réflexion approfondie et que l'on redéfinisse les objectifs de l'éthique à l'école.

Edgar Morin, Directeur de Recherches au CNRS, et philosophe parle aussi des valeurs de l'amour et de la nécessaire passion qui doit animer chaque enseignant .Citant d'abord Platon : le philosophe antique a écrit la chose une fois pour toutes : il faut de l'éros pour enseigner, du plaisir, de l'amour, de l'amitié. Tout le reste c'est du blabla », il rappelle aussi que « la finalité de l'enseignement c'est d'aider à apprendre à vivre »…

Le physicien et biologiste Jacquard, interrogé par moi-même sur l'éducation de la personne, reconnaissait en février dernier au Colloque angevin Education et Enfance qu'il était raisonnable pour chaque enseignant de tous niveaux et de tous âges de s'interroger chaque soir de classe sur la question fondamentale : combien de minutes aujourd'hui ai-je consacrées pour développer les qualités de cœur de mes élèves ?

Quelles valeurs associées aux qualités de cœur ?

De très nombreuses valeurs sont liées et associées aux qualités de cœur , qui semblent soit désuètes, soit oubliées, soit bonnes pour les autres, soit on en parle plus qu'on les pratique…

L' Amour pour les autres et le Cœur paraissent des valeurs fondamentales et basiques desquelles découlent les autres.

Valeurs liées « au cœur » : générosité, fraternité, douceur, gentillesse, amitié, bienveillance, la tolérance, l' attention aux autres (Simone Weil en dit qu'elle est une forme supérieure de générosité »), le sourire, l'acceptation des différences, le service entièrement désintéressé, compassion,, bonté, tolérance, la fidélité, la charité ou le charisme, etc.

D. La discipline

Comment peut-on vivre en raison, en sagesse en bonheur en tranquillité en paix et en harmonie sans un minimum de discipline ?

Comment vivre sans se donner de limites, des seuils à ne pas franchir, des bonnes habitudes que l'on construit progressivement, mais aussi une grande auto-discipline ?

L'absence de discipline ne nous conduit-elle pas au désordre, au dérèglement du mental, à

La dictature des désirs sur notre esprit, comment pourrait-on prendre soin et respecter son corps et son esprit sans de la discipline ?

En tant qu 'éducateur ou que parent ou qu'enseignant, comment pourrions nous éduquer ou enseigner sans une ligne de conduite liée à notre comportement, notre attitude, nos gestes, notre tenue, notre langage , alors qu'on connaît l'importance du mimétisme ?

Sans discipline n'est-on pas à la merci de nos angoisses, de nos inquiétudes, de nos désirs et de nos soucis ? Il est vrai que l'autodiscipline est difficile ; exige des efforts, de la ténacité, de la persévérance, la définition personnelle de priorités et de buts à atteindre, afin que nous soyons clairs avec ce que nous voulons et ce que nous ne voulons pas.

Cette discipline se doit d'être rigoureuse, modulée et appropriée aux objectifs et à notre force, nos efforts, notre capacité à nous discipliner… Rigueur, ponctualité, respect, organisation, ordre, et disciplines ne sont-elles pas des voisines associées ?

Discipline et paix intérieure… Comment pourrait-on atteindre sérénité et paix intérieure sans un minimum de discipline intérieure et extérieure ?

Discipline sur la route . Respecter les limitations de vitesse. Exactement la loi des hommes. Cordialité au volant. Etre présent à la conduite sans téléphoner, sans fumer. Discipline du clignotant. Arrêter son moteur quand on va conduire quelqu'un et qu'on s'arrête , davantage encore devant une école.

Discipline avec notre nutrition, notre alimentation. Pas d'excès, pas de gaspillage. Rien de trop. Boit-on suffisamment d'eau ? Se nourrit-on correctement ?

Discipline avec notre corps Comment ne pas s'en occuper et le respecter, comme d'ailleurs notre esprit. L'oxygéner. En prendre soin. Le restaurer. On dit que le bruit tue, fatigue, stresse notre corps. Combien de minutes par jour écoute –on le silence ? Combien de fois restaure –t-on ou recrée-t-on l'énergie perdue ? L'écoute du silence est-elle enseignée ? Apprendre à être en paix en soi-même , à se recueillir sur le silence, l'écoute interne de soi-même ne permet –elle pas d'être plus calme, plus attentif, plus concentré ensuite sur la tâche ainsi définie ?

Discipline avec la consommation. Est-on esclave de nos désirs ? La société n'exploite-elle pas au maximum ce désir effréné de consommer, d'acheter ? Tout ce qu'on achète est-il franchement et rigoureusement utile ? Se laisse-t-on aller à ses caprices ?

Peut-on en tant qu'adulte, entant que parent, en tant d'enseignant ou en tant qu'éducateur , prescrire et éduquer la discipline si on n'est pas soi-même discipliné. ? Si

on est incapable d'autodiscipline ? N'est-ce pas une grande victoire sur soi-même que de se discipliner ?

L'Education de la personne ne passe-t-elle pas obligatoirement par la forge de disciplines dont on sort « vainqueur » et qui *constitue un ensemble de bonnes habitudes*, un vrai « habitus » de comportements, diraient les chercheurs…

F. L'ENGAGEMENT ET LA RESPONSABILITE

On ne peut enseigner sans valeurs. On ne peut éduquer sans objectifs et sans idéaux…

Etre enseignant c'est être responsable des élèves que l'on instruit , c'est assurer toute sa tâche d'éducateur , et pas seulement déverser son savoir et faire régurgiter sous forme évaluative des éléments livresques sans avoir expliqué à quoi cela sert.

Etre responsable c'est définir des règles de fonctionnement de la classe dont on a la responsabilité, quels que soient le niveau où l'on enseigne, la discipline que l'on enseigne et l'âge de ses élèves ; être responsable, c'est faire respecter et respecter les règles qu'on impose et qu'on s'impose.

Respecter les règles qu'on s'est fixées, c'est être responsable

Etre responsable , c'est définir et lutter- ou tout du moins d'essayer de les transformer, contre les faiblesses et les défauts les plus importants de ses élèves, de ses enfants, et aussi de soi-même. L'envie, la jalousie, la colère, la rancœur, la haine, la paresse, etc.…

Car on ne peut pas changer les autres, on ne peut pas vouloir révolutionner le comportement d'autrui.. Ce qu'on peut faire, c'est adopter un comportement d'acceptation et d' aide, c'est donner du temps et de l'attention positive pour accompagner et soutenir une évolution possible et éventuelle d'un être humain.

Ce qu'on peut faire, c'est accompagner au sens brunnerien du terme, à savoir tendre la main à l'enfant pour l'aider à franchir tel cap difficile, pour traverser ce gué délicat où notre présence bienveillante chargée de tolérance et de patience permettra au plus faible de dépasser un moment difficile, ou de sortir vainqueur d'une épreuve. Ce qu'on peut faire c'est peut-être descendre de son rôle de son trône, de sa hauteur , se placer au niveau de l'enfant ou de l'adulte en difficulté, l'aider à soulever et déplacer la pierre qui obstrue sa route, et l'accompagner pour qu'il remonte dans son véhicule d'apprentissage et poursuive sa route d'épanouissement au mieux…

Etre responsable c'est donc avoir pris la conscience et la mesure de ses obligations , et assumer pleinement ses responsabilités. Encore faudrait-il le dire, l'apprendre, le

former, et l'illustrer , par exemple dans le programme de formation des futurs enseignants…ou des élèves de tous âges…

F. LE RESPECT

Respecter les autres, les enfants, les adultes, les personnes âgées. Respecter l'heure de début et de fin. Respecter les droits, les règles, les coutumes, les habitudes, respecter les devoirs . Respect mutuel entre élèves et professeurs**…**

« Respecter l'eau , ne pas la gaspiller, la souiller. Respecter l'air . Respecter la terre, sous toutes les formes les latitudes. Respecter la confiance. Respecter les dignités, les fonctions, respecter le droit d'expression.

Respecter la nature , même quand on est seul . respecter les espèces ; respecter les équilibres, les populations. Respecter le silence, le droit de se taire, le droit d'être en paix, respecter les malades, les handicapés, les personnes et les enfants en difficulté. Respecter le deuil, la peine, la douleur, la souffrance…

Respecter les différences physiques, religieuses, morales, de formation, de culture, Respecter la liberté de pensée, Respecter ses obligations Se respecter c'est s'écouter , c'est-à-dire être capable de restituer sans les déformer les propos qui viennent d'être oralisés… **»**

70 leçons ont déjà été recensées simplement sur ce concept de respect par le groupe d'échanges que j'ai créé cette année sur la circonscription d' Angers III. Comment peut-on penser ou croire qu'une simple causerie, qu'un seul débat bimensuel pourrait suffire devant l'ampleur du programme ?

La Charte du Respect Mutuel… entre professeurs et élèves, signée par les acteurs au *collège Public de Montrouge*, paraît à la fois rare, étonnante, exemplaire et à faire connaître. Elle expose dans un langage très simple les obligations acceptées par chaque catégorie d'acteurs de la communauté éducative. Par exemple , les professeurs s'engagent à motiver leurs cours, à expliquer ce que leurs élèves ne comprennent pas, à aider ceux qui ont des difficultés, à respecter tous les élèves, à ne pas confondre note de savoirs et note de comportement, à tout faire pour intéresser les élèves, à ne pas donner trop de travail en même temps que leur collègues pour une même classe, à donner envie d'apprendre, etc.

Les élèves, quant à eux, s'engagent à écouter et suivre attentivement les cours, à respecter tous leurs professeurs, à ne pas parler en même temps, à demander la parole avant de s'exprimer, à rattraper le travail en retard, à apprendre leurs leçons sérieusement, même quand elles ne sont pas notées.

G. LE SERVICE

Les Valeurs Humaines Associées à ce Service avec un grand S sont l'aide, l'entraide, la coopération, le Bénévolat, l'aide et le service désintéressés, la solidarité, l'écoute et l'accompagnement, la générosité, les « qualités de cœur »,

On peut penser pour cette dernière valeur à toutes ces personnes qui accompagnent les personnes à ne pas mourir seul(e)s, à ces visiteurs ou visiteuses d'hôpitaux qui vont passer un moment avec tous ceux qui n'ont pas de famille ou jamais, rarement de visites..

C'est aussi l'écoute des autres , donc une écoute attentive, active intéressée, qui permet à l'autre d'exister, d'être écouté, entendu, « l'attention à l'autre est une forme supérieure de générosité » écrivait Simone Weil philosophe et romancière autrichienne.

L'aide ou l'entraide apportée aux autres sans attendre rien en échange sinon le simple plaisir de servir ou d'aider est-il enseigné dans chaque classe de France et de Navarre ? Pourquoi ce but définissant profondément l'humanisme de l Etre Humain ne figure-t-il pas dans le programme éthique des instructions officielles de tous les établissements français d'Education ?

H. L'action juste

C'est notre action, c'est mon action, c'est ton action , c'est votre action dans toutes les classes maternelles, primaires et secondaires et supérieures de France et de Navarre, avec quatre impératifs : l'action doit ne nuire à personne, être juste, être utile ou bénéfique, être vraie.

C'est le triple impératif catégorique qui nous renvoie à la morale kantienne, où l'idéal théorique se retrouve avec la célèbre formule : « fais en sorte que toute action que tu imposes à autrui soit un acte universalisable ».

C'est, bien sûr, un idéal duquel il nous faut nous approcher, pas une dictature de la psychologie du comportement ou un impératif philosophique catégorique …

C'est aussi ce qui est considéré par les philosophes de la morale comme Spinoza ou Condorcet comme l'universel Bien, permettant d'associer tout-à-la fois la pensée juste, la parole juste et le comportement utile, respectueux et adapté à la situation donnée, celle de chaque moment de la journée d'un instituteur, dont « l'objectif chapeau »de l'Education réside « dans une tête bien faite sans qu'elle soit trop pleine », rappelant à la fois le Contrat éducatif de Locke avec la nécessaire forge des bonnes habitudes chez l'élève, ou le contrat éducatif de Michel Serres avec la construction harmonieuse et empathique de l'enfant vers l'homme.

I. LA MORALITE

Qu'est-ce que la moralité ?

C'est , habituellement les seuils et les règles qui conduisent une communauté à définir ce qui est bon et bien pour les personnes et les membres de cette communauté..

Elle est l'aboutissement de tout ce qui vient d'être présenté.

Elle est composée de…… toutes les valeurs essentielles qui sont exprimées ou sous-entendues ou associées à une parole compréhensive, une pensée tolérante, un comportement juste et adapté, une attitude respectueuse des dignités et des fonctions, des personnes et des personnalités…c'est un contrat incluant toutes les pratiques permettant de former un comportement en harmonie avec ses objectifs, c'est l'ensemble des principes philosophiques de l'éducation et de l'être et de l'agir respectant les principes moraux et éthiques de base…

Mais cette fameuse moralité peut aussi être atteinte en développant à fond …une seule valeur car ne sont-elles pas toutes reliées, et ne conduisent-elles pas l'une à l'autre ?

CHAPITRE 3 : COMMENT FAIRE POUR ATTEINDRE CES OBJECTIFS ET CONCRETISER CES VALEURS ? QUELLES STRATEGIES D'ACTION ?

Dans la 2° moitié du 20° siècle notre école est atteinte de 3 carences graves : défaut de l'Education éthique et morale ; défaut dans la formation du citoyen de la chose politique , défaut dans la proposition de moyens culturels qui permettraient aux jeunes de cheminer vers l'état d'adulte dans la quête d'un sens à l'existence.

1 . Rétablir un enseignement de l'éthique, des valeurs humaines au quotidien, tant à l'école, qu'au collège et qu'au lycée, afin qu'il soit dispensé et enseigné dans tous les IUFM de France . Pourquoi ne pas mettre en place un vrai programme, avec un horaire non dérisoire, mais significatif, d'enseignement des valeurs éthiques et humaines, avec une épreuve obligatoire de type « Tronc Commun » au Brevet, au Baccalauréat, à la Licence ?

2. **Instituer une authentique culture scolaire qui intègre la formation du caractère et du comportement de l'élève** et du futur adulte citoyen, comme finalité essentielle du système éducatif, avec un authentique programme, des objectifs, une méthodologie, des exercices pratiques, et des instructions officielles prescriptives et non seulement incitatives dont on sait trop ce qu'elles ont apporté ici et maintenant.

3. **Redéfinir et restaurer les valeurs humaines dans toutes les disciplines** d'apprentissages et dans les leçons afin que ces valeurs soient l'objet d'une éducation permanente et soient considérées comme prioritaires vis-à-vis de l'accumulation des connaissances livresques. Pour cela il nous faut conjuguer transversalement les valeurs essentielles avec chaque discipline d'apprentissage, à chacun des niveaux de la scolarité. Une lacune importante des programmes officiels doit nous interpeller . En effet, il est notoirement paradoxal et significatif que la matière « Vivre Ensemble » n'existe qu'à l'école Maternelle, et ne continue pas à être enseigner à l'Ecole, au Collège, au Lycée, à la Faculté.. et qu'un authentique enseignement des valeurs ne vienne pas illustrer chacune des disciplines obligatoires et optionnelles de chaque filière d'études en France.

J'adresse donc un appel à tous les enseignants, à tous les éducateurs de bonne volonté pour qu'ils, pour qu'elles m'apportent leur aide précieuse dans le travail et la recherche que je démarre sur la Restauration de l'enseignement de l'Ethique, et pour l'élaboration d'un programme éducatif de valeurs humaines qu'on pourra ensemble proposer aux Ministères de l'Education et des Affaires Sociales, afin qu'un authentique enseignement puisse apporter à tous nos élèves, de la Maternelle à la Faculté, une connaissance et un savoir-être imprégnés des valeurs humaines essentielles. Que toutes les personnes en harmonie avec cet objectif m'apportent des

exemples qui permettront d'illustrer et concrétiser chaque valeur avec chaque discipline, chaque matière : je leur en adresse ici ma gratitude et ma reconnaissance à l'avance.

4. Rappeler avec force et détermination le côté modélisant du maître, **l'exemplarité de l'Ecole, des instituteurs, enseignants et professeurs** : que chaque éducateur serve de modèle, quelles que soient la discipline, la matière ou la fonction qui définit son professionnalisme. Qu'il s'attache à être irréprochable, s'engage sur une charte obligative de la conduite et que son comportement soit adéquat aux valeurs enseignées, défendues et respectées par tout le corps enseignant avec les élèves de 2 ans à 20 ans.

Comment ne pas penser à *la nécessaire exemplarité des édiles, des élus*, comment ne pas simplement penser que tout député, sénateur, maire, haut fonctionnaire, ministre, ou simplement tout responsable politique, hiérarchique, administratif, économique devrait s'approcher de la conduite modélisante, exemplaire, ou tout au moins essayer d'être irréprochable au niveau morale, éthique ?

Comment les personnes références ne seraient pas elles-mêmes soumises à une obligation de se conduire de façon vraie et respectueuse, pourquoi toutes ces personnes dites « responsables » par leurs fonctions, leurs titres, leur rôle ou leur fonction ne s'engageraient-elles pas à signer une charte d'obligations de la probité, de l'honnêteté, du respect des personnes et des engagements, etc. ?

5. **Rappeler institutionnellement les missions éducatives des parents** d'élèves avec précision renouvelée par le ministère des affaires sociales et familiales, en lien avec celui de l'Education, des obligations parentales à tous les tuteurs légaux qui inscrivent leurs enfants à l'école, dès la Maternelle jusqu'au terme du lycée .

Rappeler aussi aux parents qu'ils doivent respecter et faire respecter les règles imposées aux élèves et les valeurs fondamentales de respect, de politesse, de non-violence, d'écoute mutuelle, de coopération parents –enseignants.

A ce titre, ne doit-on pas préparer et négocier et impulser l'établissement de charte mutuelle de respect et d'obligations qui pourrait être discutée, rédigée et signée des

parents des élèves, des enseignants, et de l'administration de chaque école, collège lycée, établissement d'études ? Que tous les établissements qui souhaitent en parler, en entendre parler , et débuter un échange interne sur ce projet de Charte me sollicitent afin de les rencontrer et en parler.

6. Redéfinir les idéaux et les objectifs philosophiques et républicains de l'Education Nationale dans la société démocratique française : que les objectifs et idéaux sociaux ne soient plus copiés sur le mondialisme, la dictature du profit, le chacun pour soi, la réussite coûte que coûte pour réussir en possédant, mais bien pour s'épanouir en aidant, en partageant et en adoptant un comportement juste : celui qui ne nuit à personne, celui qui est utile et solidaire , et qui permet l'harmonie entre ce qu'on pense, ce qu'on dit et ce qu'on fait. Même si c'est complexe, difficile ; chaque enseignant doit tendre vers, et ne jamais oublier qu'il sert de modèle, de référence. Finalement instruire et éduquer non vers l'avoir, non vers le profit, le posséder, la puissance, mais vers l'être, l'épanouissement, les qualités de cœur, et la vocation sociale , humaniste et spiritualiste de l'être humain, au sens pleinement laïque du terme, le penser juste, le dire juste et l'agir juste flottant au-dessus des partis et des religions.

La vraie laïcité aujourd'hui et la vraie démocratie ne posent pas les principes d'une société sans repères, sans cadrage, et dont la cohésion et le leitmotiv se réduiraient à l'économie de marché et au profit commercial capitaliste. Cette affirmation crée donc l'urgence d'une prise de conscience de ces valeurs éthiques communes sans lesquelles aucune société ne peut vivre dans la paix civile. L'Etat ne se doit-il pas de façon urgente et décisionnelle , de comprendre et appliquer un plan programme clair, précis, laïque, prescriptif et respectueux des droits et des devoirs de chacun, en restaurant et l'éducation du caractère et les valeurs humaines, celles qui permettront aux adultes de demain de jouir d'une vraie liberté, construite sur la responsabilité mais aussi sur un héritage social et éducatif qui aura su être à la hauteur des enjeux du 21° siècle ?

L'ESPOIR ET L'OPTIMISME

Quelles raisons d'espérer ?

Il me semble que ces valeurs nous renvoient à notre souci d'être positif et de croire que nous pouvons changer le monde, nous pouvons nous changer nous-même et nous avons le pouvoir de développer la pensée et la conscience positive.

D'une part croire en l'homme et développer l'humanisme. La plus grande faute exprimée par des MILITANTS comme Alain Michel, Directeur de l'ONG, des écrivains comme Christiane Singer, ou comme des paysans chercheurs, comme Pierre Rabhi, agrobiologiste et l'introducteur de l'agriculture biologique en France en 1975 et au Burkina Faso, serait de ne pas croire en l'homme. Ou d'oublier que nous somme tous et toutes responsables de l'état de fait actuel, du comportement des jeunes, de l'attitude des adultes, de la dérive de la planète, et des problèmes actuels qui préoccupent l'humanité.

D'autre part développer l'espérance et croire très fort en la vison positive des hommes et du futur.

D'une part user et utiliser inlassablement l'outil éducation pour faire progresser les habitudes et ouvrir les consciences. D'autre part se rappeler en permanence que l'esprit influence la matière, et que la vision d'espoir peut faire évoluer les comportements.

Développer la capacité d'émerveillement de l'enfant et de l'homme. Des étudiants autour de leur professeur à Bordeaux en Sciences et Physiques ont observé que des pensées positives permettaient à des plantes de s'amplifier et devenir plus belles et plus grandes alors que des mots négatifs les faisaient dépérir puis mourir. Des enfants au Japon et au Canada ont expérimenté avec des graines de tournesol que l'amour et la haine conduisaient aux mêmes constats sur l'état physique des racines de la plante en germination.

De plus ne jamais oublier qu'il y a dans la nature, dans notre environnement et dans notre corps une puissante énergie qui nous conduit ou nous tend vers la perfection.

Les graines du Tournesol sont ainsi alignées en ronds concentriques tendant à dessiner une spirale interne ressemblant extraordinairement au signe de l'énergie

des grands physiciens du XIXème siècle. Les cellules vibratiles abîmées par les mutilations tabagiques dans les plis profonds de nos poumons trouvent la force de se reconstituer pour
retrouver au bout de sept à huit ans leur beauté, leurs mouvements et leur perfection originelle. Les cellules de cristal d'eau photographiées par des chercheurs physiciens et photographes japonais nous révèlent leur étonnantes capacité à vouloir se structurer dans les cristaux les plus beaux et les plus parfaits possibles.

Le spectacle que ces cristaux d'eau nous donnent grâce aux recherches de Mr Emoto nous étonnent et nous interpellent sur la laideur des représentations qu'elles créent quand l'eau a été soumise à des pensées négatives ou à l'influence des mots désagréables, comme «je te hais » ou « tu es un sale type... ».

Et tout en même temps la recherche photographique nous fait découvrir, dans ce magnifique ouvrage appelé « Messages Of Water » des beautés extraordinaires à l'œil humain quand les mêmes cellules de cristal d'eau sont soumises à des pensées d'amour, de bienveillance ou à des mots sympathiques tels «amour d'une mère » ou « tu es mon ami », nous renvoyant à cette force naturelle qui tend vers la perfection de la forme dans ses aspects les plus petits. Comme nous sommes composés à 65% d'eau, on peut facilement imaginer tout le mal que peuvent engendrer les rancœurs, ressassements et pensées négatives sur notre système biologique interne, si effectivement toutes les cellules d'eau sont ainsi influencées dans leur constitution morphologique…
Cette formidable puissance de l'être humain et de la nature à rechercher le mieux , voire le parfait, nous conduit à émettre l'hypothèse que notre pensée peut être positive et produire une telle énergie qu'elle influence notre environnement.

L'expérience d'une méditation d'un groupe de personnes se concentrant sur un sentiment de gratitude envers la nature, et proches d'un lac qui semblait opaque et souillé , a conduit des photographes à témoigner physiquement du changement complet d'apparence de ce lac, avec une limpidité et une transparence qui les a laissés surpris de cette évolution physique.

L'Education ne peut-elle aider aux progrès humains ? Nous pouvons tous servir et être des modèles ou tout du moins des exemples. En tant qu'éducateurs, ne devons

nous pas nous efforcer de fournir des modèles pour contrecarrer les antimodèles sociaux et l'absence de comportements aux valeurs modélisantes. Nous devons apporter non seulement ce que nous disons, mais ce que nous faisons et ce que nous sommes : notre tranquillité et notre état peut être notre message aux jeunes et autour de nous.

Etre malheureux ou se plaindre peut aussi être le pire des messages et des obstacles ; ne faut-il pas guérir sa biographie pour entrer dans sa destinée ? Dépasser l'héritage de ses souffrances pour construire sa vocation. Eduquer et accompagner l'être sans favoriser le paraître. Il nous faut donc peut-être éduquer nos émotions , et aider nos élèves , petits et grands , à maîtriser positivement notre conscience t notre pensée. Sans oublier que l'éducation doit pouvoir faire évoluer nos habitudes. Ne faut-il pas aussi de l'utopie pour penser un instant que le comportement des hommes peut évoluer et changer sur la question de pollution de la planète ?

Même si Hubert Reeves nous déclare qu'il est déjà trop tard, nous pouvons encore croire que notre attitude éducative peut influencer positivement la consciences des enfants et étudiants d'aujourd'hui, adultes de demain, sur l'impérieuse nécessité du changer nos façons de penser et de vivre. Les analystes internationaux observent que l'avenir de notre Terre ne peut se cicatriser qu'avec une diminution de la pollution humaine. Pour penser que les USA pourraient diminuer leur production et réduire leur taux de 25% à 20% , et l'Europe de 8 à 5%, il faut se placer dans une espérance utopique. Mais tellement rassurante, dans le cadre de cette valeur d'espérance. « Demain est le prénom de l'espoir » écrivait Gilbert Cesbron dans son magnifique livre « Ceci s'appelle l'aurore ».

Nos graines d'optimisme doivent aussi être plantées sur le terrain du partage au sujet de la question de la faim dans le monde, tout autant que dans le développement de relations entre nous plus humaines, plus bienveillantes et dans le service aux autres, si nous souhaitons une amélioration des rapports et développer la paix entre nous, soyons en paix avec nous-mêmes et avec les proches de notre entourage, à notre échelle de voisinage.
L'humilité des petits pas et des pensées qui sont dirigées par les qualités de cœur ne peuvent que nous permettre modestement de balayer devant notre porte et de

s'efforcer de nous amender, l'exemple individuel ne pouvant qu'essaimer vers son pourtour , car au fond de nous-mêmes nous sommes franchement attirés par le bien et le mieux être, n'est-ce pas ? Il n'est jamais trop tard pour bien faire et s'efforcer de rattraper les déficits de développement des qualités de cœur dans notre éducation et dans notre relation, que ce soit à l'école, dans la famille, dans le couple, ou dans notre entourage.

Voilà un projet passionnant, déclare le chercheur. C'est complexe mais bigrement important souligne l'Inspecteur. Le père de famille qui double l'éducateur que je suis pense sincèrement que cette démarche doit être pleine d'humilité et chargée de bienveillance et d'exigence envers soi-même. Je terminerai cette pensée en me référant à la quête permanente d'un écrivain argentin dans le roman appelé « La résistance » (Seuil) qui propose à ses lecteurs de résister contre la mort annoncée des valeurs à cause du culte de l'économique, l'emprise du mondialisme et du bonheur marchand **:**

« Notre société virtuelle nous témoigne des choses de l'esprit et du cœur, et nous plonge dans une indifférence métaphysique mortelle. Il est urgent de refonder un nouvel humanisme. Ces lettres sont un cri d'alarme, un appel à entrer en résistance contre un monde qui nous conduit à notre perte »(2)

A nous de réfléchir et d'agir sans perdre de temps. Il est plus tard que vous le pensez.

Guy Lheureux. (*)

*(1) Colloque national du mercredi 21Mars 2003 au *Ministère de l'Education sur la question : « Faut-il restaurer l'enseignement de l'Ethique ? » organisé par la fondation Ethique et Solidarité Humaine.*

(2)Ouvrage de Mr Ernesto SABATO .La résistance, Seuil 2002 (traduction G.Iaculli)

**Guy LHEUREUX est Inspecteur de l'Education Nationale, Responsable 1° Degré de la ZEP de Trélazé*

Il est membre de la LDH et a suivi des Hautes Etudes en Psychologie et en Sciences de l'Education. Il souhaite préparer dans l'avenir une thèse sur les valeurs humaines à l'Ecole, en Anjou ou en Bretagne.

°°

V .5. QUESTIONNAIRES ET SONDAGES LIES A LA RECHERCHE

4.5.1. Questionnaire national destiné aux Professeurs d'Ecole de France

SUJET: ÉDUCATION MORALE & VALEURS HUMAINES, ÉTHIQUE SCOLAIRE PAGE1
QUESTIONNAIRE A RENVOYER ENTRE LE 15 X 10 ET LE 30 XII. 11

PRESENTATION DE LA RECHERCHE NATIONALE!

Sur le sujet primordial de l'éducation morale en France au 20ème siècle, le chercheur s'interroge sur une restauration de principes éthiques et moraux à redéfinir. Face au déclin des valeurs au sein des familles et de l'école, lié à une éthique de l'individualisme et au consumérisme sociétal, le doctorant suggère une orientation sur quatre directions:

1-La mise en place dans les écoles d'un nouvel éveil aux valeurs morales & humaines redéfinies

2-La formation d'une 1ère conscience éthique des élèves et l'ouverture de leurs qualités de cœur.

3-La recherche active de solutions pratiques pour lutter contre la violence scolaire.

4-La formulation de réflexions & propositions pédagogiques nouvelles.

Ces pistes seront exploitées à l'aide d'une revue de questions, d'une analyse d'ouvrages scolaires, et d'un questionnaire national proposé aux Enseignants, Parents et Educateurs par Guy Lheureux qui s'efforcera de répondre à la question : une autre philosophie de l'éducation morale et une restauration de l'éthique sont- elles envisageables au sein de l'école française d'aujourd'hui ? Pour contacter le chercheur, laisser un message à l'adresse suivante : lugguy.guy@gmail.com

---

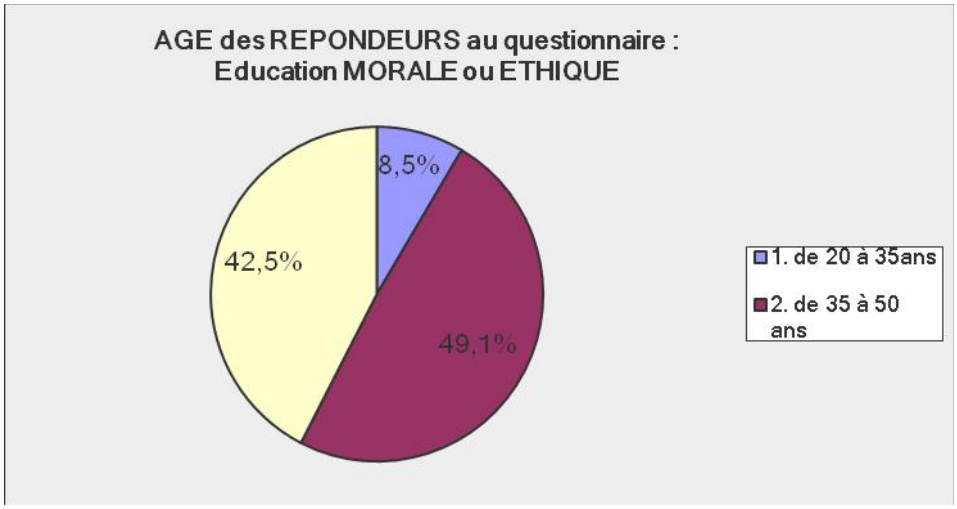
Nous vous proposons dans cette page de vous poser des questions essentielles sur les choix éducatifs de l'école d'aujourd'hui et de demain. Pour cette future ÉCOLE du 21ème SIÈCLE, il est important de donner votre avis: classez les objectifs et les valeurs en "votre âme et conscience"! (Merci!)

RENSEIGNEMENTS SUR LES REPONDEURS

AGES DES REPONDEURS AU SONDAGE

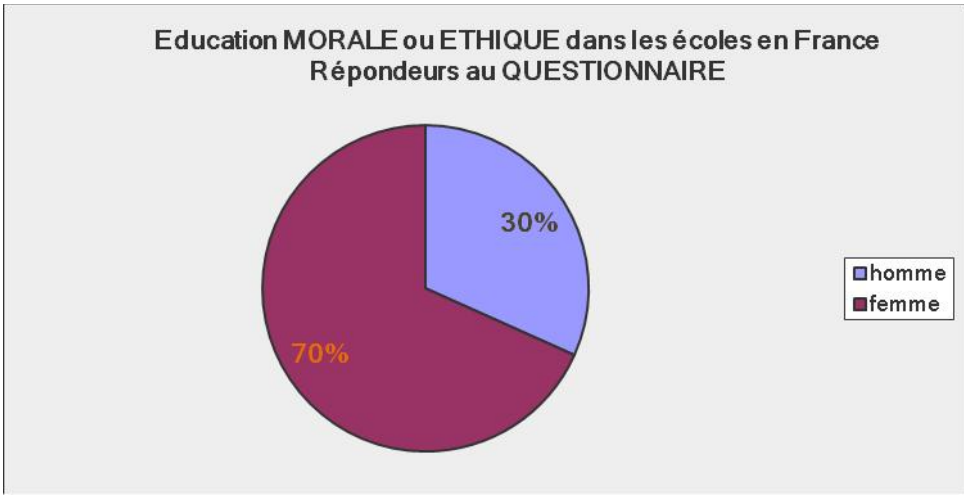
Quel est votre âge aujourd'hui? Vous indiquerez si VOTRE AGE se situe dans la 1ère fourchette (25 ans à 35 ans) , dans la deuxième série (entre 35 ans et 50 ans) ou dans la 3ème tranche d'âges (plus de 50 ans) merci pour vos réponses!

Age de 25 à 35 ans ……..☐
Age de 36 à 50 ans ……..☐
Age de plus de 50 ans …….....☐



Question 5 SEXE DES REPONDEURS /

Etes vous un homme ……☐ Etes-vous…… une femme ☐



REPONSES DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE
H= 48 F= 72

LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES AUJOURD'HUI.
ET L'EDUCATION MORALE D' HIER

VOTRE TEMOIGNAGE	votre attitude et votre avis sur les programmes 2008 en éducation morale en classe élémentaire ?
1A. appliquez- vous ce programme en éducation morale ? entourez : oui ou non	comment appliquez vous ce programme en classe ? …… …….…… …....……
1B.que pensez-vous de ce programme ? quel est votre avis ?	…… …… ……
1C. Souhaitez vous voir que ce programme soit enrichi ou non ?	SI OUI OU NON ECRIVEZ POURQUOI :… …… ……
1D. qu'est ce qui vous paraissait positif dans cette morale ?	…… ……..…… ……
1d. qu'est-ce que vous aviez du mal à appliquer dans cet enseignement ?	……..…… ……..… ……
1e. que RESTE- il des exercices pratiques?	……. …..…… ……..……
1f. Que regrettez-vous dans l'ancienne éducation morale ?	……..… ……..…… ……..……

ÉDUCATION MORALE & VALEURS HUMAINES, ÉTHIQUE SCOLAIRE P2
QUESTION N°2

Êtes-vous favorable à la restauration d'une Éducation éthique ou morale sous une autre forme qu'avant 1970, avec des méthodes et des contenus renouvelés?

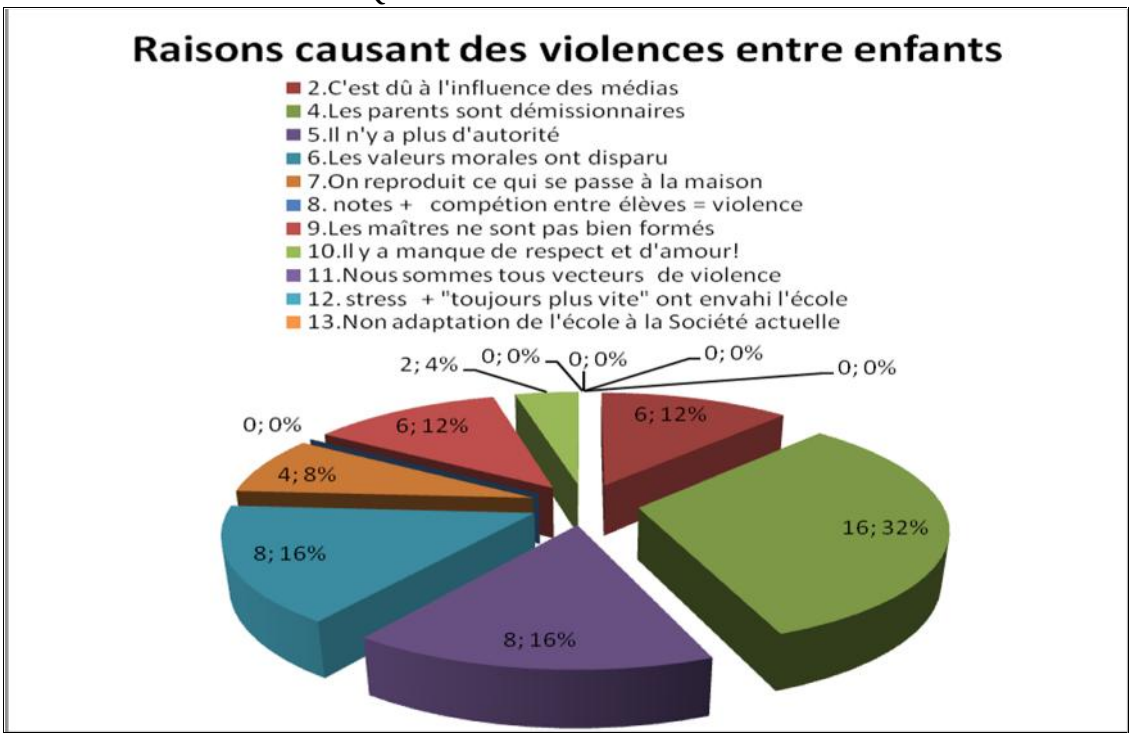
OUI……....☐	NON…..….. ☐	JE NE SAIS PAS……....☐
SUGGESTION N°1 : …….. ……		
SUGGESTION N°2 : …..…….. ……		

COMMENT JUGULER OU RÉDUIRE LA VIOLENCE ?

QUE PROPOSEZ-VOUS CONCRÈTEMENT COMME ACTIONS OU MESURES ?

ACTIONS OU MESURES PROPOSÉES	VOS AVIS OU REMARQUES
3.1…… ……	
3.2…… ……	
LA VIOLENCE VIENT-ELLE DE LA SOCIETE ?	OUI NON
3.3. Pourquoi : …… ……	
LA VIOLENCE VIENT-ELLE DE L'ECOLE ?	OUI ou NON
3.4. Pourquoi : …… …… …	
LA VIOLENCE VIENT- ELLE D'AILLEURS ?	OUI ou NON
3.5. De qui, de où, Pourquoi : …… ……	

RESULTATS DE LA QUESTION SUR L'ORIGINE DE LA VIOLENCE



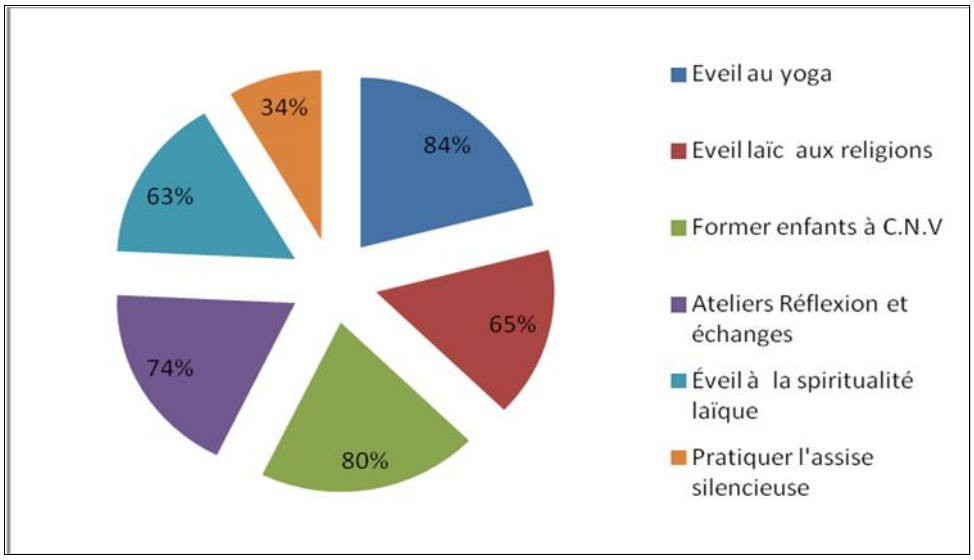
NOUVELLES PRATIQUES PEDAGOGIQUES & EDUCATIVES

Pourquoi ne pas innover et appliquer des pratiques nouvelles ***dans la classe pour lutter contre la violence:***
Vous direz ci-dessous si vous appréciez ou non les diverses pratiques nouvelles ou peu usitées à l'école, en mentionnant si vous êtes très favorable, favorable, ou si vous êtes opposé(e) (défavorable) Merci de votre coopération!

PRATIQUES NOUVELLES PROPOSEES	Favorable
Pratique du Yoga en classe ou à l'école (posture simple, respiration, détente, silence)	
Eveil neutre aux Religions, sans dogme, simplement laïc, culturel et informatif	
Formation des enfants à la C.N.V. (communication non-violente, type Rosenberg)	
Pratiquer des ateliers de réflexion en classe (cas, questions d'actualité, démocratie)	
Eveil à la spiritualité laïque, sans contenu religieux, politique ou sectaire.	
Pratique régulière de l'écoute du silence et de l'assise zen (centration intérieure)	

RESULTATS DE LA QUESTION 5 SUR LES PRATIQUES DIFFERENTES

PRATIQUES NOUVELLES Y ETES VOUS FAVORABLE A L'ECOLE ?	%
1.Eveil au yoga	84
2.Eveil laïc aux religions	65
3.Former enfants à C.N.V	80
4.Ateliers Réflexion et échanges	74
5.Éveil à spiritualité laïque	63
6.Pratiquer assise silencieuse	34

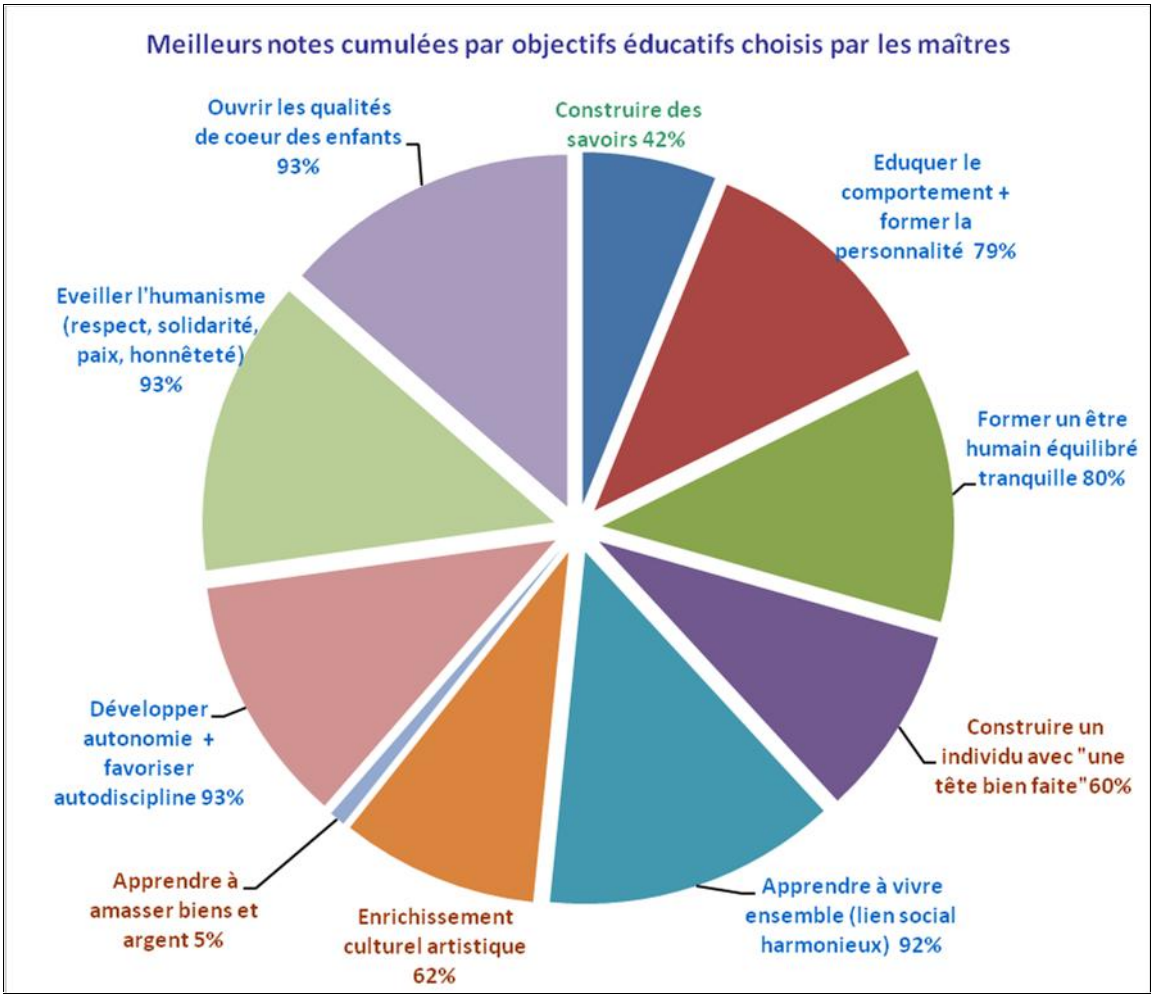


DANS LE CADRE DE l'ÉVEIL A LA CONSCIENCE ÉTHIQUE DE L'ÉLÈVE

CLASSEZ PAR ORDRE D'IMPORTANCE CES VALEURS OU OBJECTIFS?

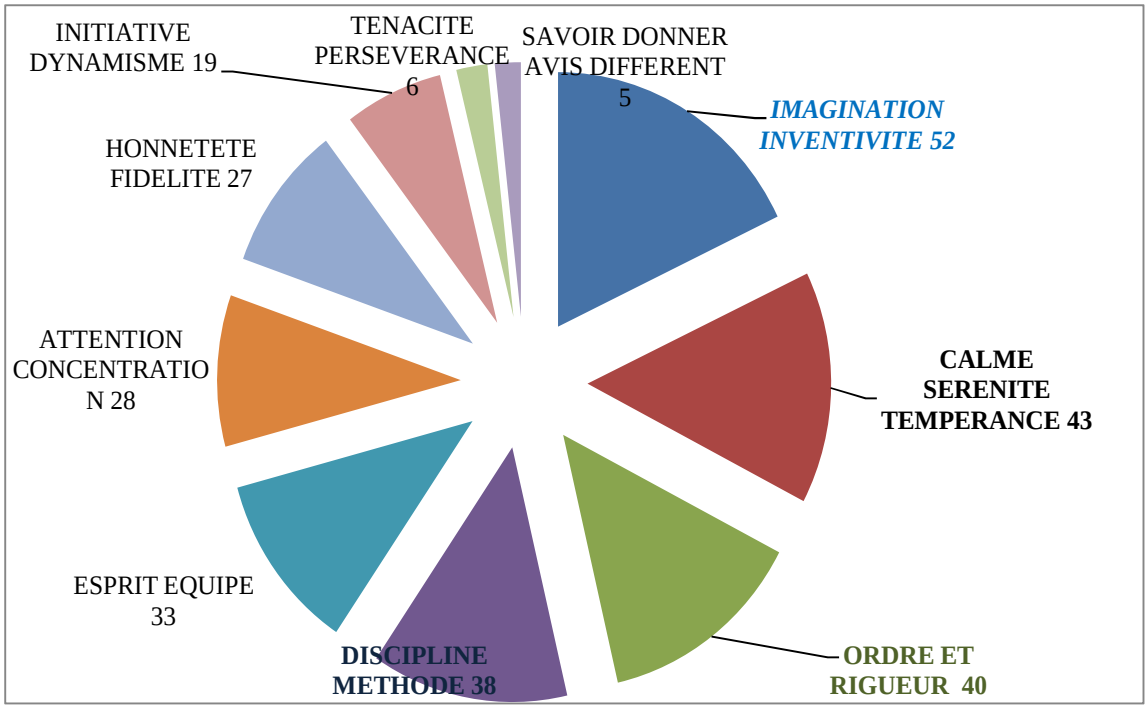
(Vous donnerez à chaque item la note de 10 à 1 suivant l'importance accordée par vous comme enseignant et inscrire ce nombre dans le carré qui suit la valeur désignée. Précisez en 5.13 et en 5.14 les items choisis par vous.

VALEURS OU PRINCIPES	1à10	VALEURS OU PRINCIPES	1à10
5.1. Respect mutuel (règles, politesse, langage, comportement, corporel, …)		5.2. Entraide, bienveillance, solidarité, qualités de cœur…	
5.3. Gentillesse, douceur, et non-violence		5.4. Attention, concentration, non-dispersion.	
5.4. Courage, persévérance, régularité, volonté, importance du travail,		5.6. Education à la Paix, éveil au calme intérieur, à la sagesse	
5.7. Sensibilité, capacité à s'émerveiller, sens esthétique, poétique…		5.8. Dire la vérité, authenticité, honnêteté, intégrité, droiture…	
5.9. Ordre, propreté, loyauté, justice, discipline, hygiène.		5.10. Tolérance, acceptation des différences, non-racisme…	
5.11. Respecter air, terre, eau, sens de la nature, éveil écologique, etc.		5.12. respect de soi, auto-estime, soins de son corps, etc.	
5.13. ……. ……		5.14.....…… ……	



VALEURS MORALES LIEES AU CARACTERE DE L'ELEVE ET CHOISIES PAR LES MAITRES EN 2010/2011

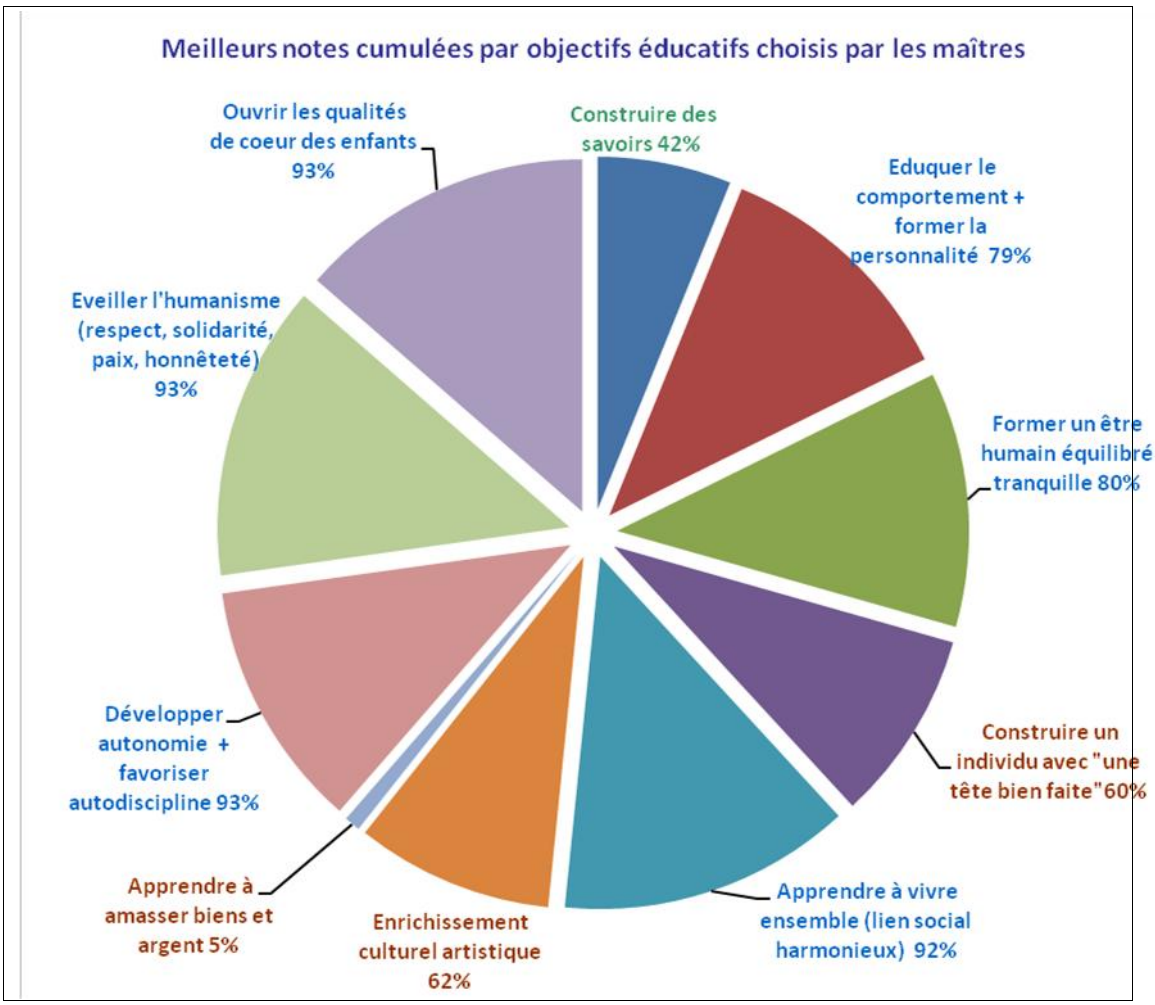
TRAITS CARACTERES ET VALEURS CHOISIES PAR RANG	CUMUL 3 CHOIX	TOTAUX PAR VALEUR EN PREMIER CHOIX
IMAGINATION INVENTIVITE	52	16
CALME SERENITE TEMPERANCE	43	21
ORDRE ET RIGUEUR	40	9
DISCIPLINE METHODE	38	2
ESPRIT EQUIPE	33	10
ATTENTION CONCENTRATION	28	15
HONNETETE FIDELITE	27	9
INITIATIVE DYNAMISME	19	13
TENACITE PERSEVERANCE	6	2
SAVOIR DONNER AVIS DIFFERENT	5	1



MISSIONS EDUCATIVES DES ENSEIGNANTS

Évaluez de 1 à 10 les objectifs de votre mission Educative auprès des enfants en ce 21°siècle (1=peu important ; 10= très important)

Buts de l'école proposés au choix des maîtres	Résultats
-1. Construire des savoirs	42%
-2. Eduquer le comportement, former la personnalité	79%
-3. Former un être humain équilibré et tranquille	80%
-4. Construire un individu avec "une tête bien faite"	60%
-5. Apprendre à vivre ensemble (lien social harmonieux)	92%
-6. Enrichissement culturel et artistique	62%
-7- Apprendre à amasser des biens et de l'argent	5%
-8. Développer l'autonomie et favoriser l'autodiscipline	78%
-9. Eveiller l'humanisme (respect, solidarité, paix)	93%
-10. Ouvrir les qualités de cœur des enfants	93%



RESULTATS DE LA QUESTION SUR LES VALEURS ECOLOGIQUES EN DEUX TABLEAUX (NUMERIQUE ET PROPORTIONNEL)

Valeurs choisies par les professeurs des Ecoles	CHOIX
Refuser de polluer et respecter terre et eau	98%
Etre sensible à 1 nourriture saine et naturelle	23%
Respecter environnement et nature autour de nous	53%
Apprendre à économiser les énergies	9%
Respecter la vie sous toutes ses formes	90%
Apprendre à trier ordures et déchets	11%
Refuser gaspillage de la nourriture	22%
Eveiller au jardinage et à la main verte	10%

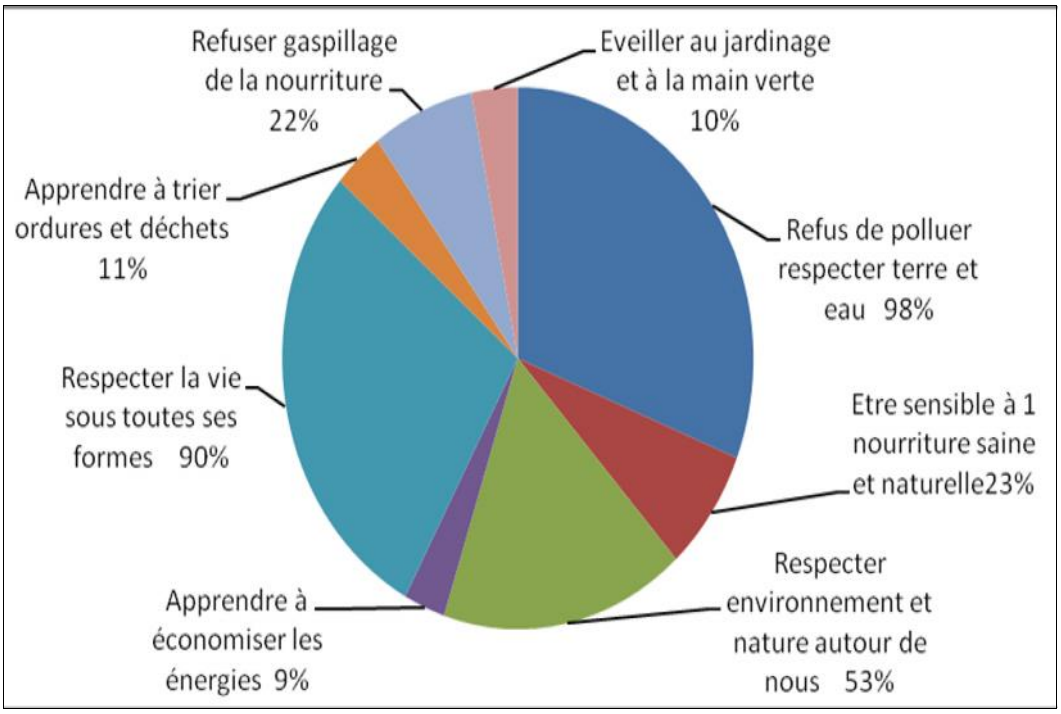
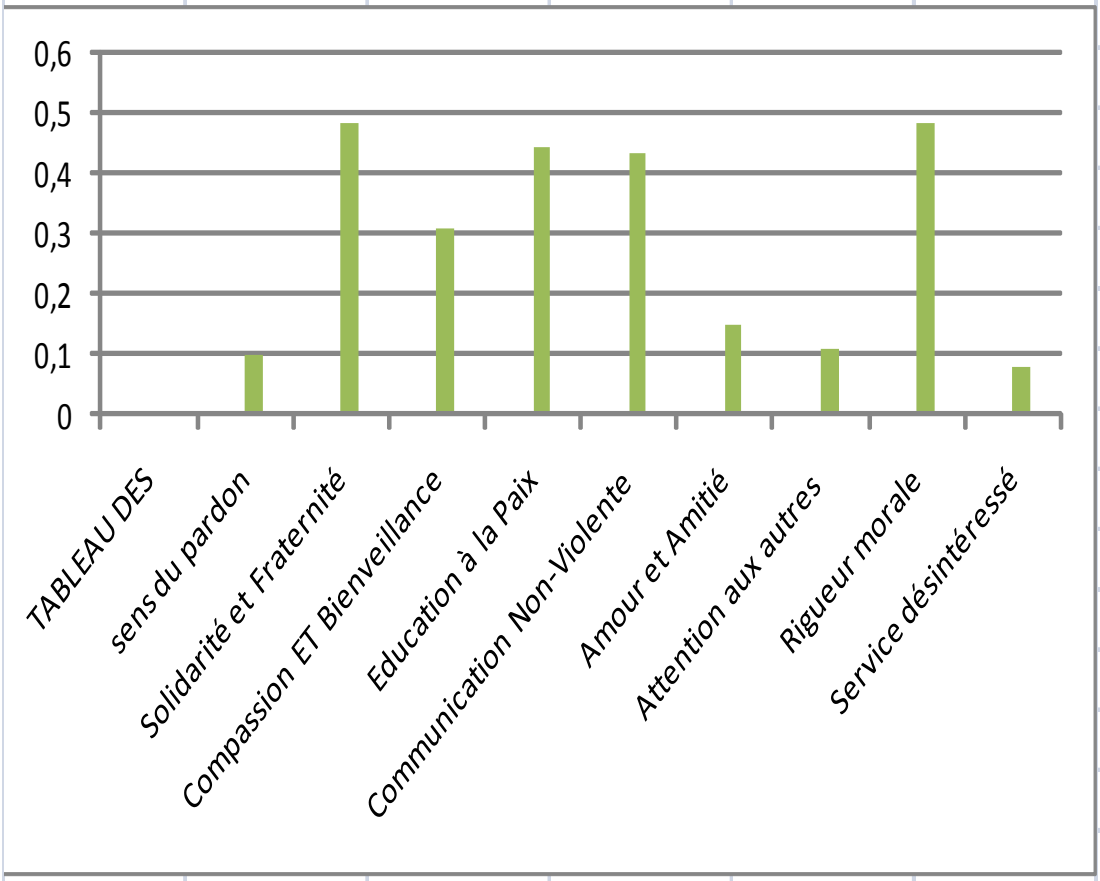


TABLEAU DES VALEURS HUMAINES CHOISIES PAR LES MAITRES	
sens du pardon	10%
Solidarité et Fraternité	48%
Compassion ET Bienveillance	31%
Education à la Paix	44%
Communication Non-Violente	43%
Amour et Amitié	15%
Attention aux autres	11%
Rigueur morale	48%
Service désintéressé	8%

TABLEAU DES VALEURS HUMAINES CHOISIES PAR LES MAITRES



VI.3.2.

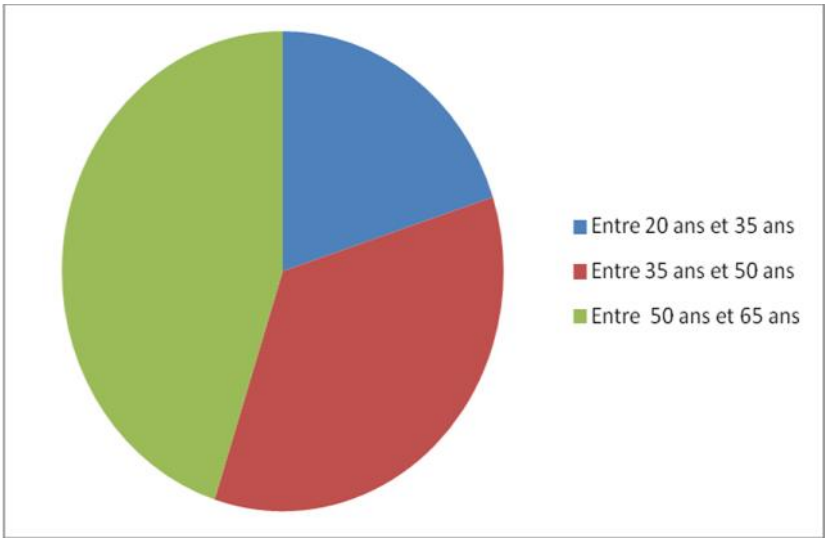
V3.1 PRE SONDAGE PREPARATOIRE

Un pré questionnaire ayant été établi et proposé à 300 instituteurs, une version plus travaillée de ce pré questionnaire a été établie pour être proposée maintenant à une autre population plus variée et constituant un « **échantillon ciblé** »

Ce *pré questionnaire* a été proposé dans le cadre des auditoires d'une conférence pédagogique départementale sur les « valeurs humaines » choisie volontairement par 300 instituteurs et professeurs d'écoles de plusieurs circonscriptions du Maine-et-Loire.

Rempli par trois cents enseignants différents, il a fait d'objet d'une première étude pour orienter son dépouillement, et recenser les idées force émises dans les résultats.

INTERVALLE AGES	POURCENTAGE	NB DE REPONSES
Entre 20 ans et 35 ans	20%	60
Entre 35 ans et 50 ans	35%	105
Entre 50 ans et 65 ans	45%	135



INSTITTUTEURS : QUELS PRINCIPES MORAUX SOUHAITEZ VOUS INCULQUER A VOS ELEVES ET A VOS ENFANTS

CHOISISSEZ CINQ VALEURS PARMI LES 50 QUALITES OU VALEURS PRESENTEES que vous souhaitez voir **respectées** et **développées** à **L'ECOLE et dans LA FAMILLE**

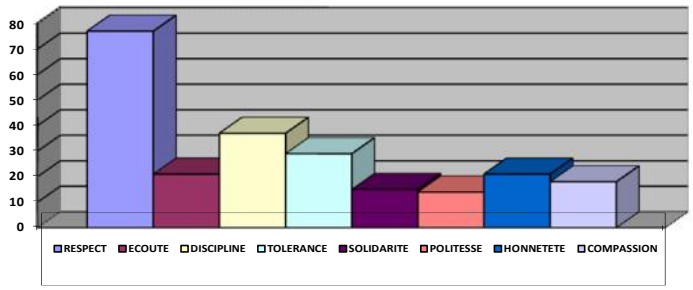
(Vous inscrirez seulement sur ces 5 lignes les 5 plus importantes en les écrivant de 1 à 5)

1(la plus importante) 2 (très importante) 3 (importante) 4 (nécessaire) 5 (utile)

1° valeur :…… 2° valeur : ……3° valeur :……

4° valeur : …… 5° valeur :……

VALEURS	TOTAUX DES 3 COLONNES	TOTAUX CITE 1° CHOIX	TOTAUX 2° CHOIX	TOTAUX 3° CHOIX
RESPECT	77	63	11	3
ECOUTE	21	3	14	4
DISCIPLINE	37	7	17	13
TOLERANCE	29	1	14	15
SOLIDARITE	15	3	5	7
POLITESSE	14	5	5	4
HONNETETE	21	5	9	7
COMPASSION	18	5	4	9



VOICI 50 VALEURS PROPOSEES A VOTRE CHOIX
CHOISISSEZ LES CINQ AUXQUELLES VOUS TENEZ

Authenticité - générosité - vérité - politesse - don de soi - respect des matériels et de la nature- prudence – modestie – ordre & rangement –- courage - tolérance- calme et sérénité - droiture et rectitude - tempérance – être fidèle - prêter attention aux autres- respecter droits et règles- patience - autodiscipline - propreté – ténacité - douceur et gentillesse- acceptation inconditionnelle des autres -– honnêteté – comportement modélisant - justice et équité -
développer sa conscience morale – conscience morale - faire preuve de tolérance – développer et respecter la paix - adhérer à une charte d'obligations –
faire preuve d'amour et d'amitié- avoir 1 bon caractère – Zèle – respect de soi - bonne volonté – être concerné et respectueux avec toute vie- sincérité – optimisme et joie – loyauté -– dévouement aux autres – avoir du cœur – modération – être serviable avec les autres – simplicité –
respect et reconnaissance des vieillards – faire preuve de coopération – faire confiance – avoir du bon sens – posséder de l'estime de soi -

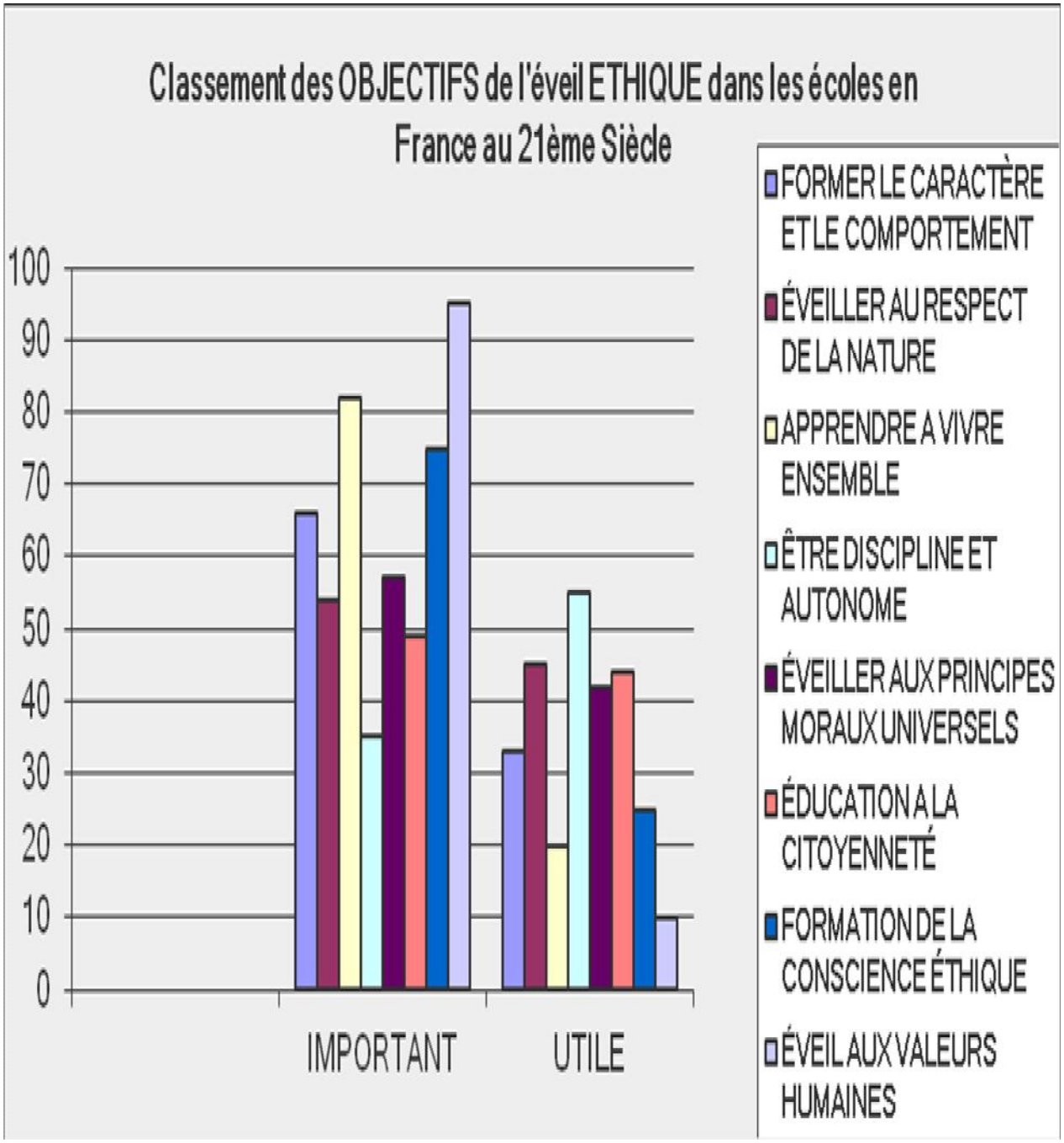
IMPORTANCE DES VALEURS MORALES

Classez par ordre d'importance les valeurs morales et les principes éthiques suivants en choisissant une note pour chaque valeur proposée (10= Très Important, 5= Moyennement Important, et 1= Peu Important) Si REFUS d'évaluer : ne rien cocher dans ce cas

Valeurs morales et qualité éthiques que vous noterez	Note de 10 à1	Prioritaire(P) ou Secondaire (S)
1.Respect mutuel: règles, politesse, langage, comportement correct, bonne tenue.		
2. Gentillesse, douceur, non-violence.		
3. Courage, persévérance, régularité, volonté au travail.		
4. Sensibilité, capacité à s'émerveiller, esthétique, poésie, art.		
5. Entraide, bienveillance, solidarité, qualités de cœur.		
6. Etre en paix, éveil au calme intérieur, sagesse.		
7. Dire la vérité, authenticité, honnêteté, intégrité, droiture		
8. Tolérance, acceptation des différences, non-racisme.		
9. Ordre, justice, propreté, hygiène, discipline, loyauté.		
10. Respecter l'air, l'eau, la terre, éveil écologique.		
11. Attention, concentration, non dispersion		
12.Respect de soi, auto-estime, prendre soin de son corps.		

OBJECTIFS PRIORITAIRES EN MORALE OU ETHIQUE SCOLAIRE POUR VOUS

Classez les objectifs de l'éducation éthique à l'école en choisissant l'importance ou l'insignifiance du but concerné! Vous choisirez une seule importance parmi les trois proposées.



2ème PAGE

On vous demande ici, sur cette page, de proposer des solutions, de réfléchir à des nouvelles pratiques qui permettraient de faire progresser les comportements des élèves, et d'innover quant aux disciplines habituelles. Donnez votre point de vue et n'hésitez pas à vous exprimer librement.

Origine de la VIOLENCE.- Les faits de violence que l'on observe entre enfants eux-mêmes ou encore entre élèves et enseignants viennent-ils, suivant votre ressenti, des milieux qui sont indiqués ci-dessous : Vous répondrez par oui OU par non, et vous direz POURQUOI afin de justifier votre réponse. Merci à l'avance de répondre à cette question essentielle!

La violence vient-elle pour vous :	OUI
De la FAMILLE	55%
de l'ECOLE	28 %
de la SOCIETE	65%
Des MEDIAS et ECRANS	75%

Ce qu'on en dit ; raisons ou origines ou autres réponses.
13 raisons proposées :
1. (Tout le monde le dit) 2. (C'est à cause des média) 3. (On le constate tous les jours) 4. (Les parents sont démissionnaires) 5. (Il n'y a plus d'autorité) 6. (Les valeurs morales ont disparu) 7. (ils reproduisent ce qui se passe à la maison) 8. (Notes et compétition entre enfants génèrent de la violence) 9. (les maîtres ne sont pas bien formés) 10. (C'est par manque d'amour et de respect) 11. (Nous sommes tous des vecteurs involontaires de violence) 12. (le stress et le « toujours plus vite » ont envahi l'école) 13. (Non adaptation école à société actuelle)

Question 8 : Quels sont LES TROIS PRINCIPES (moraux) ou les TROIS VALEURS (humaines) ou PRECEPTES (sur le comportement)

Qui vous paraissent essentiels (les) à ENSEIGNER ou à EDUQUER à l'école ?

1ère valeur ……. 2ème valeur …….

3ème valeur ……

RESULATSTS BRUTS EXEMPLE DE DONNEES

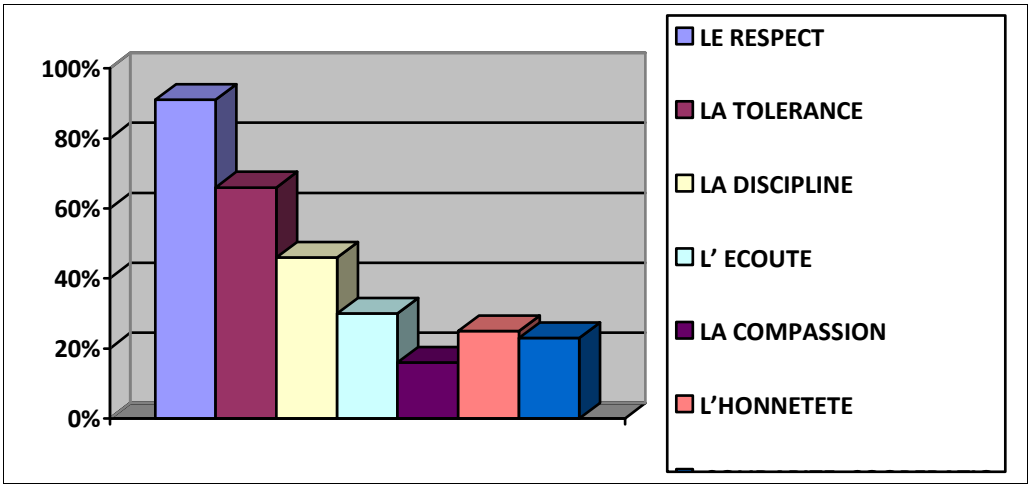
Valeurs morales et éthiques à inculquer à l'école

(REPONSES OUVERTES) CHOIX PERSONNELS DES 3 VALEURS ETHIQUES/MORALES

108- Respecter les enfants. ¨Etre positif. Ne pas se décourager 107- respect tolérance discipline /106- respect écoute tolérance / 105- respect, écoute, compassion / 104- respect discipline tolérance /103- respect tolérance discipline 102. Respect écoute tolérance 101-respect tolérance discipline /100- respect écoute tolérance /99- discipline rigueur politesse / 98- - respect tolérance discipline 97- respect écoute tolérance /96- respect écoute tolérance / 95- écoute tolérance ET respect 94- compassion, respect, tolérance / 93- respect discipline rigueur 92- respect honnêteté compassion /91. Respect tolérance solidarité /90. Honnêteté Cœur respect 89 Respect discipline tolérance / 88.Respect discipline tolérance / 87. Respect Tolérance discipline / 86.faire à autrui ce qu'on voudrait qu'il nous fasse : respect, écoute, compassion / 85. Respect tolérance discipline / 84. Respect attention aux autres écoute tolérance / 83. Respect tolérance discipline 82. Vérité, solidarité, respect / 81. Honnêteté, travail, / 79.respect honnêteté solidarité 78. Compassion honnêteté politesse / 77.discipline honnêteté tolérance /76.solidarité compassion attention aux autres / 74.politesse respect compassion / 73. Respect écoute tolérance 72. Respect tolérance discipline / 71. Respect écoute tolérance/ 70. Respect tolérance discipline 68. Respect écoute tolérance / 67.respect écoute tolérance / 66. Respect tolérance honnêteté / 65. Respect discipline honnêteté /64. Respect discipline écoute/ 63.respect écoute non-violence / 61. Respect politesse discipline/ 60.respect discipline ordre/ 59. Respect discipline ordre : 58. Respect discipline rigueur / 57. Non violence respect et tolérance / 56. Respect non-violence et écoute mutuelle /55. Respect discipline écoute. / 54. Harmonie discipline respect. / 53. Respect :/ discipline / rigueur morale / 52. Liberté, égalité, fraternité / 51. Discipline respect ouverture 50. Respect honnêteté discipline. / 49. Discipline respect bienveillance / 47. Solidarité compassion attention aux autres / 46. Honnêteté ordre discipline / 45. Respect écoute justice / 44. Respect, ordre, non-violence / 43. Hygiène respect ordre / 42. Respect écoute solidarité / 41. Respect discipline , compassion / 40. Respect attention aux autres disciplines compassion / 39. Respect écoute mutuelle coopération / 38. Respect discipline ordre/ 37.Non-violence, respect, vérité / 36. Respect de l'adulte, persévérance, non-violence / 35. La coopération, le respect des lois, l'émerveillement 34. Ordre, Hygiène et respect/Attention aux autres / 33. Respect- Coopération- Autonomie /32. Discipline honnêteté respect/ 31. Respect dévouement serviabilité / 30. Respect solidarité discipline 29. Estime de soi ; culture de la joie ;coopération. / 28 . Respect, compassion, bon caractère / 27. Respect discipline ordre. / 25. Respect de soi et d'autrui, non-violence, solidarité / 24. Respect de l'autre, assiduité, honnêteté. / 23. Respect, tolérance, compassion 22. La politesse, le respect de l'autre. // 21. Respect – altruisme –compassion / 20 . Respect d'autrui – principe de non violence – une certaine solidarité. // 19. Amour pour soi, respect, responsabilité. Honnêteté / 18. Apprendre à apprendre, devenir un vrai citoyen responsable, libre et autonome, apprendre la coopération et non la compétition. / 17. Honnêteté, coopération, contrôle de soi / 16. Discipline, rigueur, respect / 15. Liberté respect compassion 14. Respect discipline rigueur 13. Respect discipline honnêteté / 12 tolérance . Politesse respect courage. / 11. Respect politesse discipline. / 10. Respect écoute coopération. / 9. Respect tolérance politesse :/ 8. Respect compassion solidarité / 7. Tolérance, solidarité, fraternité 6. Politesse, solidarité, honnêteté / 5. Honnêteté, solidarité, politesse / 4. Ecoute, honnêteté, politesse. / 3. Solidarité, écoute, honnêteté ./ 2. Politesse, ordre, écoute. / 1. Ecoute, Honnêteté, solidarité

EXEMPLES DES CODES REFERENCES UTILISES POUR COMPTABILISER SUR LES 300 REPONSES

Valeurs préférées par les professeurs des écoles	Pourcentages Sur total réponses	Nombre de réponses
LE RESPECT	91%	273
LA TOLERANCE	66%	199
LA DISCIPLINE	46%	140
L'ECOUTE	30%	90
LA COMPASSION	16%	48
L'HONNETETE	25%	75
SOLIDARITE+COOPERATION	23%	69



RESPECT 1°Chx . respect
TOLERANCE 2°Chx tolérance
DISCIPLINE 3°Chx . Discipline

Pour **faire DIMINUER LA VIOLENCE à l'ECOLE**

Quelles sont les mesures que vous proposez ou suggérez/
Ecrivez vos idées dans les trois cases sélectionnées ci-dessous

Première mesure :
……

Deuxième mesure :
……...

Troisième mesure :
……

RESULTATS BRUTS NON TRIES DU PRESONDAGE SUR LES 3 MESURES
98 REPONSES PROPOSEES SOLUTION N°2 AUX VIOLENCES
QUESTIONNAIRE ETHIQUE ET MORALE – INSTITUTEURS 2010/2011

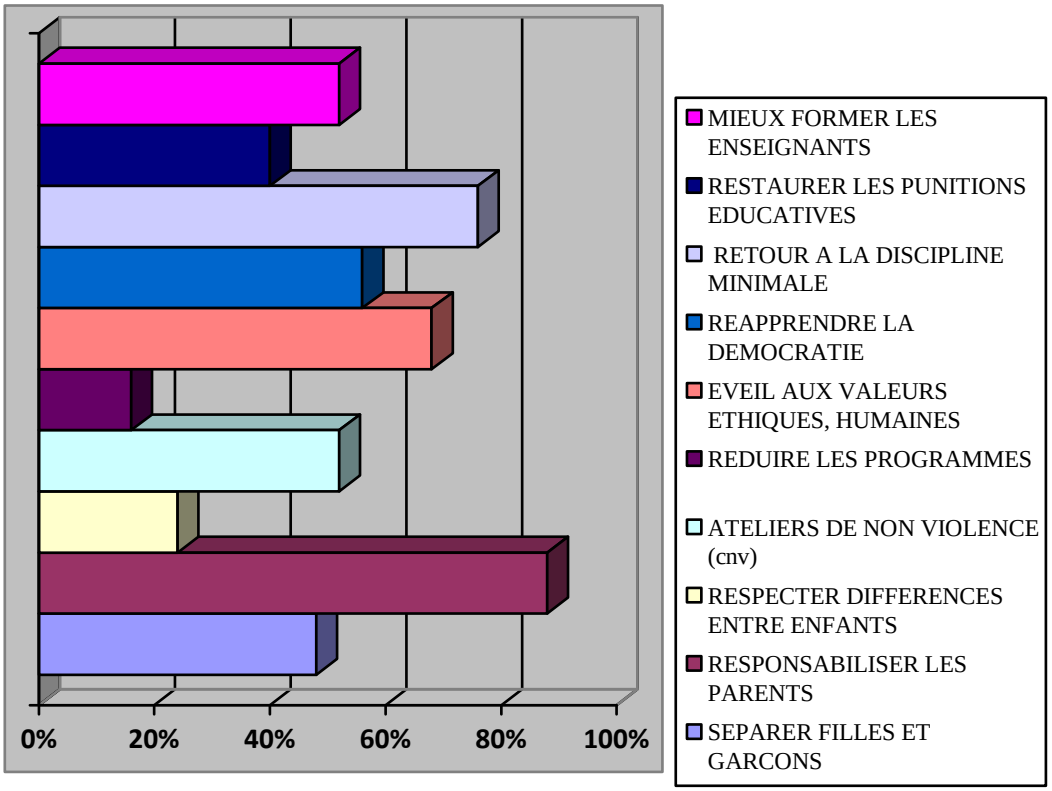
Intitulés des réponses fournies par les remplisseurs du questionnaire (total de 250 réponses)

Séparer les filles des garçons XXXXXXXXX XX120⇨48%
Responsabiliser les parents XXXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XX 220⇨88%
Restaurer des punitions éducatives XXXXXXXXXX100⇨40%
Réduire les programmes XXXX40⇨ 16%
Mieux former les enseignants XXXXXXXXXX XXX130⇨36%
Mettre en place des ateliers de CNV XXXXXXXXXX XXX130⇨52%
Adultes : apprendre à respecter les différences entre enfants XXXXXX60⇨24%
Réapprendre la démocratie à l'école XXXXXXXXXX XXXX140⇨56%
Retour à une discipline minimale XXXXXXXXXX XXXXXXXXX 190⇨76%

TABLEAU DES REPONSES EN POURCENTAGES

SOLUTIONS PROPOSES PAR LES ENSEIGNANTS 1°DEGRE	Pourcentages S/ 250 réponses	Nombre de réponses
SEPARER FILLES ET GARCONS	48%	120
RESPONSABILISER LES PARENTS	88%	220
RESPECTER DIFFERENCES ENTRE ENFANTS	24%	60
ATELIERS DE NON VIOLENCE (CNV)	52%	130
REDUIRE LES PROGRAMMES	16%	40
EVEIL AUX VALEURS ETHIQUES, HUMAINES	68%	170
REAPPRENDRE LA DEMOCRATIE	56%	140
RETOUR A LA DISCIPLINE MINIMALE	76%	190
RESTAURER LES PUNITIONS EDUCATIVES	40%	100
MIEUX FORMER LES ENSEIGNANTS	52%	130

Pourcentages des propositions des enseignants pour réduire la violence



REPONSES PROPOSEES AUX VIOLENCES
(REPONSES BRUTES AU PRE SONDAGE)
QUESTIONNAIRE ETHIQUE ET MORALE – INSTITUTEURS 250 REPONSES

ABREGE DES REPONSES PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTS DU 1°DEGRE

Faire un jumelage "réel" avec une autre classe : les rêves des autres enfants, comment ça serait dans l'idéal sur terre.
Ne pas imposer telle ou telle marque (règle, agenda, vêtements, livres, etc...).
Écrire une charte de non-violence
Réduire l'écoute de la TV et le temps sur ordinateurs et jeux électroniques
S'efforcer de sortir de l'individualisme en France
Utiliser le théâtre pour juguler la violence enfantine
Ne pas nommer des débutants en zone difficile
Théâtraliser les conflits
Que les enseignants respectent plus les élèves
Utiliser le théâtre pour juguler la violence enfantine
Augmenter la surveillance
Tenir compte des différences entre enfants
Ne pas humilier les enfants
Rendre les punitions éducatives et utiles
Films sur la violence
Règles plus strictes
Former les maîtres à la gestion des conflits et à la non-violence

Construire une vraie communauté où chacun existe et a un rôle
Créer un vrai dialogue entre tous les partenaires
Réapprendre la démocratie aux enfants
Faire participer enfants au règlement
Apprendre la Non-Violence (CNV)
Écouter les besoins des enfants
Donner sa chance à chacun
Ateliers participatifs avec mises en situation de cas de violence, jeux de rôle, avec participation active des enfants
Développer la coopération
Arts martiaux
Réaliser l'"education" des parents
Nourriture saine à la cantine (supprimer tout ce qui contient du chimique)
L'ouverture aux différences
Faire régner le respect et l'ordre et commencer en maternelle
Utiliser le théâtre
Lecture d'albums citoyens
Valoriser le développement de cet être tout autant, ou peut-être plus que de l'égo (valoriser l'entraide, les activités en harmonie avec la nature, des pratiques méditatives adaptées)
Participation des enfants à la rédaction du règlement
Développer des méthodes d'enseignement pratique, à base de mises en situations, théâtre, expression corporelle, etc. Responsabiliser les enfants dans la vie scolaire
Écoute, communication
Porter davantage d'attention aux élèves
Apprentissage du silence
Retour à une certaine discipline
Valorisation Faire des écoles de parents, et au minimum des groupes de paroles
Instaurer des moments de calme. Assise silencieuse
Ateliers de philosophie, parler entre maîtres et élèves
Participation des enfants à la rédaction du règlement
Morale occasionnelle sur des situations précises
Former les enseignants à la gestion des conflits et violences
Supprimer tv et vidéo dans les familles
Accentuer la sévérité
Reconnaître les compétences de chaque élève Plus grande sévérité
Débats philosophiques sur des préoccupations ressenties
Mettre les élèves de même niveau ensemble
Mieux former les maîtres
Punitions plus éducatives
Mieux former les maîtres
Faire intervenir des professionnels
Expliquer et parler aux enfants
Mieux former les maîtres
Punitions plus éducatives
Responsabiliser tous les partenaires
Séparer filles des garçons
Restaurer la morale en famille et à l'école
Punitions plus éducatives

Mieux former les maîtres
Restaurer les valeurs éthiques et humaines
Impliquer davantage les parents
Apprendre à écouter la petite voix pour retrouver son calme
Essayer de faire comprendre que tout ce que raconte les médias n'est pas forcément parole d'évangile et qu'il faut réfléchir par soi-même et se f&aire sa propre opinion
Prescrire des punitions éducatives
Moins de violences dans la hiérarchie
Séparer garçons et filles
Restaurer les valeurs éthiques et humaines
Débats philosophiques sur des préoccupations ressenties
Restaurer les valeurs éthiques et humaines
Débats philosophiques sur des préoccupations ressenties
Responsabiliser les parents
Ateliers d'expression des émotions pour les enfants
Débats philosophiques sur des préoccupations ressenties
Fonder concours recrutement sur savoir enseigner et non sur connaissances
Donner souvent la parole aux enfants (dialogues)
Ateliers de théâtre en classe ou à l'école
Réduire les effectifs par classe
Ateliers et discussions sur des cas concrets
Régulariser les dialogues maîtres- enfants
Mieux former les maîtres
Former mieux les enseignants
Théâtraliser les conflits avec les enfants
Associer les parents dans la définition des règles
Respecter les différences entre élèves ou enfants
Impliquer les parents
Ouverture à l'expression de soi
Punitions plus éducatives
Réduire les temps de présence des enfants devant la TV
Redéfinir la morale en la réactualisant
Déculpabiliser l'erreur et les résultats décevants, et reconsidérer l'évaluation
Impliquer plus les parents
Apprendre la démocratie à l'école
Approfondir la formation des maîtres
Ne pas avilir ou humilier les élèves
Punitions éducatives
Développer le développement personnel à l'école
Morale quotidienne
Morale + éthique tous les jours
Punitions en cas de violence
Utiliser des conseils d'élèves
Fournir des vrais modèles aux enfants
Créer des activités qui redonnent du sens aux élèves sur le handicap, l'écologie, le partage ...
Intégrer les valeurs humaines dans les programmes valoriser des projets valorisant la non violence

La discipline
Définir un contrat
L'école doit proposer des programmes variés et attractifs dès le plus jeune âge:
Charte d'obligations pour tous
Impliquer les parents
Citations de sagesse
Valoriser l'ouverture de cœur et l'universalité (impliquer les enfants dans des oeuvres humanitaires dans leur quartier ou d'autres régions du monde
Punitions éducatives
Punitions davantage éducatives
Enseigner le yoga, la méditation, la respiration consciente dès la maternelle
Octroyer une belle part au sport
Groupes de travail enfants – parents -et maîtres
Davantage de contacts entre enseignants et parents
L'écoute de soi et d'autrui
Réintroduction de la morale
C.N.V.
Choisir les supports de cours avec le plus grand soin
Enseigner le respect de soi
Former les maîtres à la CNV
Impliquer les parents
Favoriser dialogue élèves et maîtres
Débats philosophiques sur des préoccupations ressenties
Utiliser des scènes théâtrales
Des parents plus impliqués
Séparer garçons et filles en classe
Que les parents et adultes soient des modèles
Encourager et valoriser, personnaliser l'évaluation
Punitions plus éducatives
Séparer filles et garçons dans grandes classes dès le collège

Quels sont **les buts de l'école**

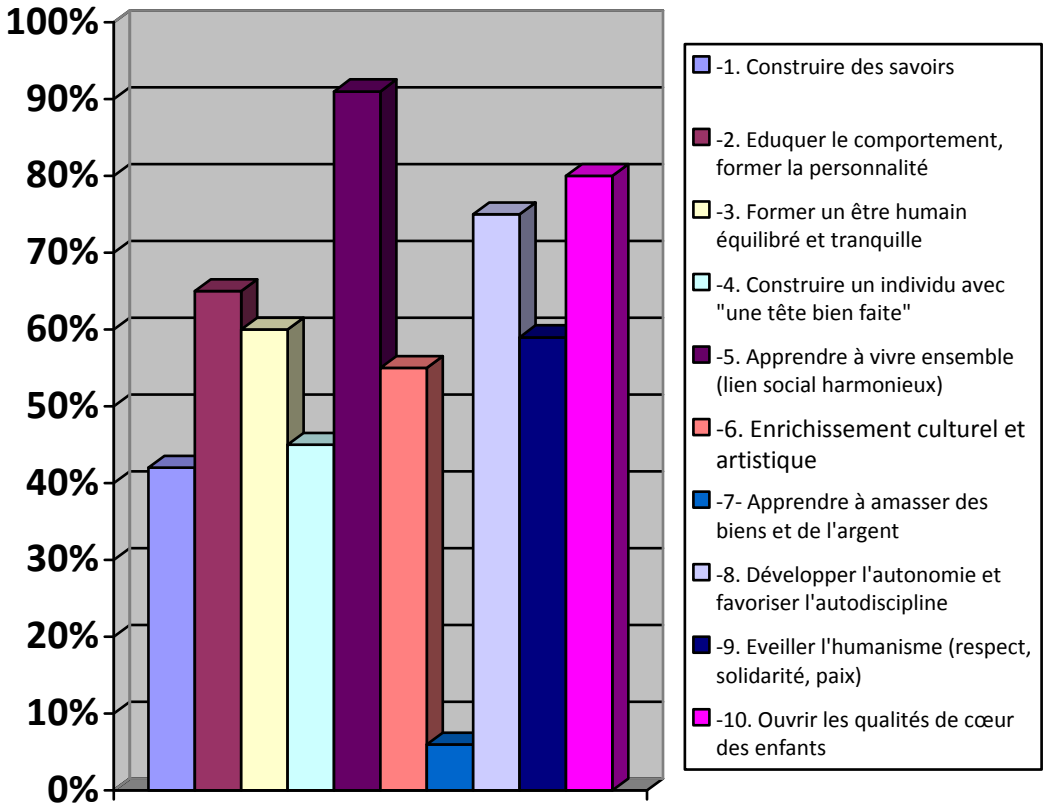
(objectifs de la scolarisation)

Vous classerez les buts proposés en les notant de 10 à 0, avec les repères suivants: (10= très important)(5= Moyennement important)(0 ou 1= négligeable) Si pas d'avis sur le but de l'école(Aucune case cochée dans ce cas /ou/ Cocher la case No = ne se prononce pas) Merci de noter le but qui vous tient à cœur....et qui n'est pas noté ou précisé en l'inscrivant dans le rectangle blanc sous l'expression : « Autre but essentiel»

LES RESULTATS DES CHOIX DES MAITRES SUR UN TOTAL DE 278 REPONSES EN TERMES DE POURCENTAGES PAR ADDITION DES BONNES NOTES CUMULEES

-1. Construire des savoirs	42%
-2. Eduquer le comportement, former la personnalité	65%
-3. Former un être humain équilibré et tranquille	60%
-4. Construire un individu avec "une tête bien faite"	45%
-5. Apprendre à vivre ensemble (lien social harmonieux)	91%
-6. Enrichissement culturel et artistique	55%
-7- Apprendre à amasser des biens et de l'argent	6%
-8. Développer l'autonomie et favoriser l'autodiscipline	75%
-9. Eveiller l'humanisme (respect, solidarité, paix)	59%
-10. Ouvrir les qualités de cœur des enfants	80%

TABLEAU SCHEMATIQUE DES RESULTATS SUR OBJECTIFS DE L'ECOLE



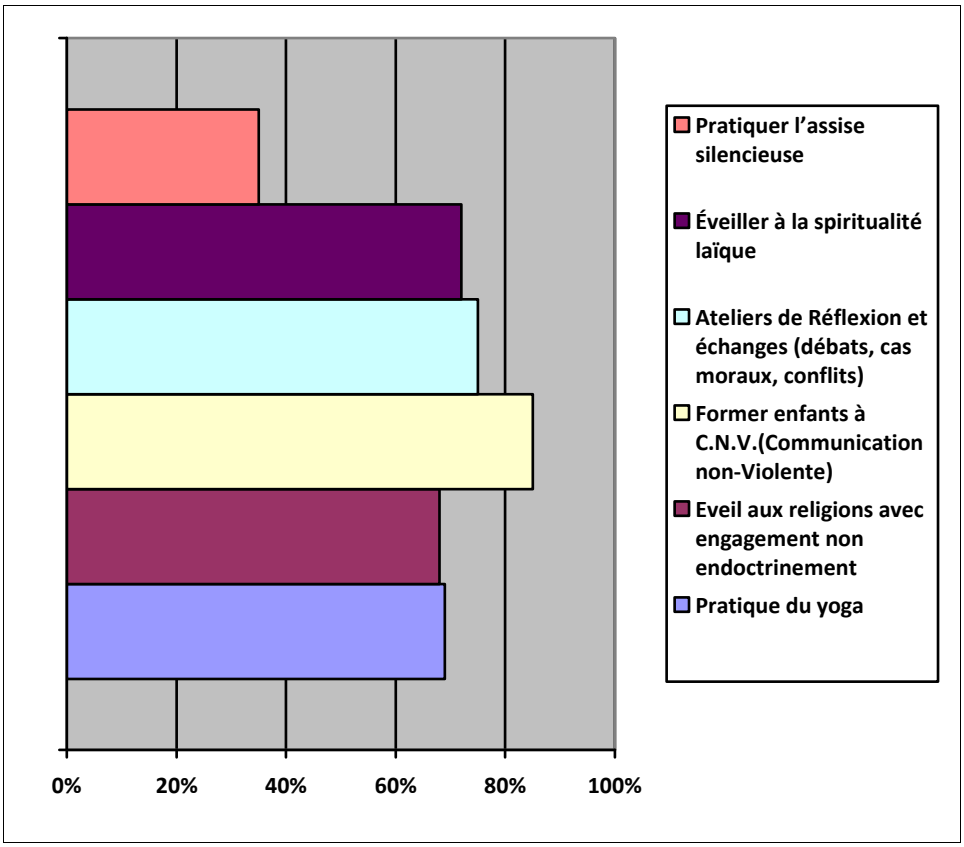
PRATIQUES NOUVELLES A L'ECOLE

Pourquoi ne pas innover et appliquer des pratiques nouvelles ***dans la classe pour lutter contre la violence:*** Vous direz ci-dessous si vous appréciez ou non les diverses pratiques nouvelles ou peu usitées à l'école, en mentionnant si vous êtes très favorable, favorable, ou si vous êtes opposé(e) (défavorable) Merci de votre coopération!

RESULTATS DE LA QUESTION 5 SUR LES PRATIQUES DIFFERENTES

PRATIQUES NOUVELLES Y ETES VOUS FAVORABLE A L'ECOLE ?	%
1. Pratique du yoga	69%
2. Eveil aux religions avec engagement non endoctrinement	68%
3. Former enfants à C.N.V.(Communication non-Violente)	85%
4. Ateliers de Réflexion et échanges (débats, cas moraux, conflits)	75%
5. Éveiller à la spiritualité laïque	72%
6. Pratiquer l'assise silencieuse	35%

TABLEAU DE SCHEMATISATION DES ACCORDS MAGISTRAUX



PRESONDAGE NATIONAL AUPRES DES ENSEIGNANTS DU 1er DEGRE

CHOIX ENTRE LES VALEURS ETHIQUES OU MORALES

Voici de nombreuses valeurs éthiques ou morales, classées par grands registres du comportement des enfants et des secteurs où on peut dire que la "morale est importante", ou que "l'éthique est essentielle." Vous choisirez les trois qualités pour chaque secteur proposé, les vertus ou valeurs que vous pensez nécessaires à construire chez les élèves. (Cocher svp 3 cases).

Valeurs morales, humaines, éthiques	Valeurs liées à **écologie, environnement**

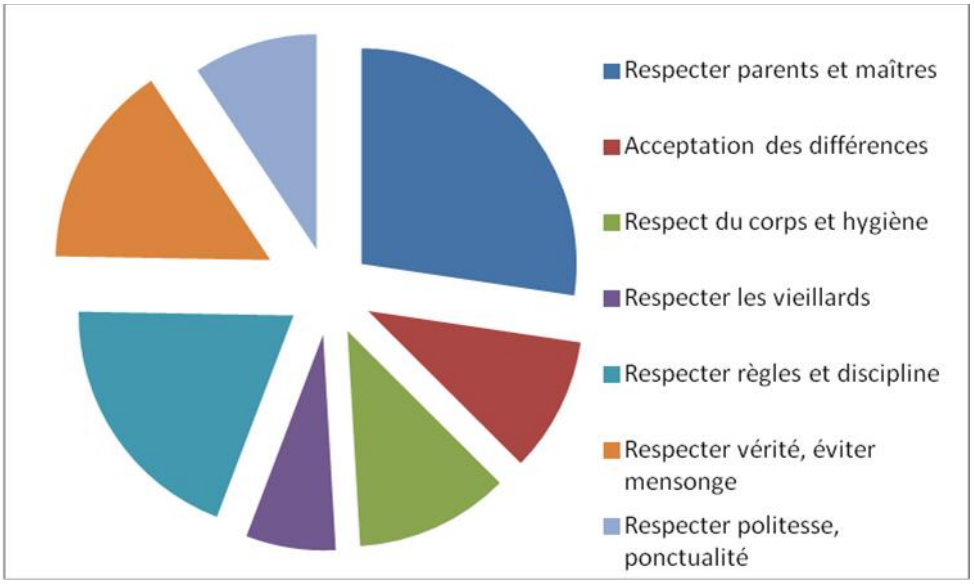
Choisissez 3 priorités, cochez-les	**3X**	*Choisissez 3 priorités et cochez-les*	**3X**
Sens du Pardon		Refuser de polluer	
Solidarité et Fraternité		Sensibilité à 1 nourriture saine et naturelle	
Compassion et Bienveillance		Respecter nature, air, terre, eau	
Education à la Paix		Apprendre à économiser les énergies	
Communication Non-Violente		Respecter la vie sous toutes ses formes	
Amour et Amitié		Apprendre à trier ordures et déchets	
Attention aux autres		Refuser gaspillage de la nourriture	
Rigueur morale		Eveiller au jardinage et à la main verte	
Service désintéressé		Sensibiliser au maintien des espèces	

Valeurs liées au **respect**	Valeurs liées à **la spiritualité laïque**

Choisissez 3 priorités et cochez-les	**3X**	Choisissez 3 priorités et cochez-les à droite	**3X**
Respecter Enseignants et Parents		Conscience, expérience du « moment présent»	
Accepter les différences (races, langues, couleurs, cultures)		Consulter sa conscience, son centre interne de décision	
Rectitude, honnêteté, droiture		Sentir 1grandeur d'âme, 1transcendance	
Respect règles et horaires		Eprouver joie intérieure sans lien matériel	
Respecter le corps et l'hygiène		S'émerveiller (beauté nature/sens du sacré/ordre univers)	
Gratitude et savoir dire merci		Capacité d'ouvrir son cœur	
Respecter les affaires des autres		Etre sensible au juste et au vrai	
Respecter enfants et vieillards		Etre curieux sur le sens de sa vie	
Respecter personnalité de chacun		Capable calme, se centrer, silence intérieur	
Sens de la justice et de l'équité		Sentir, expérimenter une « grandeur d'âme », une « transcendance »	

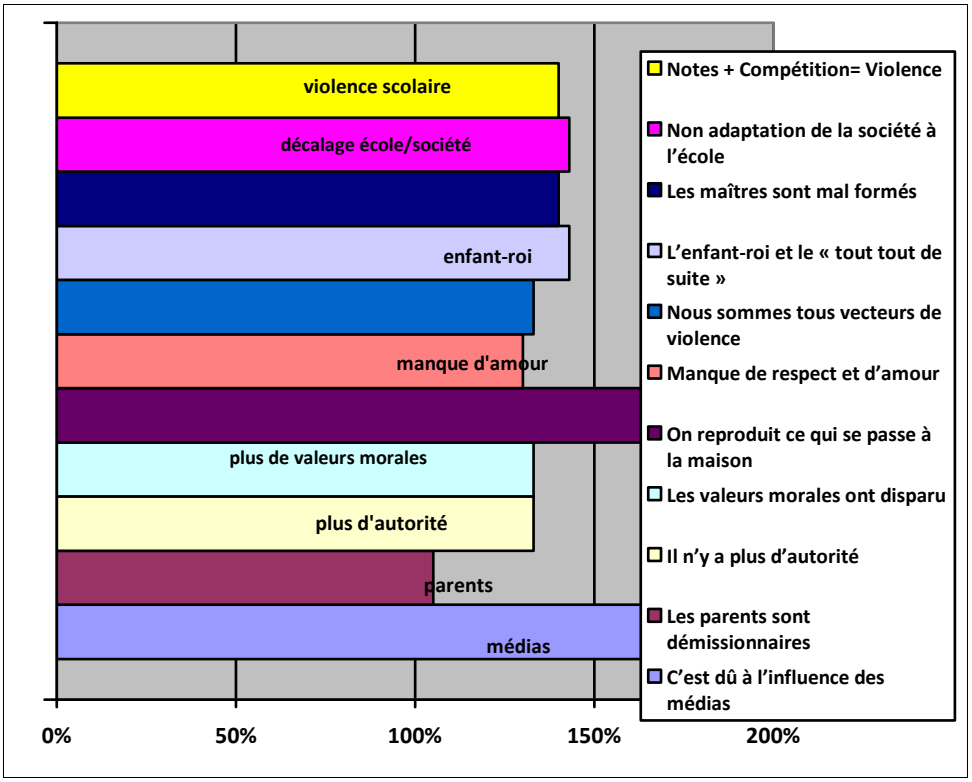
LES 3 REGLES LIEES AU RESPECT

INTITULE DES REGLES SUR LE RESPECT	%	NB DE REPONSES
Respecter parents et maîtres	73%	220
Acceptation des différences	27%	82
Respect du corps et hygiène	31%	95
Respecter les vieillards	18%	55
Respecter règles et discipline	52%	157
Respecter vérité, éviter mensonge	41%	125
Respecter politesse, ponctualité	25%	75



VALEURS ETHIQUES CHOISIES PAR SECTEUR D'APPLICATION

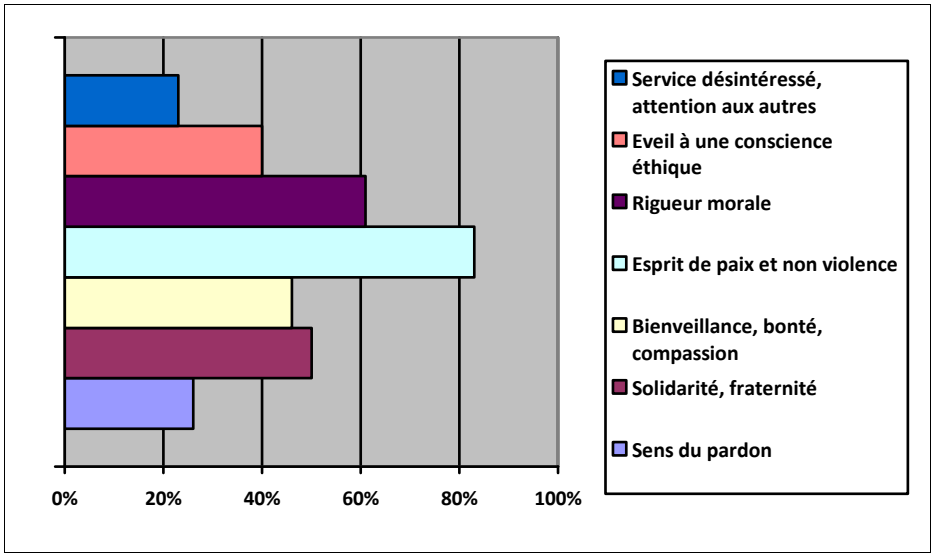
ITEMS LIES AUX RAISONS QUI ENGENDRENT LA VIOLENCE	VIENT DE **FAMILLE**	VIENT DE **ECOLE**	VIENT DE **SOCIETE**	VIENT D' **AILLEURS**	TOTAL	%
C'est dû à l'influence des médias	166	100	164	18	538/	**179%**
Les parents sont démissionnaires	95	20	165	25	315/	**105%**
Il n'y a plus d'autorité	160	70	160	10	400	**133%**
Les valeurs morales ont disparu	190	100	100	10	400	**133%**
On reproduit ce qui se passe à la maison	175	178	100	47	500	**166%**
Manque de respect et d'amour	150	95	140	5	390	**130%**
Nous sommes tous vecteurs de violence	180	60	100	60	400	**133%**
L'enfant-roi et le « tout tout de suite »	180	20	180	50	430	**143%**
Les maîtres sont mal formés	50	195	155	20	420	**140%**
Non adaptation de la société à l'école	110	140	150	30	430	**143%**
Notes + Compétition= Violence	90	190	120	20	420	**140%**
T O T A U X Ss/ 3404	1165	728	1134	195	3200	1100 %
	34%	21%	33%	6%	100 %	



VALEURS HUMAINES, ETHIQUES ET MORALES PRIVILEGIEES PAR LES MAITRES

Valeurs choisies par les enseignants du premier degré	Pourcentages	Nb s/300
Sens du pardon	26%	80
Solidarité, fraternité	50%	150
Bienveillance, bonté, compassion	46%	140
Esprit de paix et non violence	83%	250
Rigueur morale	61%	185
Eveil à une conscience éthique	40%	120
Service désintéressé, attention aux autres	23%	70

TABLEAU DES RESULTATS EN SCHEMATISATION



QUELLES VALEURS MORALES ET HUMAINES FONDAMENTALES

CLASSEZ PAR ORDRE D'IMPORTANCE LES **VALEURS QUI VOUS SEMBLENT FONDAMENTALES À INCULQUER À L' ECOLE**

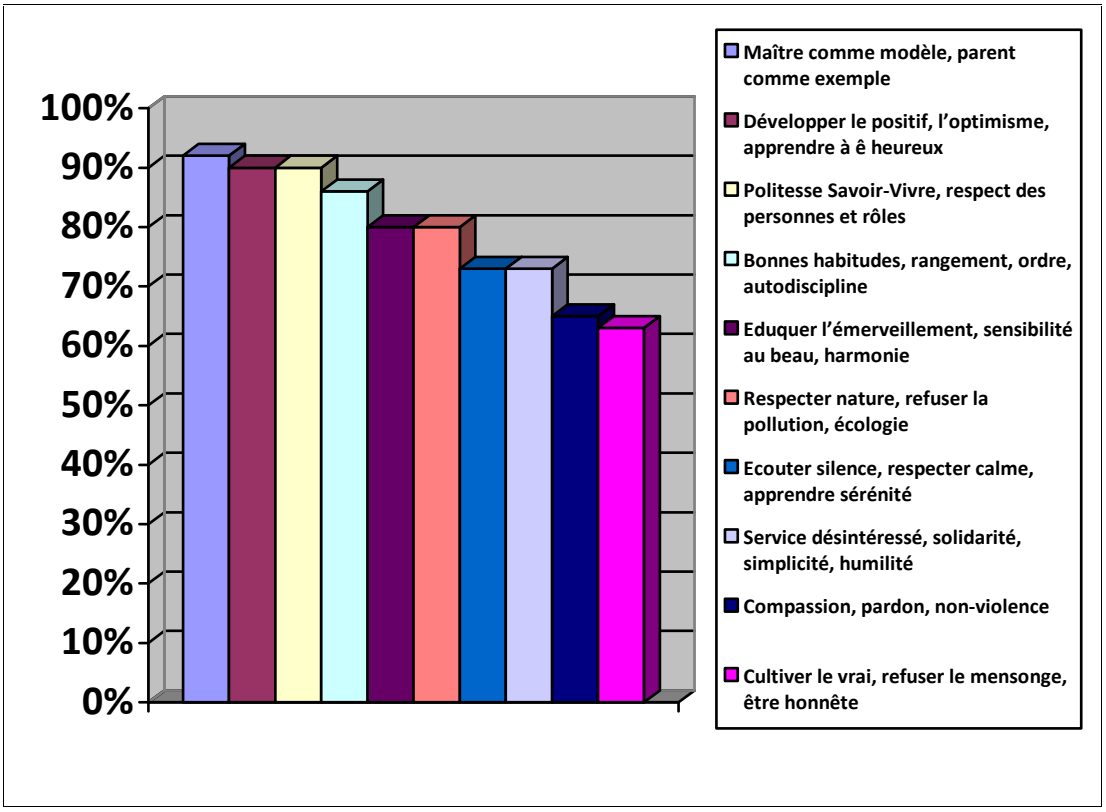
(Vous noterez 5 pour la plus importante, jusqu'à1 la moins importante) :

N°	Valeurs morales-humaines qui vous paraissent importantes à l'école	Notez 0 à 5
A	Apprendre **le don de soi,** le **service entièrement Désintéressé** aux autres, et savoir cultiver la modestie et l'humilité.	**1100**
B	Eduquer la **volonté** et la **persévérance**, restaurer les **vertus du travail** bienfaits des efforts et de la ténacité (pour soi-même et les autres)	**1020**
C	Restaurer **le maître comme modèle**, le professeur comme référence**, le père ou la mère comme exemple**: l'adulte, le parent ou l'enseignant devant servir de référence et soigner sa tenue, son langage, ses actes.	**1380**
D	**Etre dans la vérité,** cultiver le vrai, développer l'authentique, **refuser mensonge** et hypocrisie, apprendre la droitur l'honnêteté, rechercher la rectitude	**950**
E	Apprendre à **aimer les autres, à développer l'amour,** éduquer à supporter et accepter les gens comme ils sont	**1050**
F	Apprendre le bonheur, expliquer ce que c'est **d'être heureux, cultiver l'optimisme**, et Se jouer gagnant, favoriser l'espérance, refuser l'importance des informations négatives	**1350**
G	Eduquer **l'émerveillement, apprendre le beau**, Développer **la sensibilité à l'équilibre**, remarquer les choses belles et **beaux gestes**, discerner **l'harmonie** dans l'homme dans la nature	**1220**
H	Apprendre et **respecter la politesse et le savoir-vivre**, les dignités et les fonctions à l'école, dans la rue; à la maison, au club ou en tout lieu, à toute occasion	**1350**
I	Apprendre **le pardon, la compassion,** accepter les erreurs des autres, Refuser la colère et/ou l'emportement pour un oui/ un non, etc.	**980**
J	Apprendre le **silence,** respecter le **calme**, développer la **sérénité en soi.**	**1100**
K	Apprendre à **respecter la nature**, à **ne pas polluer l'air, la terre, l'eau**, Et travailler pour les équilibres écologiques, refuser le gaspillage, etc.	**1200**
L	Acquérir **des bonnes habitudes pour notre vie** d'enfant et d'adulte/ être propre, Ordonné et savoir ranger, être capable de s'imposer une discipline.	**1300**

RESULTATS DES REPONSES AUX CHOIX DES VALEURS FONDAMENTALES

	Valeurs proposées comme pouvant être choisie comme fondamentales	
A	Maître comme modèle, parent comme exemple	92%
B	Développer le positif, l'optimisme, apprendre à ê heureux	90%
C	Politesse Savoir-Vivre, respect des personnes et rôles	90%
D	Bonnes habitudes, rangement, ordre, autodiscipline	86%
E	Eduquer l'émerveillement, sensibilité au beau, harmonie	80%
F	Respecter nature, refuser la pollution, écologie	80%
G	Ecouter silence, respecter calme, apprendre sérénité	73%
H	Service désintéressé, solidarité, simplicité, humilité	73%
I	Compassion, pardon, non-violence	65%
J	Cultiver le vrai, refuser le mensonge, être honnête	63%

SCHEMATISATION DES 300 REPONSES DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE

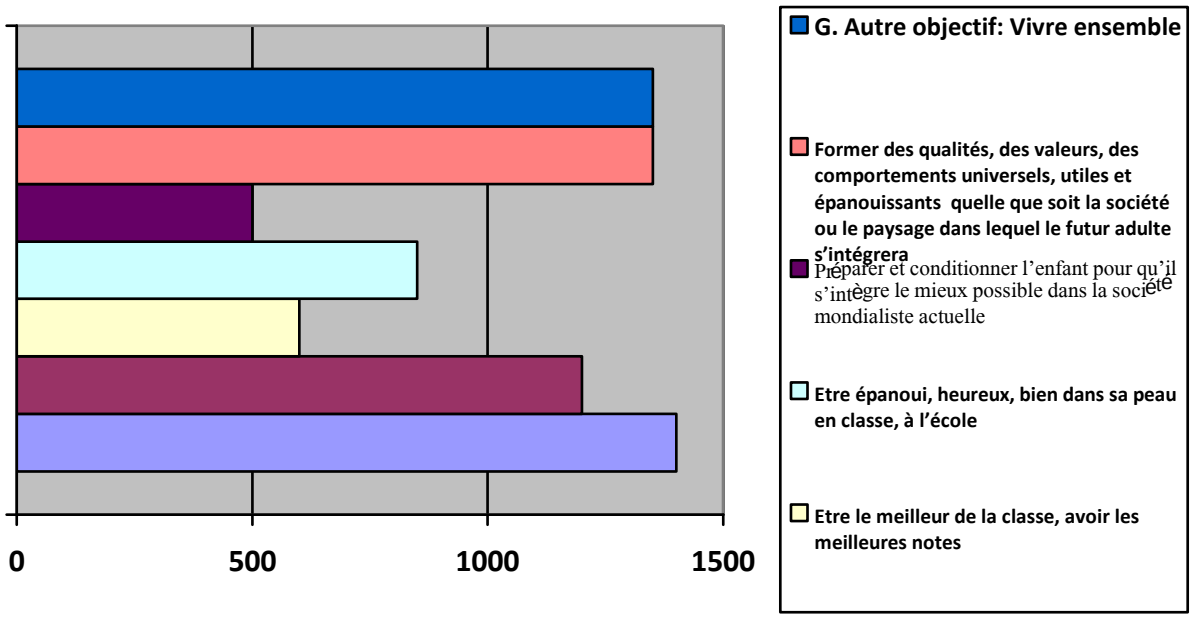


ORDRE D'IMPORTANCE DES OBJECTIFS EDUCATIFS+
POUR LES VALEURS MORALES OU HUMAINES POUR VOUS

Classez par ordre d'importance pour vous, en tant qu'éducateur ou enseignant ou parent, les 6 objectifs éducatifs suivants en leur attribuant une note de 1 à 5 : (*Vous noterez 5 pour l'objectif qui vous paraît « très important » ; 4 pour « important » ; 3 pour « nécessaire»; 2 pour « peu important » ; 1 pour « négligeable ». Vous pouvez aussi ajouter ou compléter en écrivant en ligne G un autre objectif qui n'est pas précisé de A à F,et le noter à votre convenance entre 1 et 5)*

Pour les élèves ou les enfants, est-il important OUI ou NON de :

	PARAMETRES ET VALEURS A CLASSER PAR ORDRE	Noter 1, 5 ou 10
A	Acquérir de nombreux savoirs et savoir-faire	1400
B	Se comporter correctement en société et savoir-être en respectant les personnes, les valeurs et soi-même	1200
C	Etre le meilleur de la classe, avoir les meilleures notes	600
D	Etre épanoui, heureux, bien dans sa peau en classe, à l'école	850
E	Préparer et conditionner l'enfant pour qu'il s'intègre le mieux possible dans la société mondialiste actuelle	500
F	Former des qualités, des valeurs, des comportements universels, utiles et épanouissants quelle que soit la société ou le paysage dans lequel le futur adulte s'intégrera	1350
G	G. Autre objectif: Vivre ensemble	1350



QUE PROPOSEZ-VOUS POUR DEPASSER LE MALAISE AUJOURD'HUI?

SVP SUR CES 20 CRITERES ECRIVEZ NETTEMENT **VOTRE REPONSE**

Sur 300 réponses

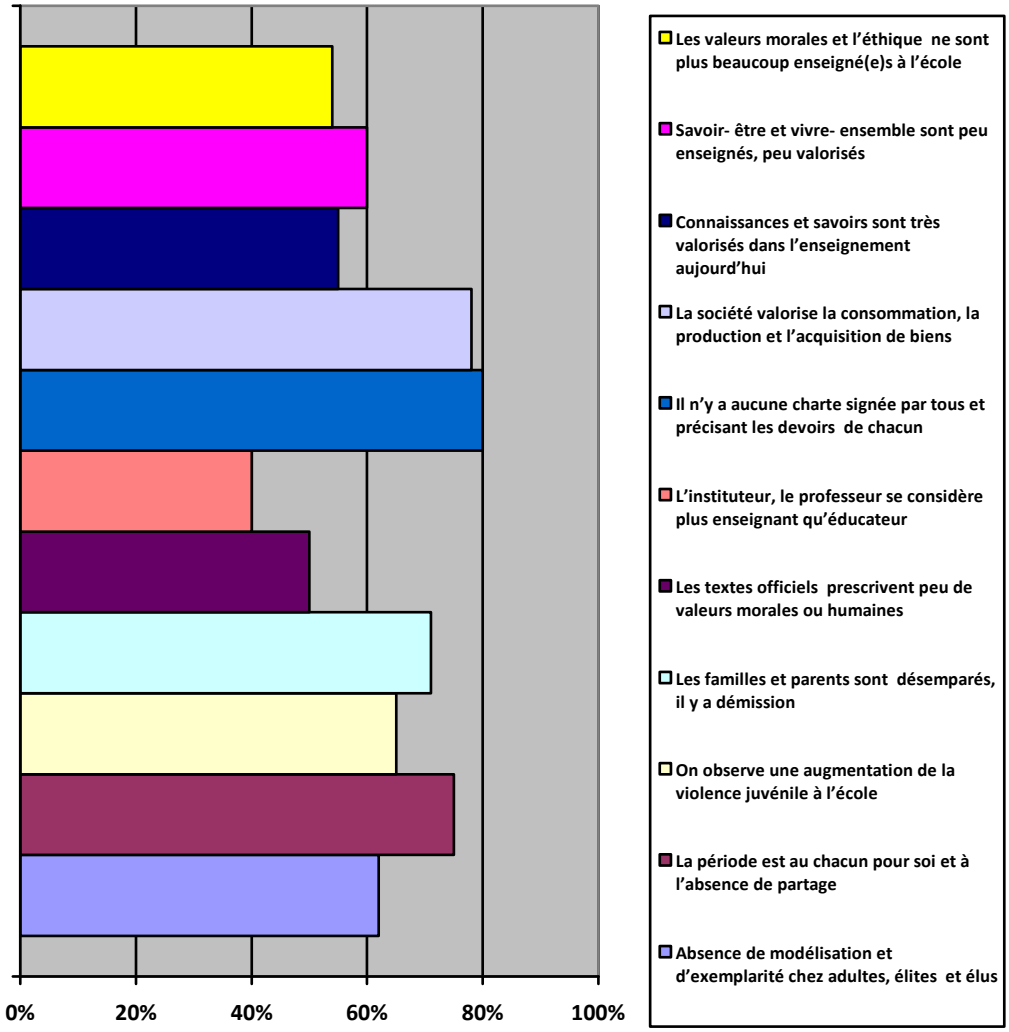
N°	ACCEPTEZ OU REFUSEZ LES ITEMS PROPOSES AU CHOIX DES PROFESSEURS DES ECOLES EN FRANCE	oui	non
1	Il faut rétablir un enseignement obligatoire de la morale à l'école	***220***	***80***
2	Les adultes quels qu'ils soient doivent donner l'exemple et être « modélisant	*195*	*105*
3	. Les parents souvent démissionnent ou s'avouent dépassés : il faut les aider	***250***	*50*
4	1charte mutuelle de devoirs devrait être signée entre profs, élèves et parents	*200*	*100*
5	Une plus grand équilibre doit s'établir entre savoirs et comportements	*170*	*130*
6	Les Instructions devraient privilégier les valeurs morales et humaines	*180*	*120*
7	La violence doit être bannie tant à l'école que dans la famille ou la rue	*170*	*30*
8	. Les professeurs, maîtres doivent apprendre la communication non violente	*220*	*80*
9	Les enseignants sont autant des éducateurs que des enseigneurs, et on doit le reconnaître et en tenir compte dans les formations initiales et continues	***270***	*30*
10	Le sens de la vie et des apprentissages doivent être expliqués aux enfants	*160*	*140*
11	. L'école doit apprendre aux enfants à respecter l'environnement (eau, terre, air	*230*	*70*
12	On doit réapprendre aux enfants le Travail manuel, technique, technologique	*160*	*140*
13	Les lois doivent être imposées, mais les règles discutées entre partenaires	***250***	*50*
14	Faut-il développer les qualités de cœur des enfants ?	*200*	*100*
15	Une éducation neutre aux religions est-elle souhaitable ?	*50*	*250*
16	Un éveil des enfants à une « spiritualité laïque » est-ce possible aujourd'hui ?	*180*	*120*
17	Apprendre le silence, retrouver le sens du merveilleux, initier au partage, au (développement de la sensibilité, maîtrise des émotions, etc.……	***230***	*70*
18	Etes vous favorable à un stage imposé (FI/FC) et 1 conférence sur la Morale	*155*	*145*
19	Etes- vous prêts à participer à un groupe pédagogique d'échanges sur ce sujet	*160*	*140*
20	Autre mesure / : apprendre les lois et le droit en lien avec l'école 78 : former les maîtres au règlement des conflits 75	*XX*	*XX*

QUESTION SUR LE CLIMAT SOCIAL ET SCOLAIRE

Partagez vous le constat social, sociétal, scolaire, économique et culturel
Ci-dessous dans la description de l'époque actuelle 2000 / 2008:

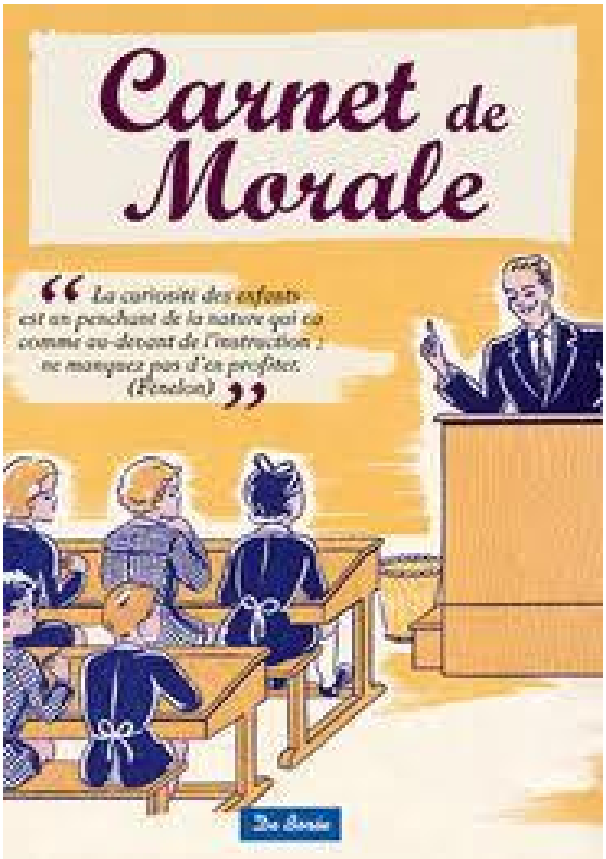
1. Répondez par oui ou non 2. Donnez votre sentiment sur le niveau de chaque item
(1=beaucoup) (2= moyennement) (3=presque pas)

ITEMS PROPOSES À VOTRE APPRECIATION	*OUI*
Absence de modélisation et d'exemplarité chez adultes, élites et élus	*62%*
La période est au chacun pour soi et à l'absence de partage	*75%*
On observe une augmentation de la violence juvénile à l'école	*65%*
Les familles et parents sont désemparés, il y a démission	*71%*
Les textes officiels prescrivent peu de valeurs morales ou humaines	*50%*
L'instituteur, le professeur se considère plus enseignant qu'éducateur	*40%*
Il n'y a aucune charte signée par tous et précisant les devoirs de chacun	*80%*
La société valorise la consommation, la production et l'acquisition de biens	*78%*
Connaissances et savoirs sont très valorisés dans l'enseignement aujourd'hui	*55%*
Savoir- être et vivre- ensemble sont peu enseignés, peu valorisés	*60%*
Les valeurs morales et l'éthique ne sont plus beaucoup enseigné(e)s à l'école	*54%*



Annexes : sixième partie

REMERCIEMENTS ET AUTRES DOCUMENTS



Remerciements et gratitudes à exprimer

Coupures de presse liées à la recherche

Extraits de revue ou articles ou ouvrages

REMERCIEMENTS

Le Doctorant tient à remercier le Directeur des Etudes, Mr Gérard Sensevy, Gérard Sensevy, professeur en Sciences de l'éducation à l'IUFM-UBO, qui a accepté l'étudiant malgré son âge (61 ans à l'inscription) et autorisé le sujet de cette thèse.

Le Doctorant tient à remercier également le Co-directeur des Etudes, Monsieur Henri Louis Go, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine, pour avoir accepté la mission de suivre, en lien avec son collègue de Rennes 2, les recherches proposées par l'étudiant en Sciences Humaines, et ce pendant quatre années universitaires pleines.

Le Doctorant tient à remercier les 127 Professeurs d'Ecole et Instituteurs qui exercent leur métier d'enseignants en Premier Degré dans toute la Métropole et des T.O.M. et qui ont participé au sondage national sur la Rénovation de la morale à l'école, pendant les années civiles 2010 et 2011.

Le Doctorant tient à remercier les 302 instituteurs et Professeurs des Ecoles qui ont accepté de participer au pré-sondage préparatoire à une enquête nationale, dans le cadre d'une conférence pédagogique donnée au CDDP de Maine-et-Loire et à l'ENSAM d'Angers sur le thème pédagogique de la « Restauration des valeurs morales à l'école ».

Le Doctorant tient à remercier les deux Directeurs successifs du C.D.D.P. d'Angers, Mme Branger ainsi que Mr Guibert , et en particulier les documentalistes du service médiathèque du CDDP-49 qui ont pendant plusieurs années aidé le chercheur à trouver les sources documentaires nécessaires à son travail.

Le Doctorant tient à remercier Messieurs les Professeurs de l'Université Catholique de l'Ouest pour les entretiens qu'ils m'ont accordés dans le cadre de ma participation comme auditeur libre aux cours universitaires sur l'Education Morale destinés aux étudiants de mastères « Sciences de l'Education » de l'IPSA.

Le Doctorant tient à remercier le Responsable du Laboratoire de la Faculté de Philosophie et Théologie de l'Université Catholique de l'Ouest, Mr Pascal Mueller-Jourdan, Professeur de Philosophie Ancienne et Responsable de Laboratoire, pour son accueil dans les réunions du Laboratoire d'échanges et de recherche pour les sessions des années 2009 et 2010.

Fait pour valoir ce que de droit, à Trélazé, le 15 Octobre 2012 avec informations aux personnes concernées par l'aide apportée, quelle que soit sa forme, pour leur cordialité, leur accueil, leur patience, leur compréhension et leur hospitalité bienveillantes.

L'étudiant en S.H. : Guy LHEUREUX

COUPURES DE PRESSE SUR LES SUJETS EVOQUES

Ethique et Entreprise

Eric Jemin, le patron qui rend les gens heureux

Il a fait des valeurs humaines le principe de sa stratégie. Chez DAO be, on est content de venir travailler le matin.

C'est une perle rare dans le monde de l'entreprise. Un patron qui met les valeurs humaines au cœur de sa stratégie économique. Éric Jemin l'affirme : il veut des collaborateurs « **heureux** ». Ce qui lui vaut d'être distingué par l'association Jeunesse entreprise, l'AJE.

La démarche est un peu originale. Elle vise à rapprocher les étudiants du monde de l'entreprise. A Angers, deux jeunes en première année d'IUT commerce ont choisi DAO be, l'entreprise d'Eric Jemin. Leur mission : se faire les ambassadeurs de sa stratégie sociale. Ugo Turner et Martin Pilard ont réussi à lui faire obtenir un accessit lors du challenge organisé par l'AJE.

Eric Jemin va recevoir aujourd'hui un prix pour la politique sociale qu'il mène dans son entreprise.

Confiance et souplesse

Ça marche comment une boîte où on aime ses salariés ? Eric Jemin énumère les avantages mis en place à DAO be. Les 35 heures, les douze jours de RTT, les tickets resto, la mutuelle, l'intéressement... Autant de choses assez rares dans une PME de 19 salariés.

Mais encore ? Surtout des méthodes de travail. Ici, on fait du dessin industriel pour des entreprises aussi diverses que Cointreau ou Scania en passant par Thyssen. On réalise aussi des plans de bâtiments existants pour les architectes. DAO be travaille pour la mairie d'Angers, le château de Saumur, le conseil général, la préfecture... « **C'est moi qui fais les devis,** poursuit Eric Jemin. **Ensuite, chacun travaille sur un projet. Il n'y a pas de hiérarchie.** »

L'entreprise tourne autour de deux mots : souplesse et confiance. Souplesse, parce qu'il n'y a pas de pression. « **Les collaborateurs doivent pouvoir associer vie personnelle et vie professionnelle.** » Il y a ceux qui aiment arriver tard et partir tôt ; ceux qui sont là dès 8 h. En cas de souci familial, de problème avec un enfant, les salariés peuvent prendre leur temps, voire une journée. « **On s'arrange avec le client. 98 % des projets sont livrés à l'heure.** »

Confiance, parce que, finalement, c'est du donnant-donnant. Eric Jemin prévient tout nouvel embauché. Si un seul triche, tous en pâtiront.

On peut encore ajouter une politique envers les jeunes stagiaires, qu'ils arrivent du collège ou préparent un projet professionnel. Une tendance à s'investir dans les associations comme le CJD, le Centre des jeunes dirigeants. Comme aussi d'aider jeunes et moins jeunes à trouver du travail en travaillant leur CV ou en les préparant à des entretiens d'embauche. « **Tout ce que je fais, je le fais naturellement.** »

Ugo Turner et Martin Pilard, les deux étudiants de l'IUT, sont assez heureux d'avoir déniché cette pépite. « **On voit vraiment les résultats de ce que peut donner une politique sociale.** » Eric Jemin est tout content lui aussi. Ce prix, il l'a obtenu grâce à deux jeunes.

Marianne DEUMIÉ.
marianne.deumie@ouest-france.fr

OF 20 Mai 2010/P13

Retrouvez le parcours des deux jeunes étudiants de l'IUT sur **www.ouest-france.fr/angers**

Éloge de la laïcité française de Frédéric Lenoir

Depuis plus de cinq ans, Nicolas Sarkozy semble avoir pour obsession de lancer un grand débat, dont personne ne veut, sur la laïcité. D'où vient cet acharnement? Pourquoi personne ne le souhaite? Les raisons avancées pour justifier ce débat ont évolué au fil des ans. Alors qu'il n'était que ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy entendait dépoussiérer la vieille loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat de 1905 pour l'adapter aux évolutions de notre société. Le futur candidat à l'élection présidentielle misait alors sur les voix des Français musulmans et mettait en avant la nécessité pour l'État de soutenir financièrement la construction et l'entretien de lieux de culte musulmans, ce que la loi lui interdit. Quelques années plus tard, une fois élu et fraîchement intronisé à Rome chanoine de Latran, il lorgne cette fois sur les voix des catholiques et évoque, à nouveau, la nécessité d'une laïcité *« positive »*, censée remplacer l'ancienne conception « *négative* » issue des anciennes querelles du XIXe siècle entre catholiques et révolutionnaires. Il insiste aussi sur le rôle important que les religions doivent tenir dans le débat public. Le 5 avril dernier, c'est par rapport à l'islam que l'UMP lance un nouveau débat sur la question. Mais cette fois, il ne s'agit plus de faire plaisir aux musulmans, qui ont très largement pris leurs distances avec le président de la République, mais tout au contraire de récupérer les voix du FN en montrant, dans la foulée du débat piégé et raté sur l'identité nationale, que l'islam pose problème et n'est pas toujours compatible avec la conception française de la laïcité. A chaque fois, ni les partis politiques, autres que celui de Nicolas Sarkozy, ni les représentants religieux n'ont voulu de ces débats ou de ces remises à plat de la loi de 1905. La dernière tentative a même mis à jour de profondes divisions au sein de l'UMP et, fait inédit, les représentants des six grandes religions présentes en France ont publié une tribune pour dénoncer le caractère électoraliste et inapproprié de ce débat et de toute remise en cause de la loi de 1905. Et ils ont cent fois raison! Elle est d'une simplicité, d'une intelligence et d'une précision inégalée: l'État, qui est religieusement neutre, se porte garant de la liberté de croyance et de culte, mais il ne reconnaît ni ne subventionne aucun culte. Si, à l'exception notable du Vatican, les pouvoirs religieux et politiques sont de fait séparés dans tous les pays européens, de nombreux États, comme l'Angleterre (Église anglicane) ou le Danemark (Église évangélique luthérienne) ont une religion nationale officielle. D'autres, comme l'Italie ou l'Allemagne, affirment leur neutralité, mais reconnaissent des cultes qu'ils subventionnent, allant jusqu'à salarier le clergé. Or ces modèles sont actuellement en crise, de nombreux citoyens ne se reconnaissant plus dans une nation religieuse ou refusant de payer des impôts pour financer des religions auxquelles ils n'adhèrent pas ou qu'ils réprouvent. La solution française, la plus radicale du Vieux Continent, a l'avantage de pousser jusqu'au bout la logique de la séparation du spirituel et du temporel, et c'est finalement ce que nos concitoyens, y compris les religieux, plébiscitent. Elle a aussi l'inconvénient, moindre à mes yeux, de restreindre fortement l'intervention de l'État dans les affaires religieuses alors que des questions nouvelles et concrètes se posent, comme la construction de lieux de culte pour les musulmans français. Mais il me semble moins périlleux et plus efficace de chercher des adaptations législatives ou administratives au cas par cas, pour aider à régler ces problèmes, que de remettre sans cesse à l'ordre du jour, dans une grande effervescence médiatique, une révision de la loi de 1905, qui a pourtant permis à notre pays de sortir des incessantes querelles religieuses et qui sert aujourd'hui de

référence à de nombreuses autres nations qui cherchent à quitter le modèle de la religion d'État ou celui des cultes reconnus et subventionnés. ■

mai-juin 2011 — Le Monde des Religions page3

Yoga scolaire à l'école de PEUPLAINGUES (Département du Pas-de-Calais)

Peuplingues **Ecole Georges-Brassens**

Bien dans sa tête, bien dans son corps

Bien dans sa tête, bien dans son corps ! A l'école Georges Brassens de Peuplingues, les élèves des classes de Betty Rouillon, la directrice et de Julie Vanmackelberg ont suivi la dernière séance de yoga. Basée essentiellement sur la relaxation et la concentration, cette activité est la première de ce genre à avoir été mise en place au sein d'une école sur le territoire. Durant plusieurs mois, les élèves ont travaillé sur les thèmes de la non-violence, de la modération, de la pureté, du contentement, de la sincérité, du refus des possessions inutiles et de la connaissance de soi. Etudiées sous forme de jeux, ces notions sont restées abordables à des enfants. C'est en effet le côté ludique qui a primé même si l'intérêt pédagogique était sous-jacent . « *De petites histoires qui permettent de mettre en scène les postures ont fait appel à l'imaginaire des enfants. C'était notamment les péripéties d'un oisillon sortant de sa coquille qui partait à la découverte du monde. L'on a pu pratiquer beaucoup de postures autour de cette histoire : postures équilibres sur les pointes des pieds; travail des épaules et des bras pour représenter le vol de l'oiseau, posture du chat, du chien, du papillon, du bûcheron. Le travail fourni a été intense et les enfants se sont réellement appliqués* », a souligné le professeur Aline Delbart. Les élèves ont également étudié la notion du jeûne qui n'est pas exclusivement alimentaire mais qui concerne tout ce qui peut accaparer l'esprit et le corps.

Apprendre à se relaxer c'est surtout apprendre à se concentrer.

Il avait été demandé aux élèves de bien vouloir se soumettre à un test en acceptant d'occuper leur temps habituellement consacré aux jeux vidéo, à la télévision et à l'internet à d'autres loisirs et d'en restituer les difficultés et les bienfaits la séance suivante. Beaucoup, ayant relevé le défi, ont bien volontiers reconnu qu'ils avaient profité d'activités de plein air en allant plus vers les autres, mais que ce genre d'exercice avait été très contraignant. Les enseignantes, quant à elles, ont mesuré les avantages de cette pratique car les enfants sont beaucoup plus attentifs en classe avec une nette amélioration de leurs résultats.

P.L.

Peuplingues **Projet pédagogique à l'école Georges Brassens**

La concentration cela s'apprend !

Arriver à se concentrer en cours n'est pas toujours facile pour nos chères têtes blondes et encore moins lorsqu'il y a un double, voir un triple niveau dans la même classe. Si pour l'enseignante cela implique un travail démultiplié et demande une énergie supérieure à la normale, pour les écoliers il en est de même puisqu'ils sont amenés à travailler en autonomie, lorsque leur professeur s'occupe de l'autre groupe. La grande difficulté réside dans le fait qu'il faut apprendre à s'isoler et à faire les exercices demandés sans se soucier du cours dispensé à une partie de la classe. La directrice de l'école de Peuplingues, Betty Rouillon, bien consciente de cet état de fait a souhaité faire bénéficier ses élèves d'un espace détente à raison d'une heure par semaine. Entièrement financé par le SIVU, syndicat intercommunal à vocation unique, ce projet sous la dénomination d'atelier civique, a fait l'unanimité auprès des enfants. Tous les jeudis à raison d'une heure par semaine, les classes de CP/CE1 de Laurie Vannackelberg et de CE2/CM1/CM2 de Betty Rouillon se rendent à la salle Guy Moins pour apprendre auprès du professeur de yoga Aline Delbart à se concentrer, à rester attentif à soi et aux autres en reproduisant des postures. « *Cet atelier n'a rien à voir avec du sport tel qu'on peut le pratiquer à l'école, c'est un projet pédagogique mené pour apporter du bien-être aux enfants tout en leur inculquant des valeurs morales. C'est basé sur l'enseignement du yoga pour aider les écoliers à respirer, à contrôler leurs pulsions et à rester attentifs tournés vers les valeurs de non-violence, de sincérité, de confiance et de respect. Après la première séance, nous avons constaté les bienfaits de cet atelier puisqu'en classe, lorsqu'il y a un moment de relâchement, les enfants font les exercices appris auprès d'Aline Delbart. Dans la cour de recréation, cela a permis également de désamorcer une situation de tension entre deux élèves qui ayant retenu l'enseignement se sont placés face à face, les yeux dans les yeux en souriant, ce qui au final s'est vite achevé par des éclats de rire* », a déclaré la directrice. Cette initiative est une première dans la région puisque seule une classe de Caudry dans le Nord mène un projet identique. « *Nous travaillons différentes postures comme celle du chien qui s'étire. Cela fait travailler le dos mais aussi, puisqu'ils ont la tête à l'envers, amène les enfants à percevoir le monde autrement. Un autre exercice a consisté à se laisser guider les yeux fermés par l'autre et à lui faire confiance* » a souligné Aline Delbart, déjà fort satisfaite de l'implication des groupes et par les bienfaits qui en résultent en une petite semaine. Parallèlement à l'atelier, un travail sur le civisme est mené en classe pour que nos petits écoliers soient toujours respectueux des autres comme d'eux-mêmes.

Le professeur de yoga Aline Delbart enseigne aux enfants les vertus de la relaxation.

Pascaline LEMAIRE

Philippe Meirieu - Marc Guiraud : L'école contre la guerre civile

*Voici la conclusion d'un ouvrage écrit par deux pédagogues sur le malaise de l'école et des enseignants et sur la nécessité de restaurer tout à la fois les valeurs qui nous semblent essentielles, et une atmosphère de paix, qui ne se décrète pas, mais se construit. Cette conclusion est dans le droit fil de ce que nous pourrions souhaiter à l'école de demain, c'est-à-dire, une école qui apprendre à être et pas seulement à savoir, et d'autre part, une institution et un cadre dans lesquels l'enfant doit pouvoir s'épanouir avec l'aide et le compagnonnage de l'enseignant et de toute une communauté ayant les mêmes exigences de démocratie, de laïcité d'éveil aux valeurs humanistes de tolérance, partage et solidarité coopérative en privilégiant l'être bien ensemble que le possèder plus, l'intérêt collectif avant le chacun pour soi. (*cf. Mérieu et Guiraud (1999) *L'école contre la guerre civile* (Plon, Paris)

CONCLUSION / Éduquer pour exister

Comment des adultes qui ont perdu l'essentiel de leurs repères, qui se résignent à une société d'injustice et d'exclusion, qui doivent piétiner les autres pour survivre et ne parviennent pas à faire fonctionner leur démocratie, comment ces adultes peuvent-ils espérer transmettre aux enfants et aux adolescents des valeurs qu'ils ne savent plus mettre en pratique ? Quel crédit peuvent-ils avoir dans cette entreprise ? Comment leur faire confiance ? Autant de questions que nous nous posons d'abord à nous-mêmes.

Nous ne sommes pas, bien entendu, meilleurs que les autres. Nous partageons ces inquiétudes. Mais nous sommes convaincus que, si nous ne sommes pas innocents de toute compromission, voire de démission, nous devons néanmoins accueillir nos enfants dans le monde en leur transmettant la culture et les institutions qui leur permettront de ne pas retomber dans la barbarie.

En matière éducative, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose pour le transmettre. Au contraire même. C'est bien parce qu'il nous faut transmettre que nous cherchons parfois à nous montrer dignes de ce que nous transmettons. C'est Vendredi, le sauvage

qu'il faut « éduquer », qui sauve Robinson non seulement de la solitude, mais aussi de la folie et de la barbarie qu'il porte en lui.

L'éducation a ceci de particulier dans les activités humaines que son projet ne suppose pas d'être maîtrisé avant d'être engagé. L'arrivée de l'enfant, la nécessité de lui apprendre le monde et l'exigence de lui offrir une vie meilleure nous donnent la force de lutter pour des valeurs que, pour nous-mêmes, nous finirions peut-être par abandonner, fatigués et résignés.
Le regard de l'enfant nous incite à nous redresser quand nous courberions l'échine ou accepterions la facilité si nous étions seuls en cause. La présence de l'enfant nous invite à nous ressaisir et à refuser la démission face à la guerre civile menaçante, au conflit des égoïsmes envahissant, à la décomposition du tissu social.

C'est parce que nous ne renonçons pas à éduquer que nous avons quelque chance de devenir meilleurs, plus clairs avec nous-mêmes, plus exigeants aussi. Pas plus qu'on ne naît adulte, on n'est pas vraiment homme avant de s'être affronté à l'exigence éducative. C'est parce qu'on éduque que l'on a quelque chance de devenir un véritable adulte. Et, quand on vit seul, recroquevillé sur de vieilles certitudes, quand on a perdu le goût d'éduquer, alors on reste un éternel adolescent.

Nos enfants nous rendent un immense service. Leur présence nous oblige à parler, à dire ce que nous voulons faire du monde, à tenter aussi de mettre nos actes en cohérence avec nos discours. L'enfant est d'abord un appel. Un appel pour que nous relevions la tête dans l'univers de violence et d'intérêts individuels qui nous submerge, pour que nous tentions de faire advenir de l'humain. « Pure éventualité et d'emblée éventualité pure », admet le philosophe Emmanuel Levinas. Il n'est pas sûr que nous parvenions à faire exister autre chose que la violence ; il n'est pas sûr que nous sachions installer la paix, ne serait-ce qu'un instant. Mais cette éventualité-là est la seule chose qui vaille vraiment la peine en ce monde. Le devoir d'éduquer nos enfants nous rappelle heureusement à l'essentiel, et les rêves que nous faisons pour eux nous soutiennent dans l'effort que nous faisons pour nous. Le devoir d'imaginer une école pour demain nourrit heureusement notre détermination à faire vivre la démocratie aujourd'hui. Seule l'exigence de l'avenir peut nous mobiliser sur le présent.

P.M. ET M.G.

Une éthique pour l'homme et le citoyen

Editorial - février 2008

Auteur(s) : É. G. Sledziewski
Philosophe, maître de conférences, habilitée à diriger les recherches en sciences politiques, Institut d'études politiques de Strasbourg (université Robert-Schuman), enseignant dans le master « Éthique, science, santé, société », Département de recherche en éthique, université Paris-Sud 11

Extrait de *Éthique, médecine et société*, Paris, Vuibert, 2007

La demande d'éthique.

La montée en puissance de l'éthique dans nos pratiques sociales ainsi que la visibilité et l'impact donnés au mot, pourraient inciter à prendre ses distances à l'égard de ce phénomène. À le réduire, justement, à un phénomène. À une « mode », voire à une « offre » en quête d' « *audimat* » (Alain Etchegoyen, *La Valse des éthiques*). Son essor révélerait l'affaiblissement d'une morale dévorée d'euphémismes, étourdie de relativisme et, à l'image de notre démocratie, « malade du mensonge ».

Si phénomène il y a, on risque, à le vouloir trop stigmatiser, de se méprendre sur sa nature et d'en manquer le sens. Il importe, au contraire, de le mettre à sa place historique, d'apprécier sa portée humaine en le saisissant dans son surgissement subjectif. En s'intéressant donc à la demande d'éthique davantage qu'à l'inflation de ses signes. Et en rappelant que, le tropisme éthique, disposition caractéristique de la conscience occidentale contemporaine, nous concerne tous, hommes et citoyens du monde industrialisé, à toutes les échelles de notre existence personnelle et sociale. Dans le souci du balisage éthique des conduites, est engagé notre rapport intime à l'humain, autrement dit, au pouvoir d'articuler loi et désir, identité et altérité. Dans « *l'obsession éthique européenne* », selon le mot du peintre Hassan Musa, c'est le devenir de notre société démocratique, ce sont nos relations avec les autres sociétés, avec les autres cultures qui se trouvent en jeu.

Il s'agit, là, d'une tendance lourde aux manifestations omniprésentes. La posture et la culture éthiques marquent de façon de plus en plus significative l'ensemble de nos pratiques sociales, institutionnalisées, ou non. L'attitude éthique, à savoir l'approche intégrée des enjeux éthiques, s'impose partout : sur les étiquettes des produits que nous consommons, dans la régulation des rapports hiérarchiques ou contractuels, au cœur de la représentation politique... et de son substitut ludique, le sport. Elle est devenue un trait pertinent tant de l'éthos consumériste (Robert Rochefort, *Le consommateur entrepreneur*) que de l'éthos libéral (John Rawls, *Théorie de la justice*) et de l'éthos égalitaire (Gerald A. Cohen, *Self-Ownership, Freedom, and Equality*) qui constituent les figures majeures de notre socialité. Définie comme promotion de l'humain, l'éthique est, désormais, perçue comme une dimension structurante de la cité démocratique, de sa civilisation fondée sur les droits de l'homme. C'est ainsi

qu'elle fait l'objet d'une veille spécifique dans la plupart des secteurs ou instances d'activité, publics et privés : administrations, collectivités, entreprises, et notamment établissements de soins où une enquête nationale, menée en France en 2003, a révélé que l'éthique hospitalière était massivement reconnue comme une nécessité (Hirsch, éd.), *Face aux fins de vie et à la mort : éthique et pratiques professionnelles au cœur du débat*).

Cette demande d'éthique, sans doute parce qu'elle déconcerte ceux mêmes qui en sont porteurs, peut toutefois faire l'objet d'approximations, voire de contresens. Ainsi ne saurait-elle être platement interprétée comme un regain de faveur envers une idéologie normative tombée en désuétude, sur le mode d'un de ces « retours à » dont raffolent les magazines : en l'occurrence, le retour à un improbable et mythique ordre moral, rituellement dénoncé par la bien-pensance libertaire, à chaque annonce par les pouvoirs publics d'une nouvelle mesure anti vitesse ou anti tabac. L'éthique, par la puissance de « subversion » (Lévinas) que lui confère sa forme réflexive, est même l'exact contraire de l'ordre moral, lequel se veut clôture de la loi, immobilisation de la conscience et pétrification des rapports sociaux. Symétriquement, on peut souligner les limites de l'interprétation utilitariste, selon laquelle, la production du discours éthique correspondrait à un indispensable ajustement normatif, lequel nécessiterait un réinvestissement tactique de la morale objective, convoquant universaux et fondamentaux, non pas au service d'un chimérique progrès moral, mais de façon toute pragmatique, pour une réfection des codes en vigueur. Il ne s'agirait alors que de mobiliser les « *moralistes académiques* » et les « *entrepreneurs moraux* » capables, avec leurs moyens rhétoriques respectifs, de « *persuader la société d'adopter des codes nouveaux et plus adaptés* », en d'autres termes, de « *changer les croyances morales des individus afin de modifier leur comportement* » (Richard A. Posner, *The Problematics of Moral and Legal Theory*). Réduire la demande d'éthique à cette opération de maintenance culturelle n'est pas se tromper sur son économie énonciative, ou même, sur sa fonction idéologique, qu'un tel point de vue permet en effet d'appréhender à bon escient. C'est, plus gravement, oublier que cette demande d'éthique est une demande, émanant de sujets en déficit de schèmes d'action et qu'elle a l'éthique, donc les moyens du bien agir, pour objet. Oublier cette énergie subjective à l'œuvre dans la demande d'éthique, c'est tout juste, en somme, ce que nous appelions plus haut « en manquer le sens ».

La synergie des sujets.

Pour dépasser les lectures réductrices de la demande d'éthique - l'une, agonistique qui y verrait un retour sournois à l'ordre moral et à l'intimidation normative, l'autre, utilitariste qui y verrait un simple besoin de réfection des codes - il faut donc prendre cette demande comme *rogations*, au double sens du terme : romain, de projet porté devant le peuple, et chrétien, d'invocation au nom du groupe social. La demande d'éthique a pour horizon la socialité comme instance supérieure de validation de l'existence sociale, et pour ressort, la confiance dans l'humanité des rapports sociaux, dans leur humanisation possible. Elle est un pari sur « *la socialité comme possibilité humaine d'approcher l'autre* », sur cette « *spiritualité du social* » par laquelle, explique Lévinas, l'être social immédiat s'ouvre sur un « *autrement qu'être* » (*hors sujet*). Surgie de l'expérience contemporaine du déficit de repères, la demande d'éthique se déploie comme acte de foi dans une socialité signifiante et encourageante, au sein de laquelle chaque acteur s'estime autorisé à répondre de soi et d'autrui. Cet acte de foi opère, pour prendre une image technique, une réinitialisation des rapports sociaux, leur affectant à nouveaux frais des valeurs effacées ou confondues, mais essentielles à leur fonctionnement humain. « *Grâce à l'éthique, les rapports sociaux se transforment en relations sociales* », observe avec pertinence

Jean-Paul Resweber à propos de l'actuelle « éthicisation des comportements ».

Mais, il est clair que le tropisme éthique contemporain ne s'inscrit pas pour autant dans une dynamique d' « *éthicisation du monde* », telle que l'évoque Richard Gombrich à propos du bouddhisme, à savoir de requalification spirituelle de toutes les conduites profanes. Si nous nous constituons en demandeurs d'éthique, et postulons ce faisant, la « spiritualité du social », c'est en admettant qu'il incombe à chacun, en son temps et à sa place, dans le patient tissage des liens quotidiens, de faire la preuve de cet « *autrement qu'être* » et de faire advenir cette transcendance non donnée, non ordonnée *a priori*. Transcendance dont la forme morale n'est autre que la responsabilité : l'obligation et la liberté pour le sujet de faire entendre sa voix, non seulement à propos de ses propres actes, mais aussi de tous ceux qui, s'accomplissant, engagent le destin commun.

La demande d'éthique, en ce sens, est demande d'action. Le sujet requiert licence de prendre part à une œuvre qui est autant la sienne que celle de ses semblables, partenaires ou concitoyens. Œuvre en responsabilité commune visant, en l'occurrence, la sécurisation de la démocratie face aux menaces civilisationnelles, c'est-à-dire qui pèsent sur elle en tant que civilisation. Ces menaces sont d'une part exogènes : guerre de l'Islam radical contre l'Occident sur fond de clivage Nord-Sud ; dislocation des espaces et émiettement des identités sur fond de mondialisation ; mutation chaotique des paysages et du cadre de vie sur fond de péril environnemental. Elles sont, d'autre part, endogènes : retrait ontologique, réification de l'humain, effacement du sujet induits par les progrès de la société de l'information et de la connaissance ; relâchement du lien social induit par les progrès conjugués du solipsisme et de la virtualisation.

La préoccupation éthique formule l'espérance d'une réponse concertée à l'accumulation de ces menaces, identifiées ou supposées, qui n'épargnent aucun aspect de la vie du groupe. Réponse, à l'image de notre civilisation, globale et entrepreneuriale, qui ne donne pour garantie que ce que l'on a soi-même été capable de mettre en sûreté. Située dans son contexte historique concret, la demande d'éthique contemporaine ressortit à la démarche de « *rassurance* » décrite par Robert Rochefort pour qualifier les plus récentes tendances d'une « société des consommateurs ». Une société où le consommateur, loin d'être, selon la définition d'Edgar Morin, « *l'individu qui se désintéresse de l'investissement* », se veut au contraire sujet synergétique, co-producteur de sa propre existence dans la confection continue du lien social (Sledziewski). Et donc « *consommateur-entrepreneur* » (Rochefort), tout uniment artisan et usager, ordonnateur et bénéficiaire, individu et citoyen.

L'éthique comme recommandation et comme injonction

Quel que soit le domaine auquel il s'applique, le discours éthique vise à éclairer l'action. Il ne saurait donc se confondre avec la critique des normes sociales ou se complaire dans la réprobation des mœurs du temps. Mais il ne saurait, non plus, être à l'inverse, le supplément d'âme, l'alibi moralisant ou la force d'appoint casuistique des sophistes payés pour rendre les normes et les mœurs acceptables. À distance vigilante de l'anathème et du publi-reportage, la vocation de l'éthique est de proposer aux acteurs, un usage maîtrisé de la société dans laquelle ils vivent, pour les aider non à s'accommoder d'elle, mais à la rendre plus humaine et à s'y rendre plus humains. Ainsi, par exemple, le vécu de la santé et les pratiques du soin constituent-ils à plusieurs titres des objets privilégiés du questionnement éthique. Ils sont le théâtre d'une activité professionnelle à haut risque, confrontée simultanément à l'éternel de la souffrance et de la mort, à l'instabilité des repères sociétaux, à la pression des enjeux socio-économiques et à la mutation vertigineuse des savoirs. Dans notre monde en

désordre, où la médecine est de plus en plus souvent appelée au chevet de la cité, il y a urgence à rendre visibles les valeurs, lisibles les choix qui, chaque jour, engagent la vie, la mort, la dignité, la solidarité. Il est, dès lors, indispensable de s'interroger sur le sens des démarches individuelles et collectives ayant trait, non seulement à la prise en charge des patients et au traitement des affections, mais aussi, à la production de la maladie et à l'exercice de la responsabilité en matière de risque (autre dimension, plus discrète et pourtant décisive, de l'éthique sanitaire).

lle approche est, par nature, axiologique dans le champ de la santé, encore plus ivement qu'ailleurs. Si le souci éthique s'inscrit dans une quête du bien-vivre, en ence du bien-(se) soigner, son ambition ne peut pour autant se borner à une finalité ragmatique d'optimisation du lien social, en l'occurrence du lien sanitaire. L'éthique le la société du soin dans son ensemble sur la consistance humaine de ses paradigmes as font soignants, patients, partenaires et intermédiaires, de leur mutuelle humanité ? st la question, exorbitante par ce qu'elle met en jeu (est-ce en homme que je me ? Est-ce en homme que je traite autrui ?) et par le nombre de ceux qu'elle implique déroge, à quelque titre et à quelque distance qu'il soit associé à la démarche de santé). urs, administrateurs, prescripteurs, dispensateurs et consommateurs de soins ne sont du moins pas simplement, rappelés ici à l'ordre de la rationalité gestionnaire, mais s à la lumière de la conscience. Il leur est demandé des comptes : de leurs actes, mais ent des principes qui les guident, donc de leur capacité à assumer ces actes en tant que autonomes, doués de réflexivité, plutôt que mécaniquement assujettis à un nisme socioculturel. À cet égard, et en particulier, répétons-le, dans le champ e, la recommandation éthique se double toujours d'une injonction. Elle met chacun en e de dire sa propre humanité et par là-même, de dire l'humanité, comme un juge dit le lle fait donc de chacun un arbitre. Elle convoque la liberté et l'intelligence « *dans le du bien et du mal* », dans cette instance morale fertile et fragile que la politique me invariablement en friche et que, comme l'illustre le film éponyme de Clint od, l'opacité des conventions et le chaos des appétits condamnent à un « minuit » el.

e contrainte

Ordonner le bien-vivre, non seulement à la lumière de la raison comme y œuvre la politique, mais, en outre, sous la lumière crue de la conscience : une exigence d'éthicisation de la démocratie qui se fait jour avec insistance, mais non sans contradictions. Tant collectivement qu'individuellement, nos contemporains manifestent, en effet, un intérêt ambigu pour la préoccupation éthique. Ils la suscitent et pourtant s'en méfient. Elle les rassure et pourtant les déstabilise. Ils voient en elle un opérateur antinomique : tout à la fois tempérament indispensable à la violence des rapports sociaux et moyens de normalisation, antidote salutaire à la férocité des appétits particuliers et potentialisateur de la domination. Comment penser une telle contradiction ? Comment la surmonter ? Cette interrogation propre à tous ceux qui cherchent à configurer leur domaine d'activité aux impératifs de la démarche éthique, appelle une réflexion sur les processus subjectifs d'une demande qui traverse notre société.

Nous l'avons vu, l'interpellation éthique, comme recommandation et, surtout, comme injonction, est loin d'aller de soi pour nos contemporains. Sous les questions « *Qu'est-il permis ? Qu'est-il souhaitable de faire ?* », ils croient souvent discerner l'ombre du « *dragon, Tu dois* » qui « *barre la route* » au « *lion* » créateur qui, en nous, dit « *Je veux* » (Nietzsche, *Ainsi parlait*

Zarathoustra). Mais c'est, à plus forte raison, dans sa dimension personnelle que l'interpellation éthique peut être redoutée comme effet boomerang de la demande d'éthique. Ce serait, en effet, un retournement insupportable que cette dernière, venue dans l'offrande d'un « *que puis-je faire ?* », fasse place à un brutal « *Et toi, que fais-tu ?* », pointant sur le suspect un index inquisiteur.

Perplexes quant à leur rapport personnel à une éthique dont ils sont pourtant demandeurs, les individus ont besoin d'assigner à celle-ci une place, rien que cette place, mais toute cette place, entre les écueils symétriques d'un moralisme honni et d'une démoralisante permissivité. La tâche est délicate. À l'heure de ce que Gilles Lipovetsky nomme « *la mutation post-moraliste* » et « *le crépuscule du devoir* », la demande d'éthique court le risque d'être rejetée et finalement dépréciée comme un alibi décoratif. Ou alors, si elle est prise au sérieux mais mal comprise, d'enfermer stérilement les consciences dans le piège d'une double contrainte combinant, comme il se doit, trois termes antinomiques :

- la répugnance culturelle des post-soixante-huitards à l'endroit de toute inquiétude morale (vue comme source de culpabilisation mortifère) ;
- le besoin psychologique et pratique de repères (condition d'un savoir-être et d'un vivre-ensemble unanimement prisés) ;
- l'impossibilité de choisir entre ces deux postulations.

L'éthique comme chemin

En tout état de cause, le rapport de nos contemporains à l'éthique est paradoxal. Source d'inconfort autant que de bénéfices, il n'est pas sans similitudes avec le mouvement de la « *conscience inquiète* » et de la « *tension productive* » entre frustration et idéal qui, selon Paul-Louis Landsberg, caractérisent l'engagement. Il y a bien, dans les deux cas, une expérience à la fois singulière et transsubjective des valeurs, ainsi, peut-être, que ce sentiment d' « *historicité douloureuse* » analysé par le philosophe personnaliste à la veille du second conflit mondial : on ne s'engage, ou l'on ne se pose et s'impose la question éthique, qu'en consentant à laisser se réaliser en nous quelque chose qui nous dépasse et qui concerne le destin de tous. C'est justement la conviction « *que nous ne sommes pas maîtres de nous désolidariser de cet avenir collectif* » qui, au-delà des réticences individualistes, conduit la demande d'éthique des générations présentes, après avoir conduit en son temps la demande d'engagement de celles du siècle passé. « *L'homme de l'engagement personnel* » qu'a été l'homme du XXe siècle, campé par Landsberg, puis par Sartre, a fait place à un homme en peine d'autrui, en demande d'éthique comme on demande son chemin.

Ce « *chemin de l'éthique* » (Jean Moussé) est trop pavé de contradictions et ponctué d'alarmes pour qu'il soit possible de l'assimiler à un symptôme régressif. La tension entre « *logique post-moraliste* » et logique de l'interpellation éthique est un des traits saillants du sujet postmoderne. Une cause possible de sa « *mélancolisation* » (Serge Lesourd), mais également de son ouverture à la responsabilité. L'hyper individu jaloux de son autonomie et allergique à toute prescription ne se prête pas, si volontiers, aux questions abruptes de l'éthique, à son regard qui déshabille. Rien ne lui est même plus

difficile à assumer que cette parole radicale qui, à toute occasion, se permet de le rappeler à l'ordre de son origine humaine et lui enjoint de s'en montrer digne : comme si les exhortations de Primo Lévi (« *considerate se questo è un uomo - considérez si c'est un homme* ») au fond de l'abîme concentrationnaire, en écho à celles d'Ulysse dans l'*Enfer* de Dante (« *considerate la vostra semenza – considérez votre origine* ») défiant des périls cosmiques valaient aussi pour l'ordinaire des temps de paix. Aux yeux de « *l'homme égoïste* », comme dit Marx, « *de l'individu borné, enfermé en lui-même* », « *de l'homme séparé de l'homme et de la communauté* », la question éthique, porteuse de recommandations et d'injonctions, vient forcément à contretemps.

Mais elle vient. Parce que cet homme-là a besoin d'elle pour donner sens à sa présence dans l'aventure collective, après la relâche des idéologies de l'engagement. Cet homme, pour la première fois, sans transcendance, ni au Ciel, ni dans une communauté chaude et prescriptive, condamné à vivre en exil sur le balcon de l'histoire, en « *spectateur détaché* » (Landsberg) d'un monde numérique où la vie a les couleurs d'un jeu vidéo, se sent plus que jamais étranger à son prochain, et pourtant, simultanément, responsable de l'humanité tout entière. Il a, en quelque sorte, intériorisé le théorème tocquevillien de la nostalgie humaniste : là « *où les devoirs de chaque individu envers l'espèce sont bien plus clairs, le dévouement envers un homme devient plus rare : le lien des affections humaines s'étend et se desserre* ».
La demande d'éthique est la réponse du sujet à une dynamique individualiste qui « *le ramène sans cesse vers lui et menace de le renfermer enfin tout entier dans la solitude de son propre cœur* ». À l'heure où cette dynamique s'emballe au point de faire de chaque individu un « *homme sans liens* » (Zygmunt Bauman), flottant sans contrainte au sein d'une communauté portée à « *l'état liquide* », comment ne pas éprouver la nécessité de tendre à nouveau la corde de l'appartenance et de l'altérité ? De la difficulté croissante d'être avec l'autre, procède un cercle vertueux qui stimule l'effort pour « *être pour l'Autre* » et pour se poser comme « *responsable de lui* » : selon Bauman, la dernière chance de la moralité. Dans cette perspective, le contretemps de la demande d'éthique vient, on ne peut plus à temps.

Cette interprétation riche et somme toute optimiste, qui voit dans la demande d'éthique contemporaine la réactivation d'un humanisme asséché par l'expansion, puis le retrait des idéologies, renvoie à beaucoup d'insignifiance les lectures cyniques réduisant la posture éthique à un trompe-l'œil politique et sociétal.

Références

Zygmunt Bauman. - *La Vie en miettes : expérience postmoderne et moralité*, traduit de l'anglais par Christophe Rosson, Rodez, Rouergue/Chambon, 2003, 412 p., « Les incorrects ».
- *L'Amour liquide : de la fragilité des liens entre les hommes*, traduit de l'anglais par Christophe Rosson, Rodez, Le Rouergue/Chambon, 2004, 190 p., « Les incorrects ».
Gerald A. Cohen. - *Self-Ownership, Freedom, and Equality (Studies in Marxism and Social Theory)*, Londres/New York, Cambridge University Press, 1995, 288 p.
Clint Eastwood. - *Minuit dans le Jardin du bien et du mal* [film], 1998, d'après le roman éponyme de John Berendt.
Dante, *La Divina Commedia*, *Inferno*, XXVI, 118-120.

Alain Etchegoyen. - *La Valse des éthiques*, Paris, François Bourin, 1991, 244 p.
- *La Démocratie malade du mensonge*, Paris, François Bourin, 1993, 228 p.
Pierre Hayat. – « La Subversion éthique contre l'ordre moral. Remarques sur la morale et la politique chez Lévinas », *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, vol. 86, n° 4, 2006, p. 507-514.
Emmanuel Hirsch (éd.). - *Face aux fins de vie et à la mort : éthique et pratiques professionnelles au cœur du débat*, Paris, Vuibert, 2004, 304 p., « Espace éthique ».
Richard Gombrich et Heinz Bechert (éd.). - *Le Monde du Bouddhisme*, traduit de l'anglais par Hervé Denès et Jacqueline Huet, préface de Jeannine Auboyer, Paris, Bordas, 1984, 294 p.
Paul-Louis Landsberg, « Réflexions sur l'engagement personnel », *Esprit*, novembre 1937, p. 179-197.
Serge Lesourd, « La Mélancolisation du sujet postmoderne ou la disparition de l'Autre » in *Les Maladies du libéralisme*, *Cliniques méditerranéennes*, n° 75, janvier 2007, p. 13-26.
Primo Lévi. - *Si c'est un homme* (1947), traduit de l'italien par Martine Schruoffeneger, Paris, Julliard, 1987, 266 p.
Emmanuel Lévinas. - *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1978, 110 p.
- *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Nijhoff, 1974, 234 p., « Phaenomenologica ; 54 ».
- *Hors sujet*, Montpellier, Fata Morgana, 1987, 244 p.
Gilles Lipovetsky. - *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard, 1992, 292 p., « NRF essais ».
Karl Marx. - *Sur la question juive* (1843), traduit de l'allemand par Jean-François Poirier, présentation et commentaires de Daniel Bensaïd, Paris, La Fabrique, 2006, 188 p.
Edgar Morin. - *La Complexité humaine*, textes rassemblés et présentés par Heinz Weinmann, Paris, Flammarion, 1994, 380 p., « Champs ».
Jean Moussé. - *Éthique des affaires. Liberté, responsabilité : le décideur face à la question éthique*, préface de Jean-Louis Beffa, Paris, Dunod, 2001, 174 p., « Stratégies et management ».
Hassan Musa. – « Entretiens » in catalogue de l'exposition *Icônes*, Bruxelles, Galerie NKA*, 2006 (www.artexclu.blogspot.com).
Friedrich Nietzsche. - *Ainsi parlait Zarathoustra*, 1ère partie in *Œuvres*, édition diririgée par Jean Lacoste et Jacques Le Rider, Paris, Robert Laffont, 1993, « Bouquins ».
Richard A. Posner. - *The Problematics of Moral and Legal Theory*, Cambridge, Bellknap Press of Harvard University Press, 1999, 336 p.
John Rawls. - *Théorie de la justice*, traduit de l'américain par Catherine Audard, Paris, Le Seuil, 1987, 666 p., « Empreintes ».
Jean-Paul Resweber. - « Des lieux communs de la modernité » in *La modernité*, *Le Portique*, n° 1, 1998 (http://leportique.revues.org).
Robert Rochefort. - *Le Consommateur entrepreneur : les nouveaux modes de vie*, Paris, Odile Jacob, 1997, 302 p.
Élisabeth G. Sledziewski. - *Révolutions du sujet*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989, 318 p.
Alexis de Tocqueville. - *De la Démocratie en Amérique* (1840), t. II, 2, ch. 2, Paris, Gallimard, 1991, « Bibliothèque de la Pléiade ».

POURQUOI CET AJOUT ? 1. Pour illustrer et argumenter à la fois sur le « besoin d'éthique », concept dont on parle dans l'introduction, et 2. Pour illustrer et compléter notre positionnement lié à l'idée d'inter-reliaison des hommes entre eux (interdépendance) et 3. Rappeler la connexion naturelle entre la réflexion sur l'éthique à l'école et l'éthique des adultes qui composent la Société dans laquelle est située l'école et l'éthique scolaire dont nous parlons. Et 4. Pour asseoir cette interdépendance des recherches et des réflexions entre l'éthique, la philosophie éducative, la philosophie politique et le devenir de chaque citoyen d'une société démocratique, qu'on soit…citoyen en construction, ou… citoyen en évolution !