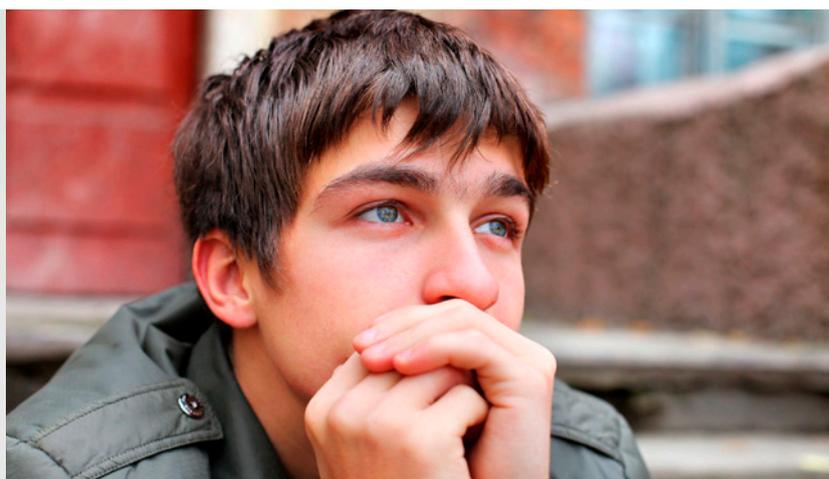


# ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

CONTRIBUTION DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE



**Texte d'orientation** L'école catholique et la formation morale  
**Fiches** destinées aux acteurs des communautés éducatives



# Sommaire

## Éditorial

**Texte d'orientation** - École catholique et formation morale

### **Pour entrer dans le texte d'orientation - Ressources pour la réflexion**

- Enseignement moral et civique.
- Morale ou éthique, quelles visées ?
- Doit-on parler d'un retour de la morale ?
- Enseignement de la morale et champs disciplinaires
- Enseignement de la morale et relation éducative
- Enseignement de la morale : quels acteurs concernés ?
- L'enseignement de la morale dans une école catholique

### **Notions fondamentales**

- La dignité humaine
- Égalité
- Fraternité
- Justice
- Liberté
- Responsabilité
- Vérité

### **Fiches de situation**

- Quelques repères pour analyser une situation, décider et agir
- 1 – J'ai rien vu
  - 2 – Ça changera quoi ?
  - 3 – Elle a le niveau, c'est dommage !
  - 4 – Jérémie n'est pas en classe
  - 5 – Lancer de poids
  - 6 – Personne ne l'aura !

### **Pistes de mise en œuvre**

- Pistes éducatives

- Morale et altérité
- Formation morale, Éducation à l'Universel, au développement et à l'engagement solidaire
- Formation morale et relation École/Famille
- Mener un atelier de questionnement de texte (ou d'images) de la maternelle au lycée
- Mener un débat argumentatif de la maternelle au lycée
- Mener des discussions à visée philosophique de la maternelle au lycée

- Pistes disciplinaires et transdisciplinaires

- Formation morale et EPS
- Formation morale et enseignement de l'histoire
- Formation morale et histoire des arts
- Formation morale et enseignement des lettres (1 et 2)
- Formation morale et enseignement des sciences
- Formation morale et Sciences Économiques et Sociales



**Pascal Balmand**  
Secrétaire général de  
l'Enseignement catholique

## Une invitation adressée à tous

« *J'aime l'école parce qu'elle nous éduque au vrai, au bien et au beau. Les trois vont ensemble. L'éducation ne peut pas être neutre. Ou elle est positive, ou elle est négative ; ou elle enrichit, ou elle appauvrit ; ou elle fait grandir la personne, ou elle l'affaiblit.* » Cette belle réflexion du pape François éclaire notre manière à la fois loyale et spécifique de mettre en œuvre les dispositions de la loi de Refondation de l'École qui prévoient l'introduction d'un « enseignement moral et civique » dans les établissements.

Il n'est pas possible en effet d'isoler « la » morale comme une dimension singulière, ni de la réduire à un enseignement spécifique. Le climat général, le regard porté sur les personnes, l'attention aux plus fragiles, les pratiques pédagogiques, le règlement intérieur, la vie des instances de concertation, la place faite aux parents, relèvent bien de la morale. L'éducation à la liberté, au discernement, à l'engagement, à la fraternité, relèvent de la morale. Les contenus disciplinaires relèvent du questionnement moral. Les choix que l'on pose, la manière dont l'on se comporte et la façon dont l'on s'exprime relèvent de la morale. Et tout ceci concerne autant les adultes que les enfants et les jeunes.

En d'autres termes, la morale s'enseigne moins qu'elle ne fait l'objet d'un témoignage, d'un partage, d'une formation. Il ne s'agit pas d'imposer un code, mais de contribuer à l'édification du sujet moral en chaque personne.

La morale que l'école catholique s'efforce de porter est une morale de la confiance contre les peurs, une morale de la dignité de la personne contre toutes les discriminations, une morale du partage contre les replis sur soi, et pour tout dire une morale de « *la dignité de l'amour* ». Fondée sur la morale chrétienne, écho à la Parole du Christ et non catalogue de préceptes, elle n'est la propriété de personne, mais une invitation adressée à tous et à chacun.

Tel est bien le sens du document de travail qui vous est ici proposé. En elle-même, son élaboration dit d'ailleurs quelque chose de la démarche morale, dans la mesure où les textes qui le composent sont issus d'une dynamique collégiale. Durant plus d'une année, un groupe de travail piloté par Claude Berruer s'est très régulièrement réuni à ma demande pour deux tâches. D'abord élaborer un texte d'orientation à soumettre et discuter au Comité National de l'Enseignement catholique, ce qui fut fait au printemps 2014. En voici la publication officielle. Ensuite, construire et rédiger les fiches que vous avez entre les mains. Délibérément composé de manière très diversifiée, ce groupe – que je remercie très chaleureusement pour son engagement – n'a pas cherché à produire une « somme » complète ou définitive, un tout abouti et clos sur lui-même : la pluralité des auteurs et des textes ici réunis exprime bien la visée de la démarche, qui relève de la polyphonie réfléchie bien plus que de l'uniformisation. Son objectif consistait ainsi à partager une réflexion à la fois modeste et utile, un matériau vivant, expression d'une morale vivante.

J'invite donc chacun à s'en emparer pour nourrir la réflexion personnelle et le débat en équipe à la lumière de la responsabilité éducative que tous ensemble nous partageons.

« *“Tout m'est permis” ; “mais tout n'est pas profitable”* » : oui, nous voulons apporter à nos élèves, qui sont des enfants et des jeunes avant d'être des élèves, ce qui leur sera individuellement et collectivement « profitable ». La démarche morale libre ; sachons ensemble la déployer librement.

- École catholique et formation morale - Préambule
- Un contexte propice au questionnement moral
- La visée de la formation morale
- L'éclairage de la foi chrétienne
- Visées, repères de méthodes et acteurs
  - A - Former des personnes libres et responsables
  - B – Des acteurs qui apportent une participation différenciée à un projet partagé

## Préambule

Texte promulgué

par la Commission permanente - Avril 2014

Le projet de formation intégrale de la personne humaine développé par l'école catholique donne nécessairement à son ambition éducative une dimension morale. « *Les principes évangéliques font de l'école catholique une école de l'amour de la vérité. La recherche de la vérité doit être menée en honorant la liberté qui fonde la dignité humaine. Elle requiert une formation à l'esprit critique, en vue d'un discernement éclairé. [...]* »<sup>1</sup>. La reconnaissance et la promotion de la dignité humaine rejoignent la mission de l'école au sein de la Nation, mission que la loi d'orientation pour l'école du 8 juillet 2013 redéfinit.

Cette loi remplace « l'enseignement d'éducation civique » par « l'enseignement moral et civique »<sup>2</sup>. Le retour du terme « moral » interroge l'opinion et les acteurs du système éducatif, tant ce champ semble être resté impensé pendant des décennies. Pourtant, toute démarche éducative engage une vision de l'homme et de la société qui implique nécessairement des considérations morales. Celles-ci méritent d'être explicitées au moment où l'école s'apprête, dès la rentrée 2015, à compléter l'éducation civique par un enseignement moral.

Depuis un certain temps, le terme de morale a eu tendance à s'effacer au profit du mot « éthique », le premier renvoyant à des normes universelles, fondées sur des principes rationnels quand le second évoque la recherche d'une vie bonne dans une cité juste<sup>3</sup>. Ces deux dimensions ne peuvent être dissociées. C'est pourquoi, le présent document aborde ces deux champs articulés de toute formation morale à l'école : la transmission d'une vision large du bonheur qui réponde à l'aspiration humaine à construire la paix et la fraternité sans exclusive, et la formation des jeunes au sens de la loi en leur donnant des repères indispensables au vivre ensemble.

Ces deux champs seront également mis en rapport avec une anthropologie de la personne qui facilite leur appropriation par les enfants et les jeunes comme par leurs éducateurs. Dans l'histoire du christianisme, cette anthropologie a conduit à développer deux thématiques encore très actuelles : la formation de la conscience morale et la formation des habitus, c'est-à-dire de l'aptitude à bien agir qui se construit dans les pratiques personnelles et collectives.

<sup>1</sup> Statut de l'Enseignement catholique, article 24

<sup>2</sup> Loi du 8 Juillet 2013, art 41. « L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. »

<sup>3</sup> Il s'agit là de deux versants complémentaires de la philosophie occidentale : le terme « éthique » renvoie à la pensée d'Aristote et met en avant la recherche d'une vie bonne et la construction collective de la cité, tandis que le terme « morale » qui renvoie à la pensée de Kant, établit les principes rationnels permettant de fonder les normes universelles de l'agir dans le respect de la dignité humaine, du droit et de la justice. En se fondant sur ce double héritage, le philosophe Paul Ricoeur énonce ainsi la visée fondamentale de toute éducation à la liberté : « vivre bien avec et pour les autres dans des institutions justes » (*Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 278).

## Un contexte propice au questionnement moral

Malgré la rapidité des mutations de notre environnement, hommes et femmes restent habités par l'aspiration au bonheur et à une vie sociale harmonieuse. Cette quête s'exerce dans une société plurielle qui enrichit les expériences de rencontre et de partage, mais qui n'est pas dénuée de tentations communautaristes, génératrices d'exclusion et de stigmatisation. Par ailleurs, la poussée de l'individualisme, qui génère une « *fatigue d'être soi* »<sup>4</sup>, rend plus problématique la recherche du bien commun.

Les évolutions technologiques rapides, les limites des modèles économiques, menaçant les équilibres géopolitiques et écologiques, posent à la conscience humaine et citoyenne des défis inédits auxquels les jeunes sont sensibles et qui sont autant d'amorces pour la réflexion morale. Jamais la liberté humaine ne s'est vue offrir une telle variété de choix sans qu'elle soit en mesure de connaître les effets des options possibles. Jamais la responsabilité humaine n'a été aussi fortement sollicitée. Aussi, plus que jamais, la formation à la vie morale – que l'école n'a jamais désertée – doit faire l'objet d'une réflexion commune pour permettre à chacun d'adopter des comportements ajustés à un environnement de plus en plus riche, mais aussi de plus en plus complexe et incertain. Cette tâche éducative appelle la responsabilité partagée et complémentaire des familles et de l'école, qui peuvent aussi profiter de la contribution apportée par les mouvements éducatifs.

## La visée de la formation morale

Ce contexte pluraliste tout comme la rapidité des évolutions ne permettent plus de s'abriter derrière des systèmes préétablis. On ne peut plus se contenter d'enseigner des principes fondateurs sans se soucier d'aider les jeunes à les intérioriser et à en éprouver la fécondité pour eux et pour les autres. Loin de disqualifier le projet d'une formation morale, ces conditions culturelles inédites peuvent en devenir le point d'appui. En effet, l'exigence morale procède avant tout du dynamisme de la personne humaine, aspirant à la fois à l'autonomie et à la relation, dans l'écoute de sa conscience.

Partant, l'éveil et la formation de la conscience morale méritent toute la vigilance des éducateurs. Il s'agit d'un service désintéressé, dans lequel l'adulte ne saurait se substituer au discernement de l'enfant ou du jeune, mais cherche plutôt à l'accompagner dans la découverte que toute personne humaine, quel que soit son âge, est appelée à donner sens à sa conduite. Cela suppose de ne pas en rester aux désirs immédiats ou superficiels : chacun doit s'interroger en profondeur et entrer en dialogue avec les autres pour discerner en vérité quels sont les choix les plus humanisants pour son propre développement et la construction d'une société fraternelle. Quand une personne humaine procède ainsi, elle répond à sa quête de bonheur la plus vraie et la plus légitime.

Ce processus interne à la conscience ne se limite pas à la réflexion rationnelle, il engage aussi une prise de position sur le sens de l'existence. Dès lors, la formation morale ne se

<sup>4</sup> Titre d'un ouvrage d'Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob, 1998

réduit pas à enseigner les normes et les critères du bien : elle vise aussi à transmettre la confiance en la vie, en dépit des expériences du mal et de l'absurde qui traversent inévitablement l'expérience humaine, parfois dès l'enfance. Dans toute démarche éducative, la parole de l'adulte n'est pertinente que si elle conduit le jeune à « *choisir la vie* » pour construire l'avenir.

## L'éclairage de la foi chrétienne

- **Sur la dignité de la conscience morale**

Rendre compte de l'approche chrétienne de la morale exige de sortir des considérations abusivement simplistes sur la vie affective et sexuelle à laquelle elle est parfois réduite. Elle engage une vision globale de la personne et de la vie humaines dans la relation aux autres et à la société. C'est cette conception que l'école catholique veut mettre à la disposition de tous ses acteurs, en cohérence avec son projet éducatif, et dans le respect le plus strict de la liberté de conscience. Comme le souligne le Concile Vatican II, « *la conscience est le centre le plus secret de l'homme, le sanctuaire où il est seul avec Dieu et où sa voix se fait entendre*<sup>5</sup> ».

- **Sur les fondements de la fraternité**

Pour les chrétiens, ainsi que pour des croyants d'autres religions, la vie est un don qui se reçoit du Créateur. Toutefois, même quand ils ne croient pas en Dieu Créateur, nombreux sont ceux qui considèrent la vie à la fois comme un don à accueillir et une tâche à accomplir. En effet, nul ne se donne la vie à soi-même. En accueillant ce don qui les précède, les hommes sont conduits à reconnaître leur commune appartenance à l'humanité, sans distinction de sexe, de race ou de condition sociale<sup>6</sup>. De la reconnaissance de cette condition commune découle l'obligation morale de la fraternité et de la solidarité : il incombe à toute personne humaine de s'épanouir et de s'accomplir en recherchant simultanément le bien de la famille humaine.

- **Sur le témoignage de l'amour**

Pour les chrétiens, cette tâche consiste à bâtir une « *civilisation de l'amour* », selon la belle expression de Jean-Paul II. Cela implique un engagement sans faille en faveur de la justice. Cela requiert aussi le don de soi, dont témoignent tant de fidèles et de saints, à travers l'histoire et les cultures. « *Le message d'amour de l'Évangile donne vie à des modèles et à des valeurs humaines, comme la solidarité, l'aspiration à la liberté et à l'égalité, le respect pour le pluralisme des formes expressives. Le pivot de la civilisation de l'amour est la reconnaissance de la valeur de la personne humaine et, concrètement, de toutes les personnes humaines. La grande contribution du christianisme se reconnaît justement sur ce terrain*<sup>7</sup>. »

Dans cette tâche exigeante, le chrétien se sait aimé et soutenu par Dieu, vers lequel il est conduit par le Christ, qui nous invite, en tant que fils et filles d'un même Père, à la fraternité

<sup>5</sup> *Gaudium et spes* 16.

<sup>6</sup> C'est aussi ce qu'affirme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : « *Tous les hommes naissent libres et égaux en droit.* »

<sup>7</sup> Jean Paul II, Audience générale du 15 décembre 1999, « *Édifier la civilisation de l'amour* » § 4.

universelle. C'est pourquoi la vraie mesure de la dignité humaine se dévoile dans l'amour de Dieu pour chacun. « *L'Évangile invite avant tout à répondre au Dieu qui nous aime et qui nous sauve, le reconnaissant dans les autres et sortant de nous-mêmes pour chercher le bien de tous. [...] Toutes les vertus sont au service de cette réponse d'amour. Si cette invitation ne resplendit pas avec force et attrait, l'édifice moral de l'Église court le risque de devenir un château de cartes*<sup>8</sup>. »

- **Sur l'appel à vivre l'alliance**

Selon la Tradition biblique, le don de Dieu qui appelle à vivre, précède la loi. Les Dix commandements commencent ainsi par le rappel, de la part de Dieu, de l'acte de libération qu'il a posé en faveur de son peuple<sup>9</sup> : celui-ci peut désormais s'appuyer sur l'alliance pour poursuivre le chemin. L'exercice de la responsabilité morale est donc réponse à un appel, réponse à la vocation humaine à la liberté dans le cadre d'une alliance dont l'homme n'a pas l'initiative. La vie morale consiste à la fois dans le respect des interdits fondamentaux (meurtre, adultère, vol, mensonge) et dans la mise en œuvre créative des commandements positifs contenus dans le Décalogue ou présents ailleurs dans la Bible. Ceux-ci sont toujours assortis d'une promesse de bonheur : « *Honore ton père et ta mère afin que tes jours se prolongent dans le pays que le Seigneur ton Dieu te donne*<sup>10</sup> ». Il en va de même pour l'obligation de prêter assistance aux plus fragiles : la veuve et l'orphelin, les malades et les étrangers résidant loin de leur patrie.

- **Sur la vie éternelle**

La foi que mettent les chrétiens en la vie éternelle redouble l'intensité de la promesse. La grandeur de la personne humaine tient désormais à sa destinée éternelle, qui confère un surcroît de signification à son agir ici-bas : tout acte de vraie fraternité annonce en effet le bonheur de la vie auprès de Dieu, lorsque nous deviendrons semblables à lui, capables d'aimer sans entrave. Pour un chrétien, l'espérance de la vie éternelle donne son sens ultime à la Loi et à l'exigence morale. Il ne suffit donc pas d'observer des règles extérieures — certes nécessaires au vivre ensemble — et de s'y conformer. Il s'agit avant tout de consentir à ce qui est nécessaire au plein accomplissement de la vocation humaine, dans la suite du Christ qui invite à la plénitude de la vie et au bonheur partagé avec tous.

- **Sur l'expérience du mal**

Cet horizon est bien souvent obscurci par le mal, subi ou commis, qui est inhérent à la condition humaine. La formation morale ne saurait faire l'impasse sur cet aspect, d'autant plus que les enfants et les jeunes sont rarement épargnés de cette expérience douloureuse. Il revient aux éducateurs de la nommer avec tact, sans juger les personnes,

<sup>8</sup> Pape François, Exhortation apostolique *La joie de l'Évangile*, § 39

<sup>9</sup> Dans la Bible, les « Dix commandements » que l'on nomme aussi le Décalogue, sont précédés de la proclamation : « *Je suis le Seigneur ton Dieu, qui t'ai fait sortir du pays d'Égypte, de la maison de servitude.* » (Exode, 20, 2)

<sup>10</sup> Exode, 20, 12.

mais sans oublier non plus que le mal peut entraîner l'homme loin du bonheur<sup>11</sup>. D'une part, il appartient à la vie morale de lutter contre le mal personnel et collectif en l'identifiant, en le dénonçant et en s'entraînant à l'éviter. D'autre part, le chrétien croit en la force du pardon qui peut sans cesse restaurer la dignité de la personne, coupable ou victime, et restaurer la possibilité d'une relation. La formation morale s'appuie sur la conviction qu'aucune personne n'est jamais réductible à des actes, qu'ils soient bons ou mauvais. Mettre sa foi en Jésus-Christ incite à croire que le mal n'a jamais le dernier mot, et que la vie est plus forte que la mort.

- **Sur la réponse de la liberté**

La vie morale, à la lumière de la foi biblique, est donc l'engagement d'une liberté qui répond à un appel à vivre entendu au plus intime de la personne, et qui déploie son potentiel de relation envers autrui et envers Dieu : « *J'ai mis devant toi la vie ou la mort, la bénédiction ou la malédiction. Choisis donc la vie afin que toi et ta postérité, vous viviez*<sup>12</sup> ». La réponse de la liberté se déploie dans le temps, à mesure que la personne mûrit, qu'elle parvient à se libérer de ses révoltes contre la loi et qu'elle prend conscience de ses faiblesses. L'enseignement de l'Église reconnaît le caractère progressif de l'intégration du sens de la Loi et parle de loi de gradualité<sup>13</sup>. Ce principe sert de repère dans le dialogue pour proposer à chacun un chemin de progrès réaliste et gradué.

## **Visées, repères de méthodes et acteurs**

### **« Finalités de l'école et formation morale »**

L'école est lieu de vie, cadre de l'apprentissage de la vie commune, à travers de multiples relations interpersonnelles<sup>14</sup>. C'est cette expérience complète, où les enseignements reçus sont mis à l'épreuve de la vie, qui forme à participer à la construction d'une société juste et harmonieuse<sup>15</sup>.

Au regard de telles finalités, la formation morale à l'école a donc pour visée de former des personnes libres et autonomes, capables d'assumer pleinement leur responsabilité personnelle et sociale<sup>16</sup>. Tous les acteurs de la communauté éducative sont concernés.

<sup>11</sup> « Car l'homme, s'il regarde au-dedans de son cœur, se découvre enclin aussi au mal, submergé de multiples maux qui ne peuvent provenir de son Créateur, qui est bon. Refusant souvent de reconnaître Dieu comme son principe, l'homme a, par le fait même, brisé l'ordre qui l'orientait à sa fin dernière, et, en même temps, il a rompu toute harmonie, soit par rapport à lui-même, soit par rapport aux autres hommes et à toute la création. » (*Gaudium et spes*, §13,1)

<sup>12</sup> Deutéronome, 30, 19.

<sup>13</sup> Voir Jean Paul II, exhortation postsynodale *Familiaris consortio*, 1980, n°9 où la loi de gradualité est ainsi définie : « Un processus dynamique qui va peu à peu de l'avant grâce à l'intégration progressive des dons de Dieu et des exigences de son amour définitif et absolu dans toute la vie personnelle et sociale de l'homme. Un cheminement pédagogique de croissance est nécessaire. »

<sup>14</sup> Cf. Statut de l'Enseignement catholique, article 30.

<sup>15</sup> Cf. Statut de l'Enseignement catholique, article 7.

<sup>16</sup> Cf. Statut de l'Enseignement catholique, article 6.

## A. Former des personnes libres et responsables

### Une triple visée

La formation morale requiert de transmettre la loi, d'en favoriser la compréhension et d'exercer chacun au sens critique en vue d'une appropriation responsable.

#### ► **Connaître la loi et la respecter**

La formation d'un élève à faire société et à être un acteur du maintien du lien social suppose qu'il puisse intégrer les principes indispensables au vivre ensemble. C'est le rôle de la loi dans toute société, une loi dont il faut apprendre qu'elle nous précède et qu'elle s'impose, mais aussi qu'elle nous dépasse et nous tire en avant. C'est pourquoi notre incapacité à respecter la loi ne l'invalide pas : elle demeure un repère pour rectifier son comportement et pour progresser. À l'école, la loi commune se décline dans des textes indispensables, comme le règlement intérieur, pour fixer le cadre de la vie de la communauté éducative.

#### ► **Comprendre la loi**

La loi apparaît comme arbitraire si l'on n'en perçoit pas les fondements et le sens, référé à une conception de la personne humaine, de la vie en société et du bonheur. Il est donc indispensable que l'école travaille à une compréhension juste et approfondie de la loi, qui suppose la connaissance du contexte historique dans lequel elle est apparue, notamment à quelles injustices elle a permis de mettre fin. L'appropriation du sens de la loi peut être facilitée par la rédaction de chartes plaçant les enfants et les jeunes en situation de prendre la mesure des réalités et d'argumenter sur le juste et l'injuste. La loi doit être perçue non comme le moyen de défendre des intérêts individuels mais comme le cadre de la construction commune de la vie bonne.

#### ► **Former à l'exercice du sens critique**

L'accès au sens moral suppose la réflexion personnelle. Le jeune a besoin qu'on l'aide à développer un sens critique authentique en référence à sa conscience et dans le but de continuer à la former. La vie morale ne peut en effet se contenter ni des idées toutes faites, ni de l'opinion majoritaire, y compris dans l'appréciation de la conformité des lois à la justice. Elle appelle chacun à penser par lui-même, de façon construite et raisonnée, pour mettre à l'épreuve les conceptions éthiques en vue d'une appropriation responsable. Le principe, chrétien et démocratique, de l'objection de conscience s'inscrit dans cette perspective.

Dans une société de plus en plus ouverte et diverse, il est indispensable que l'école aide chacun à construire son identité à la croisée d'appartenances multiples, et dans la recherche du « commun » qui dépasse les individus. Pour ce faire, l'école doit promouvoir une culture du débat authentique, où la parole de chacun puisse être entendue et respectée. Il s'agit d'articuler le sens du particulier et l'ouverture à l'universel qui caractérisent la personne humaine et qui permettent, précisément, le respect de soi-

même et d'autrui, quel qu'il soit. Cette conception exigeante de la liberté est le socle de la formation à la responsabilité.

*« Au nom de l'Évangile, l'école catholique est attachée à la liberté des consciences, à l'écoute des croyances dans leur diversité et accueillante aux différents parcours personnels. C'est pourquoi elle permet à chacun, au sein d'une communauté, de grandir en humanité, en répondant librement à sa vocation.<sup>17</sup> »*

## Repères de méthode

Il s'agit de travailler à la nécessaire articulation entre l'énonciation des règles qui s'imposent à tous, leur compréhension en profondeur, et la formation au sens critique en vue d'une appropriation responsable.

La triple visée énoncée ci-dessus forme un tout pédagogique. Dès le plus jeune âge, il est indispensable de bien l'articuler, et d'associer, dans un même apprentissage, l'inculcation des règles et la compréhension du sens qui les fonde. Bien entendu la pédagogie tiendra compte des situations et des âges. Mais on peut, très tôt, inviter les jeunes élèves à rédiger une charte de vie, ou à débattre dans le cadre, par exemple, d'« ateliers philo », dès l'école. L'essentiel est ensuite de prendre le temps de l'évaluation, afin de vérifier la mise en pratique. Il n'en va pas seulement du souci de cohérence, mais aussi de la prise de conscience des difficultés rencontrées dans le passage de la connaissance du bien à sa réalisation, ainsi que de la manière de les surmonter.

Réciproquement, la mise en pratique est un moment essentiel de découverte : les normes et les valeurs s'apprennent dans le cours de l'action et pas seulement dans la réflexion. C'est précisément ce que permet l'école en tant que lieu de vie. Cela suppose néanmoins que l'on ménage des temps de relecture et d'appropriation des découvertes accumulées dans l'expérience. Les points de vue du jeune et de l'éducateur viennent ici se compléter : chacun apporte son lot de vérité avec son âge, sa fraîcheur et sa maturité. En somme, la vie collective fait de l'école un laboratoire pour la formation des habitus qui permettent de vivre en société d'une manière aussi harmonieuse que possible.

### ► Une pédagogie du discernement

L'éducation morale doit aider chacun à discerner les bonnes décisions et à adopter les comportements qu'il juge les plus appropriés. La formation morale ne consiste pas à offrir un catalogue de préceptes ou de normes, mais à donner à chacun les moyens de discerner de manière responsable, en faisant appel à une conscience bien formée. Dans un environnement saturé de références disponibles, de réponses préétablies et souvent péremptives, il ne s'agit pas d'ajouter, mais au contraire de creuser le questionnement sur le bien et le mal, sur le beau et le vrai, sur le sens ultime de l'action et de la vie en société.

<sup>17</sup> Statut de l'Enseignement catholique, article 37.

### ► Un rapport au temps à interroger

L'éducation morale requiert aussi de prendre le temps du recul, de l'attention aux situations, de l'observation et de l'écoute des personnes. L'expérience contemporaine du temps peut privilégier le présent, souvent réduit à l'immédiat, et peut inciter à réagir de manière purement spontanée, dans l'urgence et en ne se fondant que sur la sincérité. L'école doit développer la capacité de l'analyse patiente, fondée sur la raison, et la capacité d'intérioriser les questionnements fondamentaux. Le temps de la réflexion, mais aussi de la méditation et de la contemplation, est le cadre indispensable à la recherche de la vérité que requiert toute démarche morale.

### L'appel à la pratique et à l'expérience

La formation morale ne peut consister seulement en un « enseignement moral », en des cours magistraux. La formation morale se nourrit aussi d'une réflexion explicite et critique sur la façon de vivre ensemble. L'expérience permet la découverte active de ce qu'impliquent le respect des personnes et le sens de la vie commune. Elle ouvre aussi à la perception des bienfaits et du sens de l'agir moral. La formation morale interroge donc les pratiques quotidiennes dans la classe, et dans l'ensemble de l'établissement. Elle appelle à oser de nouvelles pratiques, plus riches de sens. Tous les projets partagés construits entre jeunes et adultes sont un cadre à privilégier.

### ► Une évaluation collective de la cohérence

La formation morale ne peut se limiter à l'énoncé de principes. L'éducation d'un sujet moral se réalise au contact de personnes qui vivent et incarnent les principes à partager et transmettre, et au travers de situations qui témoignent d'une solide cohérence entre le dire et le faire. La formation morale à l'école exige que les adultes s'obligent à relire leurs pratiques et exercent les élèves à le faire. Les responsables doivent proposer des temps d'évaluation et de relecture collectifs des fonctionnements institutionnels. L'ensemble des enseignants et éducateurs qui travaillent dans un établissement scolaire ont également besoin de se doter des repères déontologiques nécessaires à l'exercice de leur profession.

### ► La cohésion de l'équipe pédagogique

La cohérence d'un projet de formation repose largement sur la cohésion de l'équipe qui le met en œuvre. C'est, dans l'école catholique, la tâche de la communauté éducative.

## B. Des acteurs qui apportent une participation différenciée à un projet partagé

La formation morale n'est pas un appendice du projet éducatif, ni même un domaine particulier. La morale, à l'école, existe d'abord dans le projet éducatif lui-même et dans sa lisibilité par l'élève.

La visée morale est au cœur du projet de formation intégrale de la personne, qui concerne donc tous les acteurs de la communauté éducative et tous les champs de l'activité de formation.

*« Au service de la croissance spirituelle, physique, affective et morale de tous les acteurs de la vie scolaire, la mission d'enseignement et d'éducation de l'école catholique appelle une participation commune mais différenciée de chaque membre des communautés éducatives. Ainsi, tous les membres des communautés éducatives [...] se font un devoir de conscience de collaborer en toute responsabilité à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences.<sup>18</sup> »*

### ► Les disciplines d'enseignement, responsabilité des enseignants

La formation morale, le jugement moral nécessitent un travail d'observation et d'interprétation du réel auquel toutes les disciplines doivent contribuer. S'il est bien légitime que l'école prépare, dans un environnement difficile, à l'insertion sociale et professionnelle, elle ne peut se contenter de transmettre des savoirs utiles et pragmatiques. La culture est un champ privilégié de la croissance en humanité, où toute personne humaine peut explorer ses questionnements et ses inquiétudes, progresser dans sa compréhension du monde et de la société et fonder son agir moral. C'est dans ce cadre que prend place aussi la prise en compte du fait religieux, mentionnée au socle commun<sup>19</sup>.

La formation morale requiert que les savoirs dialoguent pour éclairer les grandes interrogations humaines et aider au discernement. Cette exigence est d'autant plus forte à une époque où surgissent des questions qui ne s'étaient jamais posées jusqu'alors. Il faut que les établissements s'organisent pour que les enseignants des diverses disciplines se rencontrent et réfléchissent solidairement. Des pratiques telles que les temps dits de formation humaine, qui explorent de grandes questions existentielles, les « ateliers philo » pratiqués de l'école élémentaire jusqu'au lycée sont à encourager. Dans un contexte où les savoirs croissent de façon exponentielle, où les programmes sont de plus en plus chargés, il importe de travailler à une pédagogie de l'émerveillement, du questionnement, de l'intériorisation et de la réponse joyeuse, dans la confiance en la vie reçue.

<sup>18</sup> Statut de l'Enseignement catholique, article 44, citant *L'École catholique* (19 Mars 1977), n°61.

<sup>19</sup> « comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche [...] du fait religieux en France, en Europe et dans le monde... [...] » Décret du 11 juillet 2006.

## ► La classe et l'établissement, lieux de vie, responsabilité des enseignants et des éducateurs

La classe est le lieu de relations interpersonnelles, une forme de société. L'enseignant est responsable des relations au sein de la classe qu'il conduit, de la relation qu'il institue avec le groupe comme avec chacun de ses élèves. Tous les enseignants sont responsables de cette dimension éducative de la vie de classe, comme le souligne le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, notamment dans son article « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*<sup>20</sup> ». En second degré, le professeur principal a, à cet égard, une responsabilité spécifique, notamment lorsqu'il anime les heures de vie de classe.

Bien des choses de même nature se jouent dans les autres lieux de l'établissement, dans tout ce qui relève de ce qu'on désigne par la « vie scolaire ». Que de champs de formation pour l'agir moral dans l'ensemble des parties communes de l'établissement, dans les aires de récréation, dans les salles de restauration, dans les foyers... Les personnels d'éducation garantissent le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement et favorisent l'engagement des élèves dans la vie collective de l'établissement et dans la vie associative<sup>21</sup>. Mais leur responsabilité ne peut être isolée de celle des enseignants et de tous les autres personnels de l'établissement.

## ► École et famille, une responsabilité éducative partagée

La formation morale et civique ne peut se réfléchir sans travailler à la relation de l'école aux parents, que l'école catholique reconnaît comme « *premiers et principaux éducateurs de leurs enfants*<sup>22</sup> ». École et famille sont deux espaces éducatifs différenciés, mais complémentaires. Il est donc indispensable, que dans le respect de choix éducatifs familiaux qui peuvent s'articuler à des cultures diverses, école et famille dialoguent pour arrêter les exigences communes fondées sur un langage éthique commun. Cette responsabilité partagée requiert un dialogue régulier entre chacune des familles et l'équipe éducative. Les parents, notamment à travers l'Apel de chaque établissement, doivent participer à l'élaboration du projet éducatif et du règlement de l'établissement et travailler, en lien avec l'école, à leur communication et à leur appropriation auprès des familles. L'Apel nationale propose de multiples documents pour aider les parents à réfléchir à l'exercice de leur responsabilité éducative<sup>23</sup>. Les établissements doivent encourager les rencontres de parents, pour partager leurs questions et mutualiser les ressources éducatives utiles.

<sup>20</sup> Arrêté du 1/7/2013.

<sup>21</sup> Voir arrêté du 1/7/2013, Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement

<sup>22</sup> Voir Statut de l'Enseignement catholique en France, art. 4.

<sup>23</sup> Voir [www.apel.fr](http://www.apel.fr)

### ► Dialogue des cultures et proposition chrétienne.

L'école catholique ouverte à tous<sup>24</sup> doit permettre, dans sa mission de transmission et d'éducation, la recherche de la vérité en cultivant le dialogue. « *Ce dialogue de l'école catholique avec la société concourt à la recherche d'une synthèse entre raison, culture et foi, à la connaissance et au partage des traditions et des héritages, à la proposition d'une vision chrétienne de l'homme et d'une éthique de la culture*<sup>25</sup> ».

Dans une société plurielle, il est fondamental que l'école travaille à la connaissance réciproque des diverses traditions et familles de pensée. Ce dialogue, loin de conduire au relativisme ou au syncrétisme, permet, au contraire, de mieux appréhender ce qui peut fonder une recherche commune pour la croissance de chacun et la construction du vivre ensemble<sup>26</sup>. C'est dans ce cadre que l'école catholique sollicite l'Évangile et l'enseignement de l'Église.

Le patrimoine chrétien dans le champ de la réflexion morale sera ainsi mobilisé pour éclairer les consciences et nourrir le questionnement, dans le plus grand respect de chacun. « *L'Enseignement catholique ne peut pas renoncer à la liberté de proposer le message et d'exposer les valeurs de l'éducation chrétienne. [...] Il devrait être clair qu'exposer et proposer n'équivaut pas à imposer*<sup>27</sup>. » Et le cœur de la foi chrétienne soutient qu'il n'est pas de morale partagée sans amour ni sans approfondissement rationnel de ce qu'il implique. « *L'annonce de l'amour salvifique de Dieu est premier par rapport à l'obligation morale et religieuse*<sup>28</sup>. » Cette proposition n'est crédible que si elle est vécue dans une communauté éducative soucieuse de la qualité des relations qui s'y vivent, sans méconnaître les limites et les fragilités de toute société humaine. La place de l'estime mutuelle, de la sollicitude, d'une fraternité réelle et active, la possibilité de la réconciliation et du pardon donnent à percevoir la pertinence de la morale. Les chrétiens de la communauté éducative tentent de référer leurs comportements à la Bonne Nouvelle de l'Évangile, non pour se singulariser, dans une communauté ouverte à tous, mais pour rejoindre les efforts de tous les hommes de bonne volonté.

En même temps, l'horizon évangélique porte un idéal très élevé, tel le refus de toute violence, l'amour des ennemis...<sup>29</sup>, les chrétiens sont invités à vivre « comme » le Christ, sachant que le chemin est exigeant et requiert l'aide de l'écoute de la Parole, de la prière et des sacrements. L'initiation chrétienne propose solidairement formation morale et formation spirituelle. Le chrétien peut ainsi découvrir que vivre « *comme le Christ* » n'est possible qu'en vivant « *par Lui, avec Lui et en Lui* ».

<sup>24</sup> Statut de l'Enseignement catholique, art 12.

<sup>25</sup> Statut de l'Enseignement catholique en France, art 11.

<sup>26</sup> Cf. Congrégation pour l'Éducation catholique, 28/10/2013 *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique* : « *L'éducation se trouve engagée dans un défi majeur pour l'avenir : rendre possible la coexistence entre la diversité des expressions culturelles et promouvoir un dialogue qui favorise une société pacifique. [...] Promouvoir la rencontre entre des personnes différentes favorise la compréhension mutuelle mais ne doit pas conduire à abdiquer l'identité propre.* »

<sup>27</sup> Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique (1988), n°6

<sup>28</sup> Pape François, interview aux revues jésuites, Septembre 2013.

<sup>29</sup> Cf. Évangile selon St Matthieu, 5, 38-48

La formation morale s'inscrit donc pleinement dans la visée de formation intégrale de la personne. Le projet éducatif d'une école catholique ne peut séparer, pour la formation morale, la formation de la raison, à travers les disciplines enseignées, la formation à la relation fraternelle dans une communauté éducative qui doit préparer à la vie en société, la formation de la conscience par l'éducation au discernement personnel et collectif, la formation au dialogue des cultures, la formation spirituelle qui accueille le sens de la vie et l'approfondit. L'accompagnement sur un chemin de foi, proposé à celles et ceux qui en ont le désir, amène le croyant à approfondir la cohérence entre la foi qu'il professe et la vie qu'il choisit de mener. Dans ce cadre, tous les éducateurs sont sollicités, comme aînés, pour aider les enfants et les jeunes à s'approprier les principes et les repères nécessaires au vivre ensemble et à construire le sain usage de leur liberté.

# 1. Enseignement moral et civique

La loi d'orientation pour l'école du 8 juillet 2013 remplace « l'enseignement d'éducation civique » par « l'enseignement moral et civique ».

## Parlons-en

- Comment ressentez-vous l'introduction du terme « morale » ? Pourquoi ?
- Peut-on dissocier enseignement civique et enseignement moral ?
- Cette nouvelle formulation de la loi vous invite-t-elle à modifier votre pratique professionnelle ?

## Jalons et repères

La personne humaine ne peut vivre qu'en société. La formation de la personne articule nécessairement formation morale et civique.

Si le terme de morale revient dans la loi de juin 2013, l'éducation aux valeurs n'a jamais été absente de la mission de l'école, comme le soulignent la loi d'orientation de 2005 et le préambule du décret sur le Socle commun.

### **Pour un enseignement laïque de la morale**

Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, 22 avril 2013.

*« Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine. »* (Jean Jaurès, *L'enseignement de la morale*, La dépêche de Toulouse, 3 juin 1892)

### **Loi du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école, article 2**

*« La Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. »*

### **Socle commun, décret du 12 juillet 2006**

Préambule.

*« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de protection de la planète. [...] Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »*

## Pour une relecture des pratiques

### Formation morale et finalité de l'école

L'école n'a jamais déserté la formation morale, même si le terme n'était plus régulièrement prononcé. La formation morale, en effet, est constitutive de tout projet de formation, comme le rappelle le Statut de l'Enseignement catholique.

Statut de l'Enseignement catholique, article 6. « *L'école est un lieu privilégié d'éducation au service de la formation intégrale de la personne humaine lorsqu'elle forme « des personnes autonomes et responsables, capables de choix libres et conformes à la conscience. » Dans ce but, elle « développe les facultés intellectuelles, exerce le jugement, introduit au patrimoine culturel hérité des générations passées, promeut le sens des valeurs et prépare à la vie professionnelle. » »*

#### Promouvoir le « sens des valeurs » :

- À quelles valeurs fait référence le projet éducatif de l'établissement ?
- Chacun est-il bien d'accord sur le contenu et le sens des valeurs énoncées ?
- Quelles démarches éducatives peuvent contribuer à l'appropriation et à la mise en œuvre des valeurs mentionnées dans le projet éducatif de l'établissement ?

#### Former « des personnes autonomes et responsables, capables de choix libres et conformes à la conscience »

- Quels moyens se donne-t-on pour la formation à l'autonomie, à la faculté de choisir et de décider ? (Voir, aussi la fiche « Pédagogie du discernement »)
- Quels sont, dans l'établissement, les lieux et les occasions de prise de responsabilité pour les enfants et les jeunes ?

### La formation morale interrogée par un contexte renouvelé

#### Voir Texte *École catholique et formation morale*, chapitre 1 *contexte propice au questionnement moral* (p. 2)

- Dans les mutations contemporaines, quelles évolutions questionnent la formation morale ?
- Dans l'établissement, que remarquons-nous qui puisse amener à réinterroger la formation morale ?
- Y-a-t-il lieu de relire et d'ajuster le projet éducatif, le règlement intérieur de l'établissement ?

## 2. Morale ou éthique, quelles visées ?

Depuis quelques décennies, le terme « éthique » a pu se substituer au terme « morale »

### Parlons-en

- Quelles expressions pourriez-vous citer pour illustrer l'emploi des deux termes « morale » et « éthique » ?
- Faites-vous une différence entre les deux termes ?
- Quelle définition donneriez-vous de chacun de ces deux mots ?

### Jalons et repères

**Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienne,**  
**sous la direction de Laurent Lemoine, Éric Gaziaux et Denis Müller, Cerf, 2013**

Article « Éthique »

« Dans le langage commun, les mots « éthique » ou « morale » sont souvent confondus. Seule leur étymologie diffère : grecque pour l'éthique (de éthos, « habitudes, coutume, caractères »), latine pour la morale (de mores, « mœurs, coutumes, comportements »). L'usage contemporain valorise davantage le mot « éthique », moins marqué par la connotation négative du mot « morale » ressenti comme plus traditionnel, mais dans la plupart des cas il s'agit de la même réalité à la fois collective (normes objectives) et individuelles (les attitudes du sujet). [...]. D'autres auteurs encore (Paul Ricoeur) utilisent ces deux vocables pour faire référence à deux traditions philosophiques : l'une issue de la pensée grecque et d'Aristote (l'éthique aristotélicienne) insistant davantage sur la visée d'une vie accomplie sous le signe du bien et du bonheur, l'autre issue de la modernité de la pensée de Kant (la morale kantienne) insistant davantage sur le devoir, le caractère d'obligation de la norme et la recherche de l'universel. [...] » (p. 813, Alain Thommasset, s.j.).

**Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques,**  
**Pierre Téqui, 2005**

Article « Morale ou éthique »

« Morale ou éthique ? [...] Les deux termes ont rigoureusement la même origine ; toute distinction ne peut donc qu'être conventionnelle, donc artificielle. [...] Nous serions prêts à admettre que celui d'éthique se soit chargé, au fil des siècles, d'une valence plus strictement philosophique : l'éthique désignerait alors plus particulièrement la quête des fondements. Constatons toutefois que cette distinction ne fait pas l'unanimité. [...] De manière plus dramatique, il se pourrait que la préférence donnée à l'éthique ne visât finalement qu'à vider la démarche morale de son caractère normatif, dont nous avons déjà dit qu'il lui était consubstantiel. Non, l'éthique n'est pas qu'indicative. Tout comme son jumeau latin, elle prescrit aussi bien les voies de la soumission de la liberté humaine à une loi qui la dépasse. Le risque de dénaturer la démarche ou de la vider de sa substance, est grand. Pour cette raison, il vaut mieux continuer à parler de morale. Ne nous laissons pas intimider par la mode ou les manies du moment. Il n'est pas si sûr que celle de la morale soit une cause perdue. » (pp. 796-797, M<sup>gr</sup> Bruguès, op.).

## Pour une relecture des pratiques

### École catholique et formation morale

« Depuis un certain temps, le terme de morale a eu tendance à s'effacer au profit du mot « éthique », le premier renvoyant à des normes universelles, fondées sur des principes rationnels quand le second évoque la recherche d'une vie bonne dans une cité juste. Ces deux dimensions ne peuvent être dissociées. C'est pourquoi, le présent document aborde ces deux champs articulés de toute formation morale à l'école : la transmission d'une vision large du bonheur qui réponde à l'aspiration humaine à construire la paix et la fraternité sans exclusive, et la formation des jeunes au sens de la loi en leur donnant des repères indispensables au vivre ensemble. » (p. 1)

Voir aussi, dans ce même document, la visée de la formation morale, pp. 2-3.

### Normes universelles, principes rationnels, loi, repères

- Loi. « Il faut apprendre qu'elle nous précède et qu'elle s'impose, mais aussi qu'elle nous dépasse et nous tire en avant ». (École catholique et formation morale, p. 6). Quelle loi, quels principes transmettre à l'école ?

- Comment la loi s'incarne-t-elle dans le règlement intérieur de l'établissement ?

N. B. Pour travailler les distinctions loi, règle, règlement... voir document *La discipline dans les établissements catholiques d'enseignement : une démarche éducative, repères sur le vocabulaire* (p. 27 sq.).

- Comment former à la norme, aujourd'hui ? « [...] les jeunes ont un rapport moins transgressif qu'exploratoire aux limites. Ils opposent à leurs aînés déconcertés moins une contestation, une rébellion, qu'une absence revendiquée d'a priori sur ce qui est possible ou ne l'est pas, ce qui est dangereux ou ne l'est pas, ce qui est intéressant ou non. Ce singulier rapport à la norme a quitté le temps des évidences partagées pour laisser la place à celui de l'essai, du tâtonnement, des mouvements d'allers et retours, au plan social, intellectuel, affectif. » (ECA, n° 345 p. 57, cité in « Parcours de vie scolaire », Hors-série ECA, juin 2012).

### Vie bonne dans une cité juste, vision large du bonheur

La démarche d'éducation est un accompagnement à l'orientation pour un parcours de vie où l'éducateur doit inciter chacun à articuler épanouissement personnel et recherche du bien commun.

- Quelles démarches éducatives, pour amener les élèves à partager leur vision du bonheur autour des cinq questions : « Qui es-tu ? » ; « Où en es-tu ? » ; « À quoi rêves-tu ? » ; « Que peux-tu ? » ; « Que veux-tu ? » (L'accompagnement à l'orientation, juillet 2009).

- Quel accompagnement des élèves dans leur vision d'une « cité juste » pour en faire des citoyens responsables et engagés, personnellement, socialement et professionnellement ?

## 3. Doit-on parler d'un retour de la morale ?

L'école n'a jamais déserté la formation morale, car tout projet d'éducation a une dimension morale dans ses visées de construction de la personne et de la société. Mais la place de la morale relevait plutôt de l'implicite.

### Parlons-en

- Ce retour explicite du concept d' « enseignement moral » vous semble-t-il une nécessité ?
- Quelles évolutions dans la société et dans l'école vous semblent légitimer cette attention de la loi d'orientation à l' « enseignement moral » ?
- Pouvez-vous repérer les défis posés aujourd'hui à la formation morale ?

### Jalons et repères

#### **Pour un enseignement laïque de la morale**

Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, avril 2013.

« Reste qu'à l'école, l'équilibre entre l'individuel et le collectif est plus fragile que précaire, plus complexe que par le passé. Le pôle collectif, l'autorité, les normes, les valeurs et les savoirs communs tendent à s'éroder. [...] De fait l'école est au quotidien le lieu d'un discours moral ordinaire sans lequel la tâche éducative ne se ferait pas. Mais l'école est aussi un lieu où ce discours a moins de prise que par le passé sur la réalité des élèves. Ainsi, de l'exhortation unanime au respect, qui semble au mieux rhétorique, au pire concurrentielle avec la conception de certains élèves, au point que l'on peut parler à l'école d'une « guerre des respects » opposant le respect moral au respect « mafieux » autorisé par le droit du plus fort. » (p. 10).

#### **Sylviane Agacinski, Corps en miettes, Flammarion, 2009**

« L'humanité n'est jamais acquise, elle est une tâche. Et l'homme n'est pas assuré de toujours agir humainement du seul fait qu'il appartienne à l'espèce humaine. » (p. 79).

#### **Xavier Thévenot, Une éthique au risque de l'Évangile, Desclée de Brouwer / Cerf, 1993**

« Normalement les repères moraux s'élaborent par sédimentation de l'expérience des hommes et des femmes qui nous ont précédés. Ceux-ci ont réfléchi sur leurs pratiques et nous ont tracé des voies, en précisant qu'habituellement il n'est pas bon de faire ceci ou cela ; par exemple qu'il n'est pas bon de mentir. Ainsi sont nés « les recueils de sagesse », ou les catalogues de normes morales. Or nous sommes à une époque où la référence au passé ne fournit plus guère de solutions pour nombre de problèmes existentiels, tant ceux-ci sont neufs. Nous sommes donc conduits à une grande créativité éthique. [...] » (p. 30).

#### **Jean-François Mattei et Israël Nisand, Où va l'humanité ?, LLL, 2013**

« Soyons matures et supportons de ne pas avoir toutes les réponses à l'instant. Affaire de laïcité républicaine également que d'être capables, collectivement, d'édicter des règles du vivre ensemble pour notre société pluriculturelle à venir, quand les repères du vivant seront de plus en plus modifiés et que les arguments d'autorité seront de plus en plus fragiles. Qu'est-ce qui est important et fondamental pour notre humanité ? À quoi tenons-nous absolument et pourquoi ? » (p.11).

## Pour une relecture des pratiques

### Regard sur l'environnement sociétal

#### École catholique et formation morale

« Malgré la rapidité des mutations de notre environnement, hommes et femmes restent habités par l'aspiration au bonheur et à une vie sociale harmonieuse. Cette quête s'exerce dans une société plurielle qui enrichit les expériences de rencontres et de partages, mais qui n'est pas dénuée de tentations communautaristes, génératrices d'exclusion et de stigmatisation. Par ailleurs, la poussée de l'individualisme qui génère une « fatigue d'être soi » rend plus problématique la recherche du bien commun. » (p. 2).

- Au sein de l'établissement, quelles sont les formes de pluralisme ? Cela est-il plutôt une occasion d'échanges aidant à construire un « langage éthique commun », ou cela conduit-il plutôt à des replis communautaires ?
- Face à la « poussée de l'individualisme », comment se situe l'école ? Met-elle en place des moyens de le combattre ou risque-t-elle de l'encourager par son système d'évaluation ? L'école favorise-t-elle la solidarité et l'entraide ou la compétition et la concurrence ?

### Quel temps, quels lieux possibles d'explicitation ?

#### École catholique et formation morale

« L'école permet d'approcher le sens de la loi à travers les règles de la vie commune. [...] La mise en pratique est un moment essentiel de découverte : les normes et les valeurs s'apprennent dans le cours de l'action et pas seulement dans la réflexion. C'est précisément ce que permet l'école en tant que lieu de vie. Cela suppose néanmoins que l'on ménage des temps de relecture et d'appropriation des découvertes accumulées dans l'expérience. » (p. 8).

- Comment la « loi » est-elle formulée dans le règlement de l'établissement ?
- Tous les adultes de la communauté mettent-ils, sous les mêmes termes, les mêmes exigences ?
- Où et comment ce règlement est-il présenté aux élèves, aux familles... ?
- Quels sont les moyens d'appropriation envisagés ?
- Quels temps et quels lieux de « relecture et d'appropriation des découvertes accumulées dans l'expérience » : mise en récit et analyse d'une situation (voir fiche pédagogie du discernement) ; exploitation de l'heure de vie de classe...

## 4. Enseignement de la morale et champs disciplinaires

Le texte de loi parle d'enseignement moral et civique. Enseignement ou formation ? Quels acteurs sollicités ? Quelle place pour les disciplines d'enseignement ?

### Parlons-en

- Comment les contenus d'enseignement peuvent-ils aider à poser les questions de sens ?
- Face à la discipline enseignée, aux programmes, aux supports pédagogiques, quelles questions posées quant à la conception de la personne humaine et de la société ?
- Les disciplines sont-elles porteuses d'une visée éthique ?

### Jalons et repères

#### **Socle commun, décret du 12 juillet 2006**

« Le socle commun est le ciment de la nation. [...] Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. » (Préambule).

« Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre ses droits et ses devoirs. » (Socle commun, 1. La maîtrise de la langue française).

« La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projettent plus lucidement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. » (Socle commun, 5. La culture humaniste).

#### **Pour un enseignement laïque de la morale**

##### **Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, avril 2013**

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

Les disciplines enseignées contribuent, par leurs contenus même, à la formation de l'élève dans ses relations à soi et aux autres, dans sa compréhension des règles sociales et dans son approche des débats de société. » (p. 14).

« Si chaque discipline peut contribuer à la formation morale des élèves, il apparaît clairement qu'aucun pont n'est établi entre les différents aspects disciplinaires, si bien qu'il appartient à l'élève lui-même d'établir ces connexions. Les enseignants ont besoin qu'une plus grande cohérence soit établie entre les différents programmes mais aussi d'une meilleure visibilité sur ce que fait chaque discipline. » (p. 22).

**Paul Lamotte, Guide pastoral de l'Enseignement catholique, Droguet-Ardan, 1989**

« Les connaissances ont une fonction médiatrice : reflets de l'histoire d'une humanité, elles doivent permettre à un jeune d'entrer en contact avec cette histoire et y compris, pour être honnête, avec l'histoire spirituelle et religieuse de l'humanité. Les connaissances sont aussi le passage obligé du jeune pour se définir, se comprendre, pour éclairer et préciser les sens de sa propre existence. Elles ont surtout pour fonction de faire le lien entre l'histoire fragile et ténue de la personne et l'histoire fragile et massive de l'humanité. » (p. 191).

**Être professeur dans l'Enseignement catholique****Comité national de l'Enseignement catholique, 6 juillet 2007**

« Que leur travail soit interdisciplinaire ou non, en reliant les savoirs entre eux, les professeurs ouvrent l'esprit à une réalité complexe et font entrer dans les pratiques de l'enseignement les modes d'approche de la vie. Plus encore, c'est une dimension anthropologique essentielle des projets éducatifs des établissements catholiques. En effet, la confrontation des disciplines entre elles leur permet de rester ouvertes sur la vérité et le sens. Elle leur évite d'être refermées sur elles-mêmes. Les disciplines ont leur propre autonomie. "Chacune d'elles déroule sa propre enquête, sa propre analyse. Quel que soit le projet éducatif de l'école, cette autonomie doit être respectée. Mais aucune discipline n'a de valeur par elle-même et en elle-même : elle a toujours besoin d'une autre discipline pour approcher de plus près la réalité et la vérité". » (p. 7, citant Paul Lamotte, Guide pastoral de l'Enseignement catholique, 1989, p. 203).

**Jean-Michel Besnier, L'homme simplifié, Fayard, 2012**

« [...] Les humanités ont l'avantage d'étayer le sentiment d'identité personnelle de l'individu de telle sorte qu'il ait la faculté d'imaginer « le vécu et les besoins de l'autre », qu'il puisse se mettre à sa place – comme un bon lecteur sait pénétrer l'histoire, les émotions, les souhaits et les désirs des personnages d'un roman. Le sentiment d'être irremplaçable [...] s'entretient en effet d'empathie, c'est pourquoi on est tenté de le placer au fondement de la moralité. Si les humanités développent « l'imagination narrative » qui permet de sauver « la capacité à voir le monde à travers les yeux de quelqu'un d'autre », elles dotent d'abord du sens de la vie intérieure en général [...] » (pp. 104-105).

**Thierry Magnin, Les nouvelles biotechnologies en questions, Salvator, 2013**

« Les nouvelles biotechnologies et la biologie de synthèse offrent à l'humanité d'importantes et ambitieuses perspectives dans les domaines de la médecine, des matériaux et de la production d'énergie. Les applications au vivant non humain doivent susciter une vigilance éthique portant notamment sur la biosécurité, la santé et l'environnement [...]. Les applications au vivant humain posent des questions tout aussi redoutables que celles de la bioéthique traditionnelle (début et fin de vie par exemple). C'est notamment le rapport de l'homme à la nature, au vivant et à la vie qui est en question ! La biologie de synthèse ne se contente pas de lire le livre de la nature pour tenter de la copier mais a aussi l'ambition de l'écrire. Un important travail de recherche en éthique est ainsi devant nous. Il vient juste de commencer et demandera du temps de dialogue entre les technoscientifiques, les philosophes et tenants des sciences sociales, les juristes, les industriels, et le grand public. [...] Plus que jamais nous avons besoin du trésor des grandes traditions religieuses et humaines pour fonder nos choix technologiques et prendre nos responsabilités pour promouvoir et transmettre aux générations futures une « vie authentiquement humaine ». Bienveillance envers les technologies et vigilance éthique quant à leur utilisation sont intimement liées dans cette recherche. Les risques de « mainmise sur la vie » ne sont jamais à exclure. »

# Pour une relecture des pratiques

## Des savoirs en dialogue, face aux questionnements fondamentaux

### École catholique et formation morale

« La formation morale requiert que les savoirs dialoguent pour éclairer les grandes interrogations humaines et aider au discernement. Cette exigence est d'autant plus forte à une époque où surgissent des questions qui ne s'étaient jamais posées jusqu'alors. Il faut que les établissements s'organisent pour que les enseignants des diverses disciplines se rencontrent et réfléchissent solidairement. » (p. 10).

- Quelles grandes interrogations humaines peuvent être éclairées par les savoirs transmis à l'école ? Quelle collaboration possible des diverses disciplines ?
- Quelles questions nouvelles se posent aujourd'hui à la conscience : responsabilité écologique, manipulation du vivant, sciences de l'information et libertés individuelles...
- Que repérer dans les programmes pour contribuer à cet éclairage ?
- « Il appartient à l'élève de faire les connexions », dit le rapport sur l'enseignement laïque de la morale. Comment ce travail exigeant peut-il être préparé par les enseignants ?

## Les disciplines au service de la formation de savoir être

### Les attitudes indispensables tout au long de la vie, selon le Socle commun

Les diverses attitudes mentionnées dans le socle commun (cf. tableau ci-dessous), pour chacun des cinq premiers piliers, reprenant les disciplines d'enseignement, sont, pour beaucoup, des savoir-être nécessaires à la formation morale.

- Quelles attitudes semblent à privilégier pour la formation morale ?
- Ces attitudes sont-elles distribuées dans les diverses disciplines ? Quelles sont celles qui gagneraient à être travaillées de façon transversale ?
- Comment chacune des disciplines enseignées contribue-t-elle à former ces attitudes ?
- Quelles modalités d'évaluation se donner quant à l'appropriation de ces attitudes ?

## 4. Enseignement de la morale et champs disciplinaires

<p><b>Maîtrise de la langue française</b></p>	<p>L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire [...].</li> <li>- L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.</li> </ul>
<p><b>La pratique d'une langue vivante étrangère</b></p>	<p>L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir les films en version originale.</li> <li>- L'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.</li> </ul>
<p><b>Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique</b></p>	<p>L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence des lois logiques et développe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rigueur et la précision.</li> <li>- Le respect de la vérité rationnellement établie.</li> <li>- Le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.</li> </ul> <p>L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sens de l'observation.</li> <li>- La curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit.</li> <li>- L'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte.</li> <li>- L'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques.</li> <li>- La conscience des implications éthiques de ces changements.</li> <li>- L'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité.</li> <li>- La responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.</li> </ul>
<p><b>La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</b></p>	<p>Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'information à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable – domaine également développé dans la définition du B2i –, c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible.</li> <li>- Une attitude de responsabilité des outils interactifs.</li> </ul>
<p><b>La culture humaniste</b></p>	<p>La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle [...]. Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour les productions artistiques patrimoniales et culturelles, françaises et étrangères.</li> <li>- Pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).</li> </ul> <p>Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universelles.</p>

# 4'. Enseignement de la morale et relation éducative

Le texte de loi parle d'enseignement moral et civique.  
Enseignement ou formation ? Quels acteurs sollicités ? Quelle influence de la relation éducative et de la relation pédagogique ?

## Parlons-en

- Comment la classe peut-elle être le lieu de la formation morale ?
- Quelles exigences dans le regard porté sur l'élève ?
- Quels repères déontologiques pour l'enseignant ?

## Jalons et repères

### Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/07/2013

- « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques :
- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés ;
  - Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ;
  - Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle ;
  - Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;
  - Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ;
  - Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution ;
  - Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage ;
  - Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles. »

### Paul Malartre, éditorial ECA hors-série, « Changer de regard », août 2006

« Peu à peu, notre titre initial « Éduquer, passion d'Espérance » est devenu « Éduquer la personne, passion d'Espérance ». Cette Espérance n'est plus un titre, ni un vœu, ni seulement un mot. Elle prend forme dans notre souci d'être exigeants avec nous-mêmes, c'est-à-dire d'être le plus possible cohérents entre le dire et le faire, en particulier dans les relations dans l'établissement. Elle s'affirme par la conversion du regard sur l'élève que révèle notre manière de l'évaluer et de croire en sa capacité à réussir. [...] Et l'on n'a jamais achevé la conversion du regard ; l'Enseignement catholique n'a jamais fini d'être lui-même. Espérer en l'élève, c'est aimer son avenir. »

### Être professeur dans l'Enseignement catholique,

#### Comité national de l'Enseignement catholique, 6 juillet 2007

« Depuis toujours, le rôle de socialisation de l'école est essentiel dans tous les aspects de la vie de l'élève. Le socle commun vient le conforter en explicitant la responsabilité des professeurs dans ce domaine par les apprentissages civiques et citoyens, comme par le développement de la capacité d'autonomie personnelle de l'élève [...] C'est donc au sein même de la classe, dans la façon dont le professeur la conduit aussi bien que dans tous les autres moments et activités de la vie scolaire, que se réalise cet apprentissage. Les méthodes pédagogiques employées et les exigences posées concernent bien évidemment à la fois les savoirs et le comportement, confirmant, s'il en était encore besoin, le lien entre l'enseignement et l'éducation » (pp. 8-9).

## Pour une relecture des pratiques

### École catholique et formation morale

« La classe est le lieu de relations interpersonnelles, une forme de société. L'enseignement est responsable des relations au sein de la classe qu'il conduit, de la relation qu'il institue avec le groupe comme avec chacun de ses élèves. Tous les enseignants sont responsables de cette dimension éducative de la vie de classe. [...] En second degré, le professeur principal a, à cet égard, une responsabilité spécifique, notamment lorsqu'il anime les heures de vie de classe. » (p.11).

- À partir du référentiel de compétences (cf. ci-dessus), quelles vigilances se donner dans la relation éducative, quant au regard à porter sur chaque élève ?
- Comment, comme enseignant, participer à la mise en œuvre des « éducations transversales » : l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- À partir du document « Changer de regard » (Hors-série ECA, août 2006), relire notamment :
  - Les pratiques du conseil de classe (pp. 14-15) ;
  - Les pratiques d'appréciation sur les bulletins scolaires (pp. 16-17) ;
  - Les pratiques de sanction (pp. 20-21) ;
  - Les pratiques d'orientation (pp. 22-23).
- À partir du document « La discipline dans les établissements catholiques d'enseignement : une démarche éducative » (janvier 2012), travailler la question des sanctions éducatives (pp. 16-21).
- La formation morale doit susciter une culture de la responsabilité et de l'engagement :
  - Quelle place à la responsabilisation dans les apprentissages, et dans la vie de la classe ?
  - Quelle place donnée, dans l'évaluation, au sens de la responsabilité et à l'engagement ?
- Quelles occasions d'évaluation et de relecture de la vie collective de la classe sont-elles créées ?

# 4''. Enseignement de la morale quels acteurs concernés ?

Le texte de loi parle d'enseignement moral et civique. Enseignement ou formation ?  
Quels acteurs sollicités ? Quelle place pour l'ensemble des acteurs de la communauté éducative ?

## Parlons-en

- Personnels d'éducation et formation morale ?
- Formation morale et le dialogue école/famille ?
- Quels temps, quels lieux pour échanger en communauté éducative, et collaborer sur ces questions ?

## Jalons et repères

**« Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement »  
Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2011**

*« La vie scolaire a certes comme mission prioritaire de faire respecter l'ordre et la discipline indispensables à la sérénité et à l'efficacité du climat scolaire, mais son action éducative ne peut se cantonner à régler les conflits et les problèmes d'incivilité et d'indiscipline.*

*Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :*

- de s'approprier les règles de la vie collective, du vivre ensemble ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière de plus en plus autonome et de prendre des initiatives [...] » (p. 5)

**Être professeur dans l'Enseignement catholique**

**Comité national de l'Enseignement catholique juillet 2007**

*« Tout adulte présent dans un établissement scolaire contribue à l'éducation : qu'il le veuille ou non, ses attitudes, ses choix et ses prises de position, ou leur absence, traduisent sa conception de l'homme. Il est inséré dans la communauté éducative. [...] Une communauté, c'est beaucoup plus qu'une équipe ou un groupe de travail : alors que ceux-ci se constituent autour d'un objectif limité dans le temps, elle s'institue dans la durée. [...] Elle se nourrit des regards croisés et de la parole de chacun de ses membres, respectés et accueillis dans leur dimension personnelle et la spécificité de leur fonction. » (p. 9).*

**La participation des parents à la mission éducative des établissements catholiques d'enseignement  
Commission permanente, avril 2004**

*« Chaque établissement catholique est la rencontre d'une proposition éducative et d'une attente des parents pour leur enfant. Cela se caractérise notamment par la démarche volontaire d'inscription et l'absence de procédure d'affectation. Par-là, les parents expriment un choix pour un établissement, quelles que soient les motivations exactes, exprimées ou non, conscientes ou non. [...] L'établissement est une communauté bien réelle : ce partenariat des parents n'est pas une situation de fait, mais une réalité à construire en surmontant notamment les freins qui peuvent venir des enseignants quand leur compétence et leur disponibilité semblent remises en cause, des responsables d'établissement quand le contrat du projet éducatif n'est pas respecté, mais aussi des parents eux-mêmes quand ils refusent le partenariat pour choisir une attitude de clients. » (p. IV).*

## Pour une relecture des pratiques

### Place de tous les personnels

#### École catholique et formation morale

« Que de champs de formation pour l'agir moral dans l'ensemble des parties communes de l'établissement, dans les aires de récréation, dans les salles de restauration, dans les foyers... Les personnels d'éducation garantissent le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement et favorisent l'engagement des élèves dans la vie collective de l'établissement et dans la vie associative. Mais leur responsabilité ne peut être isolée de celle des enseignants et de tous les autres personnels de l'établissement. » (p. 11).

- Quelle place donnée aux élèves dans l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement ?
- Existe-t-il des chartes de vie ?
- Quelle culture de la responsabilité et de l'engagement formée chez les élèves ?
- Quels projets développés pour favoriser la culture de l'engagement ?
- Quelle place donnée aux élèves délégués ?
- Leur propose-t-on une formation ?
- La présence de personnels d'éducation ne peut décharger les enseignants de leur responsabilité éducative. Quels lieux de dialogue et de rencontre, entre enseignants et personnels d'éducation, pour exprimer les exigences communes, et pour étudier les cas concrets ?
- Comment l'ensemble des personnels de l'établissement (personnels administratifs, personnels de service...) est-il associé à l'éducation des élèves ?

### Place des parents

#### École catholique et formation morale

« La formation morale et civique ne peut se réfléchir sans travailler à la relation de l'école aux parents, que l'école catholique reconnaît comme « premiers et principaux éducateurs » de leurs enfants. École et famille sont deux espaces éducatifs différenciés mais complémentaires. Il est donc indispensable, que dans le respect des choix éducatifs familiaux, qui peuvent s'articuler à des cultures diverses, école et famille dialoguent pour arrêter les exigences communes fondées sur un langage éthique commun. » (p. 11).

- Quelle est la place donnée aux parents dans l'élaboration du règlement de l'établissement ?
- Quelle communication du règlement aux familles, pour une appropriation active ?
- Quelle place instituée pour les parents dans les divers conseils de l'établissement ? (Conseil d'établissement, conseil de classe, conseil de discipline...).
- L'établissement propose-t-il aux parents des temps de réflexion sur la transmission des valeurs ? (Voir le kit d'animation de l'Apel, « Éduquer aux valeurs »).

# 5. L'enseignement de la morale dans une école catholique

## Parlons-en

- Comment se pose, selon vous, la formation morale dans une école catholique, tenue au respect des programmes de l'Éducation nationale en raison de son association à l'État par contrat et au déploiement d'un projet éducatif référé à l'Évangile ?
- Dans le champ de la formation morale, percevez-vous l'application des programmes et la référence à l'Évangile comme des démarches complémentaires et convergentes, ou comme des démarches en tension ?
- Quelle peut être la contribution spécifique de l'école catholique à la formation morale ?

## Jalons et repères

### École catholique et formation morale

« L'éclairage de la foi chrétienne », pp. 3-6

Cette partie du document mérite une lecture attentive. Les quelques lignes suivantes repèrent les éléments essentiels. L'approche chrétienne de la morale ne consiste pas en un ensemble de normes, mais « engage une vision globale de la personne et de la vie humaine dans la relation aux autres et à la société ». Créés par Dieu à son image, filles et fils d'un même père, les hommes et les femmes reconnaissant leur « commune appartenance » à l'humanité, ce qui entraîne « l'obligation morale de la fraternité et de la solidarité ». Sur cette voie exigeante, les chrétiens sont soutenus par le Christ. « C'est pourquoi la vraie mesure de la dignité humaine se dévoile dans l'amour de Dieu pour chacun. »

C'est la logique de l'alliance proposée par Dieu à la liberté humaine. Une alliance qui, certes, se fonde sur des interdits et la « mise en œuvre créative des commandements positifs contenus dans le décalogue », toujours « assortis d'une promesse de bonheur ». Pour le chrétien, cette promesse culmine dans la foi en la vie éternelle qui « donne son sens ultime à la Loi et à l'exigence morale ». Cette visée se heurte à l'épreuve du mal subi ou commis. Cette expérience commune à toute vie humaine exige une lucidité sur soi-même, requiert de prêter attention à ceux qui souffrent et de vivre le pardon reçu et donné, le pardon « qui peut sans cesse restaurer la dignité de la personne, coupable ou victime, et restaurer la possibilité d'une relation ».

La vie morale est toujours « engagement d'une liberté qui répond à un appel à vivre entendu au plus intime de la personne », une liberté qui « se déploie dans le temps à mesure que la personne mûrit ».

### Aumônerie de l'enseignement public, Service national pour l'évangélisation des jeunes et pour les vocations, *La morale, pédagogie du bonheur*, Le Sénévé, 2011

La morale chrétienne porte des exigences spécifiques et situe son fondement en Dieu mais, pour les normes concrètes de la vie, elle rejoint la morale commune. Il importe de construire un langage éthique commun, pour fonder un vivre ensemble harmonieux.

« Le fait de croire n'extrait pas l'homme de la commune humanité qu'il partage avec tous les humains. La raison et l'exercice de la raison sont communs à tous. Il n'y a pas de spécificité particulière de la morale chrétienne dans les règles et les lois qui sont données à vivre et respecter. Beaucoup de personnes s'inspirent pour leur vie de textes ou de préceptes qui peuvent être mis en relation avec le décalogue, avec le commandement de l'amour, ou vivent la règle d'or [...], qu'ils soient ou non croyants. Il existe un universel, une objectivité de la morale qui vaut pour tout homme. La morale chrétienne a la même visée que la morale non chrétienne, à savoir le bonheur. En fait, il est possible de parvenir à un accord avec les personnes de « bonne volonté », même incroyantes, sur la plupart des normes concrètes de la vie. » (p. 13).

**Xavier Thévenot, Une éthique au risque de l'Évangile, Desclée de Brouwer / Cerf, 1993**

La morale chrétienne est toujours exigeante et peut dépasser les seules forces humaines. Le chrétien trouve dans l'amour du Christ pour lui la force nécessaire.

« L'originalité de la morale chrétienne vient de ce que le « comme Jésus » est simultanément accompagné du « en Jésus » et du « par Jésus ». Le Christ n'est donc pas simplement un modèle du passé, si admirable soit-il, mais une personne vivante aujourd'hui. Il a traversé l'épreuve de la passion et est mort et ressuscité, il habite en tout homme qui l'aime. Il est donc important de méditer le « par lui et en lui » de la prière eucharistique.»

« Par lui » signifie que nous ne sommes pas sauvés par nous-mêmes. C'est le Christ qui nous sauve, qui agit par la puissance de sa résurrection jusque dans la banalité de notre vie quotidienne. Quand Jésus dit qu'il sera « avec nous » jusqu'à la fin des temps, cette parole doit être entendue au sens fort. Cet « avec » transforme nos personnes et nous fait comprendre que la victoire sur les forces de désunion présentes en chacun de nous ne sera pas obtenue par l'homme à la force de ses seuls poignets, mais par l'action de Dieu en nous. Vivre chrétiennement la morale, c'est donc faire mourir une morale à prétention prométhéenne. [...] » (p. 90).

**Pape François, Exhortation apostolique, La joie de l'Évangile, 24 novembre 2013**

L'idéal chrétien a un « caractère organique » fondé sur le cœur de la foi qu'est le Christ mort et ressuscité pour le salut du monde. L'enseignement moral de l'Église doit sans cesse redire ce cœur de la foi, pour que « l'édifice moral de l'Église » ne risque pas de devenir « un château de cartes ».

« Toutes les vérités révélées procèdent de la même source divine et sont crues avec la même foi, mais certaines d'entre elles sont plus importantes pour exprimer plus directement le cœur de l'Évangile. Dans ce cœur fondamental resplendit la beauté de l'amour salvifique de Dieu manifesté en Jésus-Christ mort et ressuscité. En ce sens, le Concile Vatican II a affirmé qu'« il existe un ordre ou une "hiérarchie" des vérités de la doctrine catholique, en raison de leur rapport différent avec le fondement de la foi chrétienne ». Ceci vaut autant pour les dogmes de foi que pour l'ensemble des enseignements de l'Église, y compris l'enseignement moral. » (§ 36).

« Ainsi, comme le caractère organique entre les vertus empêche d'exclure l'une d'elles de l'idéal chrétien, aucune vérité n'est niée. Il ne faut pas mutiler l'intégralité du message de l'Évangile. En outre, chaque vérité se comprend mieux si on la met en relation avec la totalité harmonieuse du message chrétien, et dans ce contexte toutes les vérités ont leur importance et s'éclairent réciproquement. Quand la prédication est fidèle à l'Évangile, la centralité de certaines vérités se manifeste clairement et il en ressort avec clarté que la prédication morale chrétienne n'est pas une éthique stoïcienne, elle est plus qu'une ascèse, elle n'est pas une simple philosophie pratique ni un catalogue de péchés et d'erreurs. L'Évangile invite avant tout à répondre au Dieu qui nous aime et qui nous sauve, le reconnaissant dans les autres et sortant de nous-mêmes pour chercher le bien de tous. Cette invitation n'est obscurcie en aucune circonstance ! Toutes les vertus sont au service de cette réponse d'amour. Si cette invitation ne resplendit pas avec force et attrait, l'édifice moral de l'Église court le risque de devenir un château de cartes, et là se trouve notre pire danger. Car alors ce ne sera pas vraiment l'Évangile qu'on annonce, mais quelques accents doctrinaux ou moraux qui procèdent d'options idéologiques déterminées. Le message courra le risque de perdre sa fraîcheur et de ne plus avoir « le parfum de l'Évangile. » (§39).

### **Lettre du pape Jean-Paul II à M<sup>gr</sup> Jean-Pierre Ricard, archevêque de Bordeaux et président de la Conférence des évêques de France et à tous les évêques de France, le 11 février 2005**

À l'occasion de la célébration du centenaire de la Loi de 1905, Jean Paul II précise qu'une laïcité bien comprise et bien assumée « appartient à la Doctrine sociale de l'Église ».

« Le principe de laïcité, auquel votre pays est très attaché, s'il est bien compris, appartient aussi à la Doctrine sociale de l'Église. Il rappelle la nécessité d'une juste séparation des pouvoirs (cf. Compendium de la Doctrine sociale de l'Église, nn. 571-572), qui fait écho à l'invitation du Christ à ses disciples : « Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu » (Lc 20, 25). Pour sa part, la non-confessionnalité de l'État, qui est une non-immixtion du pouvoir civil dans la vie de l'Église et des différentes religions, comme dans la sphère du spirituel, permet que toutes les composantes de la société travaillent ensemble au service de tous et de la communauté nationale. De même, comme le Concile œcuménique Vatican II l'a rappelé, l'Église n'a pas vocation pour gérer le temporel, car, « en raison de sa charge et de sa compétence, elle ne se confond d'aucune manière avec la communauté politique et n'est liée à aucun système politique » (Constitution pastorale *Gaudium et spes*, n. 76 § 2 ; cf. n. 42). Mais, dans le même temps, il importe que tous travaillent dans l'intérêt général et pour le bien commun. C'est ainsi que s'exprime aussi le Concile : « La communauté politique et l'Église, quoique à des titres divers, sont au service de la vocation personnelle et sociale des mêmes hommes. Elles exercent d'autant plus efficacement ce service pour le bien de tous qu'elles recherchent davantage entre elles une saine coopération. » (Ibid., n. 76 § 3).

« La France ne peut que se réjouir d'avoir en son sein des hommes et des femmes qui puisent dans l'Évangile, dans leur démarche spirituelle et dans leur vie chrétienne, des éléments et des principes anthropologiques promouvant une haute idée de l'homme, principes qui les aident à remplir leur mission de citoyens, à tous les niveaux de la vie sociale, pour servir leurs frères en humanité, pour participer au bien commun, pour répandre la concorde, la paix, la justice, la solidarité et la bonne entente entre tous, en définitive pour apporter avec joie leur pierre à la construction du corps social. » (§ 5).

## **Pour une relecture des pratiques**

### **Connaissance des fondements de la formation morale à l'école catholique**

Si, dans les normes concrètes de la vie, la morale chrétienne peut rejoindre l'humanisme commun, il est important, que dans une école catholique, chacun puisse se situer justement dans l'établissement où il s'engage.

« Tous les membres de la communauté éducative connaissent les fondements et reconnaissent les visées de l'engagement éducatif de l'école catholique. Ils sont conjointement et librement associés au même projet éducatif. » (Statut de l'Enseignement catholique, article 34).

« Certains participent au titre de la foi de leur baptême et apportent ainsi une contribution spécifique. [...] » (Statut de l'Enseignement catholique, article 35).

- Comment, à quelles occasions et dans quels lieux, l'éclairage chrétien sur la morale peut-il être partagé ? Avec les adultes de l'établissement ? Avec les élèves ?
- Quelle connaissance ont les divers acteurs de la communauté, de la conception chrétienne de la personne qui fonde l'approche morale ?

- Comment, dans le projet éducatif de l'établissement, est explicitée la référence à l'Évangile des valeurs énoncées ?
- Comment, dans la plaquette de présentation de l'établissement, et dans les autres supports de communication, la référence chrétienne éclaire-t-elle les visées éducatives proposées ?

### Éclairer la formation morale par l'éclairage chrétien

- Comment prendre en compte, dans le respect de l'autonomie des disciplines, l'éclairage chrétien sur les enjeux éthiques d'une question, ou d'une problématique ? Quels liens possibles entre équipe enseignante et équipe d'animation pastorale ?
- Dans le projet d'établissement, quelles articulations entre éducation à la solidarité, relevant du Socle commun, et éducation à la charité, relevant de la dimension pastorale du projet éducatif ? (Éducation civique/enseignement religieux, catéchèse ; action humanitaire/action caritative...)
- Dans quels lieux, par qui, et selon quelles modalités l'éclairage chrétien peut-il aider à la prise de décision : conseil d'établissement, conseil de classe, conseil de discipline, CA d'Ogec...

### Préciser l'éclairage chrétien par le dialogue

« Dans une société plurielle, il est fondamental que l'école travaille à la connaissance réciproque des diverses traditions et familles de pensée. Ce dialogue, loin de conduire au relativisme et au syncrétisme, permet, au contraire, de mieux appréhender ce qui peut fonder une recherche commune pour la croissance de chacun et la construction du vivre ensemble. C'est dans ce cadre que l'école catholique sollicite l'Évangile et l'enseignement de l'Église. » (École catholique et formation morale, p. 12)

- Quelles sont dans l'établissement les diverses « traditions » en présence (Appartenances ethnique, culturelle, religieuse...)?
- Quelles convergences et quelles divergences repérables pour le vivre ensemble ?
- Quelles modalités mettre en place, si nécessaire, pour améliorer le dialogue ?

# 1. La dignité humaine

## Le fondement du langage éthique commun

Dans la recherche d'un langage éthique commun, en vue de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée le 10 Décembre 1948, rédigée après la prise de conscience de la Shoah, le terme de dignité s'est imposé. Il figure dans le premier considérant du préambule : « *Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.* » Il est repris dans l'article 1<sup>er</sup> : « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.* » Ainsi la dignité humaine est la clef de voûte de l'éthique générale et du droit. « *L'humanité est elle-même une dignité : en effet, l'homme ne peut être utilisé par aucun homme (ni par d'autres, ni par lui-même) simplement comme moyen, mais doit toujours être traité comme fin.* » (E. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*).

## La dignité, propre de l'homme

Reconnaître la dignité humaine, c'est reconnaître à l'être humain doué de « *raison et de conscience* » une place à part. L'être humain n'est pas mû par des instincts ou pulsions qui détermineraient son action, mais peut user de sa raison pour penser, décider, choisir et agir. Il a conscience de ses actes par lesquels il engage sa liberté et sa responsabilité. Affirmer la dignité humaine confère à toute vie humaine une dimension morale. Tout projet d'éducation accorde nécessairement une attention prioritaire à ce qui aide à promouvoir la dignité et la croissance en humanité : la formation de la raison et la formation de la conscience. La dignité caractérise tout être humain et interdit par conséquent toute forme de discrimination. Elle perdure au-delà de situations où elle apparaît dégradée, soit en raison de conditions extérieures mauvaises soit en raison de comportements indignes. La société est appelée à prendre soin de la dignité de chacun, égale au-delà de toutes les contingences.

Reconnaître un statut d'exception à l'être humain interdit de traiter l'homme comme une chose. Tout comportement conduisant au traitement indigne de l'être humain doit susciter l'indignation. Si la déclaration de 1948 s'écrit peu d'années après la Shoah, le questionnement traverse toujours aujourd'hui l'organisation de l'économie, du travail, les conditions faites aux migrants, des pratiques de discrimination ou de stigmatisation, le trafic persistant d'êtres humains, d'organes... Il rejoint aussi les enjeux éthiques des technosciences.

La considération pour la dignité de « *tous les membres de la famille humaine* » appelle à la fraternité. Au nom de l'égalité de dignité, tout être humain doit respect et assistance à autrui, et la société ne peut se construire que sur la participation de tous à la vie commune et sur la solidarité.

## Éclairage chrétien

« *Qu'est donc l'homme, pour que tu te souviennes de lui ? Ou le fils de l'homme pour que tu te soucies de lui ? À peine le fis-tu moindre qu'un dieu [...]* » (Psaume 8)

Pour les chrétiens, la dignité humaine s'origine dans l'acte créateur de Dieu qui, dans la création, met l'homme à part, le créé à son image, et, par là-même, institue une exception humaine. « *Parce qu'il est à l'image de Dieu, l'individu humain a la dignité de personne ; il n'est pas seulement quelque chose, mais quelqu'un. [...]* » (Catéchisme de l'Église catholique, § 357).

L'Église affirme depuis toujours la dignité de la personne humaine et la constitution conciliaire sur l'Église dans le monde de ce temps lui consacre d'amples développements. Le Fils de Dieu qui se fait homme rejoint l'humanité de la personne humaine, conférant ainsi à chaque homme quel qu'il soit, grandeur et dignité. Cette dignité est inaliénable et doit être, pour les chrétiens, défendue de la conception à la mort.

La dignité de la personne humaine procède donc du don de Dieu. Elle n'est pas mesurable et dépasse les caractéristiques différenciées qui constituent l'identité unique des diverses personnes. La seule et première égalité entre les personnes est leur égalité de dignité.

La dignité de la personne humaine, pour l'Église, s'exprime notamment dans l'intelligence et la conscience humaines. « *Participant à la lumière de l'intelligence divine, l'homme a raison de penser que, par sa propre intelligence, il dépasse l'univers des choses* » (L'Église dans le monde de ce temps, § 15). Et « *la conscience est le centre le plus secret de l'homme, le sanctuaire où il est seul avec Dieu et où sa voix se fait entendre* » (ibidem, § 16). Et la conscience est nécessairement libre : « *La dignité de l'homme exige donc de lui qu'il agisse selon un choix conscient et libre, mû et déterminé par une conviction personnelle et non sous le seul effet de poussées instinctives ou d'une contrainte extérieure* » (ibidem, § 17).

Mais la liberté même peut conduire à blesser la dignité de la personne humaine par le péché. La dignité est cependant irréversible, promise au Salut par la mort et la résurrection du Christ. Le pardon restaure en toute personne humaine la dignité, l'image divine altérée par le péché.

La reconnaissance et la défense de la dignité de toute personne humaine doit être la préoccupation de chacun et de tous, par la charité et la fraternité. « *Que chacun considère son prochain, sans aucune exception, comme un autre lui-même, tienne compte avant tout de son existence et des moyens qui lui sont nécessaires pour vivre dignement. [...]* » (Constitution pastorale sur l'Église dans le monde de ce temps, § 27-1).

La dignité inhérente à toute personne humaine est le fondement de la justice pour toute société, qui doit se garder de traiter l'homme comme un moyen. « *Une société juste ne peut être réalisée que dans le respect de la dignité transcendante de la personne humaine. Celle-ci représente la fin dernière de la société, qui lui est ordonnée.* » (Compendium de la doctrine sociale de l'Église, § 132).

## 2. Égalité

En logique et mathématiques, l'égalité désigne l'identité de deux objets notés de manière différente. Reliés par le signe =, ces objets peuvent se substituer l'un à l'autre. L'idée d'égalité est rendue sensible par le symbole de la balance. Rien de plus simple.

En morale et en politique, c'est le principe en vertu duquel les individus au sein d'une communauté politique doivent être traités de la même façon. La difficulté consiste à dire ensuite ce que signifie cette expression. Les individus ne sont pas ici des unités numériques mais des personnes uniques.

On distingue deux sortes d'égalité : celle des droits et celle des conditions.

### L'égalité des droits

Depuis 1789, l'égalité est en première place des différentes déclarations des droits de l'homme. Elle est communément admise comme étant le premier principe de justice. C'est l'égalité devant la loi. Elle s'oppose aux privilèges et aux différences de naissance qui prévalaient dans les sociétés anciennes. La règle démocratique « *un homme = une voix* » en est l'expression rigoureuse lorsqu'il s'agit de voter. Pour le sens commun, l'égalité se fonde sur l'idée d'une égalité naturelle entre les hommes. Ils n'ont pas tous les mêmes forces, ni les mêmes capacités mais ces différences ne sauraient fonder une inégale dignité. On n'est pas plus ou moins homme selon les différences physiques ou intellectuelles de chacun. On naît homme.

La conscience immédiate de chacun impose l'idée que « *Si l'injuste est l'inégal, le juste est l'égal, tout le monde le croit, et sans démonstration* » (Aristote, *Éthique à Nicomaque*). Avant toute déclaration moderne des droits de l'homme, il a ce sentiment de l'égalité assimilée à l'idée de justice. Les échanges de biens ou les transactions ne sont justes que si l'égalité est respectée. Chacun y reçoit autant qu'il y cède.

### L'égalité des conditions

On parle alors d'égalité sociale qui s'oppose aux différences des moyens dont disposent les individus. L'égalité des droits est fragilisée, voire radicalement contredite, par l'inégalité des biens matériels qui déterminent les conditions de la vie sociale. La revendication sociale d'une égalisation des moyens peut prendre la forme de l'égalitarisme. Cette passion de l'égalité sociale est le trait dominant des démocraties modernes.

La répartition des richesses ou des honneurs est au cœur de la problématique de l'égalité. L'adage bien connu « *à travail égal, salaire égal* » s'impose à l'esprit. Mais rien n'empêche qu'un tel travaille deux fois plus, ou deux fois plus vite qu'un autre et mérite donc de gagner deux fois plus. S'il faut donner à chacun ce qui lui revient (à chacun son dû), la justice veut que l'égalité prenne ici la forme de la proportionnalité : celui qui travaille deux fois plus doit gagner deux fois plus. On ne doit pas traiter également des inégaux. Ni inégalement des égaux.

L'égalité suppose bien que les individus ont une nature ou une dignité commune. Mais ils ne sont pas semblables sur tous les autres plans. L'égalité véritable (contraire de l'égalitarisme) conjugue l'identité et la différence. Cela est vrai aussi en matière de responsabilités sociales ou politiques : elles doivent être attribuées en fonction des compétences des personnes. Ces responsabilités doivent être rétribuées en fonction de leur contribution au bien commun.

L'inégalité sociale n'est pas injuste en elle-même. Elle ne l'est que si elle empêche d'autres personnes de jouir de leurs droits. La contradiction qui oppose l'égalité des droits et l'inégalité des conditions ne se résout pas en nivelant toutes les conditions mais en définissant les principes et les modalités d'une distribution sociale équitable. Ce principe de l'équité est un autre nom de la justice. Elle permet de corriger l'injustice qui naîtrait d'une application mécanique du principe de l'égalité. Elle prend en compte la diversité et la singularité des êtres et de leurs conditions.

## Dépassement des contradictions dans l'unité d'une même communauté d'origine et d'une même finalité

Dès la Genèse, l'origine commune des hommes et des femmes pose le principe de leur égalité. Ils sont tous créés par le même acte d'amour et appelés à la même destinée : celle de la vie éternelle. Tous les êtres humains sont uniques. Dieu ne clone pas. Les êtres humains sont donc tous différents les uns des autres. Ils n'ont pas les mêmes facultés de l'esprit, ni les mêmes énergies physiques. Leurs conditions terrestres se caractérisent par une multiplicité de distinction des goûts, des caractères et des coutumes.

Mais ils ont une égale dignité d'être. Dès le départ et au grand scandale des sociétés antiques, le christianisme affirme ce principe : « *Il n'y a plus ni juif, ni Grec ; il n'y a plus ni esclave, ni homme libre ; il n'y a plus ni homme ni femme car vous êtes tous un en Jésus-Christ* » (Galates 3, 28). Contre les différences de naissance et les cloisonnements des sociétés antiques, le christianisme défend un principe révolutionnaire qui doit nous inspirer aujourd'hui. De même, il faut méditer l'idée de l'unité organique du tout qui intègre les différences des parties. Les parties sont dissemblables mais toutes sont indispensables à l'unité du tout. Chaque vie humaine a une valeur infinie aux yeux de Dieu. La plus obscure et ignorée des vies humaines est tout autant aimée que celle qui resplendit dans les miroirs de l'actualité médiatique.

La vie éternelle et la joie de la contemplation divine ne se déclinent pas en plus ou en moins selon les mérites de chacun. Par le bonheur de la vie éternelle, Dieu se donne tout entier à chacun et la qualité d'une vie ne se mesure pas à la longueur du temps vécu sur terre. C'est comme dans la parabole de la vigne. Le travailleur de la dernière heure reçoit autant que celui de la première (Mt 20, 1-16).

# 3. Fraternité

## Éléments d'histoire

Le terme de fraternité ne s'est imposé que tardivement dans la devise de la République. Absent de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, le mot apparaît dans le titre 1<sup>er</sup> de la Constitution de 1791, au détour de l'institution des fêtes nationales destinées à « *entretenir la fraternité entre les citoyens* ». Sans la mentionner, le préambule à la Constitution de 1795, en donne une définition dans l'article 2 du chapitre concernant les devoirs : « *Tous les devoirs de l'homme et du citoyen dérivent de ces deux principes, gravés par la nature dans tous les cœurs : ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'il vous fît. Faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir.* » Il faut attendre la révolution de 1848 pour que le mot de fraternité apparaisse dans la devise de la République, adoptée le 27 février 1848. L'introduction du terme doit à l'élan des socialistes utopiques et du romantisme chrétien qui ont marqué ce moment de notre histoire.

## Fraternité et solidarité

La République, en effet, reprend là un terme (*fraternitas*) qui apparaît dans la littérature chrétienne à partir du II<sup>e</sup> siècle. Si liberté et égalité apparaissent comme des droits fondés par la raison, la fraternité est un devoir qui fait appel, plutôt, à l'intuition, au sentiment, dans une considération personnelle, d'homme à homme. Assez vite, d'ailleurs, la République a préféré le mot de solidarité. Une solidarité, d'abord nationale, progressivement organisée par un État Providence, selon des normes positives, stipulées et contrôlées par la loi. La construction de l'Europe, puis la mondialisation, exigent que la solidarité prenne une dimension internationale. L'efficacité de la solidarité repose sur des mécanismes rigoureux, mais souvent complexes, qui peuvent faire abstraction de la relation de personne à personne, fondement de la fraternité.

## Fraternité et ouverture à l'universel

Le concept de fraternité peut être porteur d'ambiguïté. La fraternité se veut ouverte. Pourtant la fraternité va souvent de pair avec la clôture, qu'il s'agisse du couvent, de la société fraternelle ou de la confrérie. Pour y entrer, il faut passer par une initiation. Ainsi la fraternité se construit-elle dans la tension entre appartenance et hospitalité. La fraternité, dans la devise de la République, dit à la fois la nécessité de créer des liens entre les citoyens pour faire vivre la nation, et la possibilité d'y accueillir des étrangers désireux de s'y intégrer. Dès l'origine, et plus encore au XXI<sup>e</sup> siècle, la fraternité veut ouvrir à une dimension universelle. Au-delà des différences ethniques, culturelles et religieuses, il s'agit de s'ouvrir à une fraternité fondée sur une humanité partagée. Face à la philanthropie qui se caractérise par un amour abstrait de l'humanité, face à l'amitié qui désigne une relation choisie, la fraternité invite à une relation personnelle avec tous et chacun, désireuse d'accueillir, de reconnaître, d'aider et de promouvoir. La fraternité invite à étendre les relations qui se vivent entre frères de sang à la totalité de la famille humaine. Elle requiert de chaque personne la volonté de fraterniser. La fraternité repose essentiellement sur un engagement moral.

## Éclairage chrétien

Il suffira d'ouvrir les premières pages de la Bible pour assister, perplexes, aux toutes symboliques relations des deux premiers « frères » de l'histoire sainte. Ce premier récit est un « acte de naissance », mais hélas aussi, dans un très court espace de huit versets, un « acte de décès » de la fraternité : « *Cain se jeta sur son frère Abel et le tua* » (Gn 4, 8).

Rien n'est moins simple en effet, qu'être frères : une origine commune, mais des individualités différentes, pour ne pas dire concurrentes, exprimant chacune un besoin vital d'exister en trouvant sa place parmi d'autres. Cela induit aussi tout un camaïeu de postures dosant de diverses manières la place que l'on occupe et la place que l'on laisse, celle que l'on réclame, ou celle que l'on se voit octroyer.

Mais la fraternité ne porte pas que l'exigence d'une simple coexistence, même si celle-ci constitue déjà une étape essentielle à franchir. Elle invite à davantage : *un lien, une solidarité de destin, une préoccupation et un soin mutuels* qui exposeront toujours au risque de l'unilatéral, d'une réciprocité qui pourra faire plus ou moins défaut. Les récits bibliques rendent compte de ce lien qui se construit, patiemment, par la prise de conscience d'appartenir à une famille et un peuple qui se distingue du reste de l'humanité, mais doit être « signe » pour elle d'un Dieu créateur de tous les hommes, et qui demande des rapports justes même avec les plus éloignés : « *Tu n'exploiteras pas l'immigré, tu ne l'opprimeras pas, car vous étiez vous-mêmes des immigrants au pays d'Égypte. Vous n'accablerez pas la veuve et l'orphelin. Si tu les accables et qu'ils crient vers moi, j'écouterai leur cri* » (Ex 22, 21-22).

Jésus élargit le lien du sang à ceux qui font la volonté de son Père, et à tout homme, quel que soit son rang, sa place, ou son appartenance au Peuple élu : « *Comme Jésus parlait encore aux foules, voici que sa mère et ses frères se tenaient au-dehors, cherchant à lui parler. Quelqu'un lui dit : "Ta mère et tes frères sont là, dehors, qui cherchent à te parler." Jésus lui répondit : "Qui est ma mère, et qui sont mes frères ?" Puis, étendant la main vers ses disciples, il dit : "Voici ma mère et mes frères, car celui qui fait la volonté de mon Père qui est aux cieux, celui-là est pour moi un frère, une sœur, une mère."* » (Mt 12, 46-50).

Cette référence à « la volonté du Père » est en soi un rappel de la Création comme inscription dans une même origine. Mais elle devient de surcroît une vocation commune : « *Comme mon Père m'a aimé moi aussi je vous ai aimés. Demeurez dans mon amour. Aimez vous les uns les autres comme je vous ai aimés* » (Jn 15, 9-13). Le Christ inscrit désormais la fraternité dans l'exigence de l'amour et du don de soi, en signe d'une Création nouvelle. L'amour dont il faut aimer son frère est avant tout un amour offert et reçu, disponible, mobilisable, inaugurant une fraternité renouvelée dont l'apôtre Jean nous dira qu'elle est la vraie réponse de l'homme à Dieu. « *Celui qui n'aime pas son frère qu'il voit est incapable d'aimer Dieu qu'il ne voit pas* » (1 Jn 4, 20b).

## 4. Justice

Qu'il s'agisse de l'enfant criant « *c'est pas juste !* » devant une sanction qu'il estime injustifiée ou abusivement sévère, ou bien du cri de l'opprimé refusant l'injustice de sa condition, dans les deux cas, ce terme renvoie à l'exigence que les comportements de chacun doivent obéir à des principes fondamentaux et partagés par ses semblables.

### Permettre des échanges équilibrés

Toute société humaine reposant sur les échanges, il faut déterminer ce que « *valent* » les biens et services échangés. Mais qu'est-ce que le « *juste prix* » ? À l'évidence, il ne serait pas juste d'échanger une maison contre un repas ! Réside-t-il dans l'intérêt que représente pour moi tel objet ou tel service ? Mais alors, le prix des choses variera de façon très subjective, suivant les personnes, les lieux ou les moments. Plus objectivement, est-ce le temps de travail, ou encore la qualification qui entre dans ce travail ? On voit bien qu'on est souvent au croisement de ces différentes appréciations, par exemple quand on reconnaît qu'un objet « *vaut son prix* » mais « *qu'il n'en vaut pas la peine* ». La fameuse loi de l'offre et de l'échange voudrait réguler le juste prix des choses, mais on voit bien également à quels dévoiements elle peut amener, notamment en cas de spéculation.

D'une certaine manière, c'est ce même principe qui impose de noter « *à sa juste valeur* » une copie d'élève, ou encore de proportionner la sanction à la faute commise, et c'est la même difficulté qui apparaît pour déterminer la juste note ou la sanction juste.

Le don, par définition, semble sortir de ce champ de réflexion : puisqu'il consiste à donner sans contrepartie, la question de l'égalité de l'échange ne se pose pas. Encore faut-il relativiser cette affirmation, car le don appelle en général un contre-don : j'offre un cadeau lorsque je suis invité et on sait bien que ces « *échanges* » sont régularisés selon des codes sociaux, non-écrits mais prégnants, et qu'on apprend aux enfants « *ce qui se fait* ».

### Être juste avec autrui, c'est le respecter

Une répartition arithmétiquement égale peut être injuste, quand par exemple je consacre exactement le même temps à chaque élève alors qu'ils sont différents et que certains ont plus besoin d'être accompagnés. Ou encore lorsque les salaires versés ne permettent pas à une famille de vivre correctement. Il convient alors de donner à chacun « *ce qui lui revient* », au-delà de ce qu'il a pu fournir lui-même. Là encore, la détermination de ce qui est dû à chacun est problématique et peut varier selon les lieux et les époques. On s'accordera aujourd'hui sur le fait que chacun doit pouvoir accéder par exemple aux soins de santé, à l'éducation, même s'il ne peut en payer le prix. Cet arbitrage entre « *ce qui est mérité* » et « *ce qui est dû* » reste fragile et fonction souvent d'options idéologiques.

Plus fondamentalement, ce deuxième aspect de la justice se fonde sur l'affirmation de la dignité de la personne humaine et des droits qu'elle confère à chacun. Ce ne serait pas respecter l'humanité présente en chacun que de ne pas permettre à quelqu'un de disposer des biens essentiels pour vivre humainement : santé, repos, éducation, culture, loisirs, etc.

## On ne se fait pas justice soi-même...

La justice, c'est aussi « *l'appareil judiciaire* » dans un État de droit. On va devant le juge pour lui demander de réparer un tort que l'on pense avoir subi. La société, par l'intermédiaire du procureur, poursuit celui qui porte tort au bien commun par son délit ou son crime. Mais dans tous les cas, seul le juge peut dire le droit et condamner, après avoir fait respecter une procédure garante des droits de chacun. Faute de cela, chacun se ferait justice lui-même, serait ainsi « *juge et partie* », et on resterait dans le cycle infernal de la vengeance, délétère pour toute société.

Il en va de même dans toute communauté humaine instituée, un établissement scolaire par exemple. Le Règlement intérieur indique quelles règles du « *bien vivre en commun* » chacun doit respecter et quelles procédures entrent en œuvre en cas de non respect. Elles permettent de ne pas réduire le règlement des conflits à une simple question subjective de relations inter-individuelles.

La justice ne peut donc être dissociée du droit, ce dernier indiquant les règles que chacun doit suivre en société.

Elle ne peut pour autant s'y réduire : le droit ne règle pas par exemple, et heureusement, tous les aspects de la vie familiale, des relations amicales et sociales, ce qui n'empêche pas qu'il faut s'y comporter de façon juste. D'autre part, on sait bien que le droit peut être injuste et qu'il est parfois de notre devoir de désobéir à la loi existante pour respecter un devoir supérieur : c'est ainsi qu'on appelle « *Justes* » ceux qui durant la Seconde Guerre mondiale ont désobéi aux ordres et protégé les Juifs persécutés.

## Eclairage chrétien :

« *Œil pour œil, dent pour dent !* » Telle est la célèbre loi du Talion présentée dans le livre de l'Exode (Ex 21, 24). Repris par le peuple hébreu aux sociétés environnantes, ce principe est extrait d'une longue liste de prescriptions diverses qui développent ce fameux décalogue - les dix commandements - dont le fondement est l'action libératrice de Dieu : « *C'est moi le Seigneur ton Dieu qui t'ai fait sortir du pays d'Égypte* » (Ex 20, 2). Ainsi la pratique de la justice se présente-elle d'abord comme un acte de fidélité à ce Dieu libérateur : il s'agit d'être juste comme Dieu est juste. Souvent perçue à contresens, la loi du Talion marque pourtant un pas non négligeable vers une régulation du désir de vengeance face à un préjudice subit. En effet, la vengeance va souvent à contresens de la véritable justice, et peut conduire à une spirale de violence que rien ne vient plus réguler : « *tu as blessé un membre de mon clan, alors je rase ton village y compris femmes, enfants, animaux...* ». Or ici, il est question de ne pas exiger « *plus* » mais seulement « *autant* » que l'objet du litige. Et l'« *œil* » d'un notable ne vaut pas moins - mais pas plus - que celui d'un paysan. La loi vient donc apporter non seulement une plus grande égalité de traitement, mais fixant pour tous des principes semblables, elle favorise une régulation des conflits moins subjective.

Surgit inévitablement une question : est-on quitte pour autant ? Même si celui-ci est nécessaire, peut-on se contenter d'un horizon de rétribution qui qualifie et quantifie nos actes mauvais ? Ne risque-t-on pas de se contenter d'un principe en perdant de vue sa visée ? C'est bien cela dont il est question dans un dialogue entre Jésus et quelques-uns de ses contemporains : « *Des pharisiens l'abordèrent et, pour le mettre à l'épreuve, ils lui demandaient : « Est-il permis à un mari de renvoyer sa femme ? » Jésus leur répondit : « Que vous a prescrit Moïse ? » Ils lui dirent : « Moïse a permis de renvoyer sa femme à condition d'établir un acte de répudiation. » Jésus répliqua : « C'est en raison de la dureté de vos cœurs qu'il a formulé pour vous cette règle. »* » Mc 10, 3-9.

Aussi Jésus met-il en garde contre les effets d'une application de la Loi qui rendrait « normales » toutes sortes de situations au motif qu'elles seraient « encadrées » par le droit. Pour reprendre le Talion en ce sens, « arracher l'œil » de celui qui m'aurait fait de même n'est pas la norme des relations interpersonnelles. La norme serait plutôt de faire en sorte de construire un monde dans lequel personne n'arrache l'œil de personne : « Tout ce que vous voudriez que les autres fassent pour vous, faites-le pour eux, vous aussi : voilà ce que disent la Loi et les Prophètes » (Mt 7, 12). Dans le Chapitre 5 de l'Évangile de Matthieu, Jésus revisite donc la Loi de Moïse avec cette perspective : le bien à rechercher en sa racine plutôt que le mal à « encadrer » : « Vous avez appris qu'il a été dit aux anciens : « Tu ne commettras pas de meurtre, et si quelqu'un commet un meurtre, il devra passer en jugement. » Et bien moi, je vous dis : Tout homme qui se met en colère contre son frère devra passer en jugement. Si quelqu'un insulte son frère, il devra passer devant le tribunal. Si quelqu'un le traite de fou, il sera passible de la géhenne de feu. Donc, lorsque tu vas présenter ton offrande à l'autel, si, là, tu te souviens que ton frère a quelque chose contre toi, laisse ton offrande, là, devant l'autel, va d'abord te réconcilier avec ton frère. » (Mt 5, 21-24)

Le Christ invite donc à la véritable « justice » : lutter en soi contre la racine du mal que l'on pourrait commettre à l'encontre d'autrui mais aussi faire œuvre de réconciliation comme véritable culte rendu à Dieu. On connaît sa célèbre prescription : « Si l'on te frappe sur la joue droite, tends l'autre ! » (Mt 5, 39), qui prend l'exact contrepied de la loi du Talion. C'est lors de sa Passion que le sens en est dévoilé. Alors qu'un garde le gifle, Jésus ne tend pas l'autre joue mais réplique : « Si j'ai mal parlé, montre ce que j'ai dit de mal ? Mais si j'ai bien parlé, pourquoi me frappes-tu ? » (Jn 18, 23). Ne pas consentir au mal, ni en soi, ni en l'autre, ne pas se satisfaire d'une violence qui prétendrait endiguer la violence. L'horizon déployé par le Christ est d'une extrême exigence : le Pardon, don au-delà du don. « Seigneur, lorsque mon frère commettra des fautes contre moi, combien de fois dois-je lui pardonner ? Jusqu'à sept fois ? » Lui demande Pierre. Jésus lui répondit : « Je ne te dis pas jusqu'à sept fois, mais jusqu'à soixante-dix fois sept fois. » (Jn 18, 21-22). Car le fond de la « justice évangélique » est ici : « de la mesure dont vous mesurez, on vous mesurera » (Mt 7, 2).

## 5. Liberté

### La liberté : « *Je fais ce que je veux* »...

C'est la définition la plus courante, celle qui tombe sous le sens : si je ne peux pas faire ce que je veux, il est évident que je ne suis pas libre. Gardons donc cette définition, mais encore faut-il l'analyser et s'entendre sur ce qu'elle veut dire. Cette expression suppose qu'il y ait un « *Je* », c'est-à-dire un sujet, qui veut et qui fait. Est-ce si simple ?

Le sujet n'est pas que grammatical, il est une personne, et ce sujet n'est pas donné car il se construit progressivement tout au long de la formation de la personne. Il est évident qu'on ne peut pas parler de la liberté de la même façon pour un nourrisson, un jeune enfant, un adolescent ou un adulte. Un sujet, c'est un être qui a conscience de lui. Ce n'est pas encore bien le cas du nourrisson ; le jeune enfant quant à lui est souvent la proie de ses désirs de l'instant ; l'adolescent a du mal à savoir qui il est, tiraillé entre le désir d'être unique, de se distinguer du monde des adultes et souvent celui de coller par mimétisme à ses pairs. Quant à l'adulte, est-il toujours le même, en famille, au travail, avec ses amis ? Autant dire qu'au-delà de notre identité, le « *Je* » désigne une personnalité aux multiples facettes, que nous peinons souvent à identifier et encore plus à unifier.

« *Je fais ce que je veux* » : ce sujet est supposé vouloir. On peut définir la volonté comme une force qui émane de moi et qui se met au service d'une décision personnelle. Je ne suis pas maître de l'origine de mes envies, de mes désirs, mais je peux décider de les satisfaire ou de les refuser, de la façon de les réaliser. La volonté suppose donc un objectif décidé à la suite d'une réflexion personnelle, réflexion qui peut être aidée par mes connaissances, les conseils qu'on me donne ou que je sollicite, etc. Elle n'est pas toujours le résultat ponctuel d'une délibération personnelle, elle peut aussi être le point d'arrivée d'une longue évolution, d'une tendance qui se confirme. Encore faut-il qu'à un moment j'en prenne conscience et y consente clairement pour que l'on puisse parler d'une volonté. Il en va ainsi d'un projet d'orientation ou d'une décision qui engage mon avenir. La volonté se construit donc, au confluent de mes désirs, de mes aptitudes, de la réalité : la mienne et celle qui m'entoure, de la conscience plus ou moins vive de ce qui s'impose à moi. C'est cela qui fera de moi une personne harmonieuse capable de se mobiliser pour un projet personnel. Faute de cela, au contraire, je serai tiraillé entre des désirs parfois contradictoires, et le fameux « *Je* » ne sera plus tout à fait le même d'un désir à l'autre.

« *Je fais ce que je veux* » : il faut qu'il y ait un faire, c'est-à-dire une capacité à réaliser l'objet de sa volonté. Si je ne peux pas faire ce que je veux, je ne suis pas libre, en tout cas je ne me sens pas libre. Encore faut-il que mon projet soit réalisable et que la réalité puisse être transformée selon ma volonté (le Caligula de Camus peut vouloir la lune, il ne l'aura jamais...). Vouloir transformer le réel quel qu'il soit en fonction de ma seule volonté serait pure velléité, utopie, etc. Mais limiter ma volonté à ce qui est possible ou à ce qui existe déjà serait de la résignation, voire de la pure soumission. Je prends conscience de moi grâce à autrui et sous son regard, je forge progressivement ma volonté au contact d'autrui ; de la même façon, j'apprends vite que seul je ne peux rien faire. Si je fais ce que je veux, c'est que j'ai appris à faire avec autrui, et donc à construire des projets communs, réalisables justement parce que nos volontés et nos actions concourent aux mêmes buts. Autant dire que cela demande des règles communes, des limites sans doute à mes désirs pour tenir compte d'autrui et de la réalité, règles parfois difficiles à vivre mais dont je ne suis pas esclave puisqu'elles sont au contraire ce qui me permet de vivre, de vouloir et de faire avec autrui.

Être libre : c'est au cours de ce processus que l'objet de ma volonté pourra concourir à mon bonheur et au bien commun.

## Aime et fais ce que tu veux !

« *Aime et fais ce que tu veux !* » Une expression apparemment bien en phase avec notre époque, et que beaucoup pourraient trouver à leur goût, tant elle semble faire écho à une préoccupation de liberté de choix qui nous est spontanément familière : « *je fais ce que je veux* ». Or, l'expression n'est pas née en mai 68 au milieu de slogans du type : « *il est interdit d'interdire* », mais au V<sup>e</sup> siècle de notre ère, sous la plume de saint Augustin. La liberté dont il nous parle est subordonnée à l'amour au sens le plus fort du terme. On pourrait la reformuler ainsi : « *Si tu aimes véritablement, c'est à dire : de cet Amour dont Dieu aime l'humanité mais aussi chaque homme et chaque femme personnellement, alors tu ne peux pas faire n'importe quoi. Donc fais ce que tu veux, car tu ne pourras vouloir que ce qui est bon et bien.* »

Face à une liberté trop souvent comprise seulement en termes de choix équivalents les uns aux autres, la révélation biblique pointe un enjeu bien plus crucial : « *Vois ! Je mets aujourd'hui devant toi ou bien la vie et le bonheur, ou bien la mort et le malheur* » (Dt 30, 15) ou encore : « *Je mets devant toi la vie ou la mort, la bénédiction ou la malédiction. Choisis donc la vie, pour que vous viviez, toi et ta descendance* » (Dt 30, 19).

Ce choix de la vie et du bien est en effet le seul qui préserve la liberté dont Dieu a voulu doter non seulement l'homme en tant qu'individu, mais aussi tous les hommes. Cependant, un tel choix du bien (le sien et celui des autres) est-il si simple ? Face à cette question, nous connaissons la réponse, formulée en son temps par saint Paul : « *Je ne fais pas le bien que je voudrais, mais je commets le mal que je ne voudrais pas* » (Rm 7, 19). Voilà pourquoi l'action libératrice de Dieu est toujours liée à la question du Salut : car dans la tradition chrétienne, Dieu ne fait pas que libérer l'homme, il le sauve. Ou plus exactement, le Salut qu'il lui offre comprend l'accès à la vraie liberté, cette liberté justement de ne plus se trouver sous le joug de l'aliénation du mal qui emprisonne l'homme lui-même, ou qui le conduit à asservir ses frères humains.

C'est ici que *liberté* et *morale* se rencontrent, dans le fondement comme dans la visée du bien : *l'amour*. L'amour en effet, ne saurait faire fi de la liberté qui seule permet de répondre à l'amour. Cette vocation à aimer, inscrite au plus profond de l'homme dans l'acte créateur, est indissociablement une vocation à grandir et à faire grandir une liberté qui se préoccupe de l'autre.

Comprise en ce sens, la liberté invite au choix et au renoncement : le choix de ce qui libère, le renoncement à ce qui asservit. En ce sens, toujours, la liberté *engage* : elle n'est pas seulement *la possibilité du choix*, mais *le fait de choisir*, de *décider* effectivement. Face à une personne en détresse et qui demanderait assistance, quel serait en effet, le sens d'une liberté qui considérerait que *lui venir en aide* ou *passer son chemin* seraient des choix strictement équivalents ? Ou qui considérerait que l'on pourrait remettre à plus tard – comme une simple potentialité – la décision de l'aider ou non ?

Comme le dit l'apôtre Paul à la communauté chrétienne de Rome : « *Vous n'avez pas reçu un esprit qui fait de vous des esclaves et vous ramène à la peur ; mais vous avez reçu un Esprit qui fait de vous des fils ; et c'est en lui que nous crions "Abba !" , c'est-à-dire : "Père !"* » (Rm 8, 15). Cette « *liberté des enfants de Dieu* » engage nécessairement la fraternité qui devient un critère de discernement de ce qui est bien. Paradoxalement, c'est dans le don de soi que se découvre la plus grande liberté : « *Aime et fais ce que tu veux* », disait saint Augustin...

<sup>1</sup> Saint Augustin, « Commentaire de la 1<sup>re</sup> épître de Jean », *Traité VII*, 8.

# 6. Responsabilité

Ce terme vient du latin *respondere* qui signifie « répondre ». L'expression française « répondre de ses actes » signifie qu'on les assume totalement. On reconnaît être l'auteur de l'acte et des conséquences qui en découlent.

Une évidence à rappeler : l'homme vit en société. Liés les uns aux autres par de multiples liens, chacun de nos actes a des répercussions sur les autres. La justice est la mesure de nos actes. La responsabilité s'apprécie au regard des droits, des devoirs, des codes et des sanctions qui la définissent et la limitent. Mais n'y a-t-il que cela ?

Quatre points de vue sont possibles : juridique, psychologique, moral et religieux.

## Juridique

La responsabilité civile établit un lien direct ou indirect entre un acte dommageable et une personne désignée comme l'auteur de l'acte. Elle exige la réparation du dommage au profit de la personne qui en a été la victime. La responsabilité pénale est l'obligation de répondre des infractions personnelles à la loi. On dira de la première qu'elle est réparatrice et la seconde répressive.

La responsabilité est appréciée au regard d'un environnement social, économique et juridique.

## Psychologique

On pose ici comme principe que l'auteur de l'acte a le pouvoir effectif de faire ou de laisser faire mais aussi de refuser de faire ou de laisser faire l'acte dont on le blâme. Il doit avoir le choix malgré les pressions et les déterminismes de son environnement. Il faut être capable de se distancier et de résister en faisant preuve de lucidité et de volonté. La raison et la liberté sont les deux premières conditions de la responsabilité.

La responsabilité est appréciée en fonction de la maturité, de l'histoire et du vécu personnel au moment de l'acte (volonté délibérée ou égarement d'un instant ?). On ne peut pas demander à un enfant d'être responsable de ses actes avant d'avoir acquis une conscience suffisante de lui-même et de la portée de ses actes. Pour les adultes, il y a des degrés de responsabilité comme le montre la classification des homicides (volonté pleine et entière de la commettre ou imprudence ou démente). Malgré la persistance des formes archaïques de la responsabilité comparables à celles qu'on trouve dans la mythologie antique, la responsabilité est d'abord et essentiellement individuelle.

## Moral

Rappel : le même mot de « conscience » est utilisé pour désigner le sens cognitif et le sens moral. Si le premier l'emporte largement aujourd'hui sur le second, il n'en demeure pas moins vrai que la conscience juge chacun de nos actes et convoque notre responsabilité. L'estime ou le mépris de soi y trouvent leur source. Le lien entre nos actes et nous-mêmes s'impose à celui qui a fait l'effort de devenir conscient de lui-même.

Le commun des mortels sait ce que veulent dire les expressions « *la voix de la conscience* » ou « *être doué de raison et de conscience* ». La responsabilité est la réponse donnée à cette voix de la conscience qui dit : « *ça, je ne peux pas le faire* », qui signifie : « *ça, je ne dois pas le faire si je veux conserver ma dignité d'homme* ».

Dans un monde où ne comptent que le pouvoir et la richesse, ce « non » de la conscience responsable compte pour rien. Mais il fait la qualité de la personne.

La responsabilité s'enracine dans l'autonomie de la conscience morale. Cette dernière peut être comparée à un juge intérieur qui somme chacun de répondre aux obligations qui s'imposent à lui du seul fait qu'il est homme.

## Religieux

« *Où est ton frère ? Qu'as-tu fait ?* » demande Dieu à Caïn. « *Que fais-tu de ton frère ?* » nous demande-t-il, à chacun de nous, aujourd'hui ?

Caïn répond : « *Suis-je le gardien de mon frère ?* » Question qui répond à la question de Dieu et question que Caïn se pose à lui-même d'une manière purement rhétorique. La réponse de Caïn est en réalité une objection : « *Je ne suis pas le gardien de mon frère. Je ne m'occupe pas de ses affaires.* » Dans la réponse de Caïn, nous entendons la réponse contemporaine : « *Je ne m'occupe pas des affaires des autres. Qu'il se débrouille tout seul.* »

La réponse provocante du judaïsme et du christianisme consiste à prendre le contrepied de cette fermeture et du repli sur soi. La responsabilité n'est ni une loi, ni un commandement mais la condition humaine dans ce qu'elle a de plus fondamental. La parabole du Samaritain est claire : s'il s'arrête pour porter secours à l'homme qui est dans la détresse, c'est parce que cet homme est dans la détresse. C'est tout ! Le visage de cet homme nous remue les entrailles. Il n'y a pas à poser d'autres questions. C'est la même chose chez Matthieu : « *J'étais en prison et vous êtes venus à moi* » (25, 36). Pourquoi y aller ? Parce qu'il est en prison, parce qu'il est dans la détresse et que je suis responsable de lui.

Pour découvrir cette responsabilité radicale, il faut se désencombrer de toutes les logiques de rétribution et de récompense. Résister à la logique de l'utilitarisme qui ne voit partout que l'intérêt calculateur parce que nous avons à vivre de l'amour. C'est là notre vraie responsabilité.

# 7. Vérité

L'aspiration à la vérité est universellement partagée, comme en témoignent les scandales relatés par les médias en matière de consommation, comme la viande de cheval vendue comme étant du bœuf. S'il y a mensonge ou tromperie, la confiance est-elle encore possible ? Les restaurateurs vont être obligés d'apposer un logo lorsque les plats sont fabriqués sur place. Cela sous-entend qu'on a confiance dans leur sens de la vérité. Sans confiance, la vie en société est-elle possible ?

## La vérité est un dû et un droit

La dignité de tout être humain exige qu'on ne le traite pas comme une chose et, en particulier, qu'on respecte sa conscience et sa capacité à penser en ne le trompant pas. Chacun a le droit de ne pas être privé de ce qu'il peut connaître pour penser, juger et agir librement et en conscience. De là découle le devoir de ne pas cacher la vérité et de ne pas mentir en privant quelqu'un de ce qui lui est dû.

Ne pas respecter la vérité dans les relations entre les personnes et dans les échanges économiques et culturels, c'est ne pas respecter la dignité de la personne humaine. Respecter la liberté de penser d'une personne suppose de respecter son droit à la vérité.

Les rapports sociaux sont heureux pour autant que la dignité des personnes est respectée. Plus les personnes et les groupes sociaux s'efforcent de vivre en vérité, plus ils s'éloignent de l'arbitraire et des relations conflictuelles.

Devoir ne pas tromper quelqu'un ne signifie pas pour autant qu'il ait droit à tout savoir en toutes circonstances : la confidentialité, le respect de la vie privée – dans certains cas le secret professionnel – font partie des limites qui s'imposent. Ne pas dire ce qui n'est pas dû ne lèse personne et ne met pas en tort vis-à-vis de la vérité.

## La vérité est exigeante

Tout le monde aime la vérité lorsque le fait de la mettre au jour est une expérience heureuse ; ainsi en est-il par exemple d'une découverte scientifique ou d'un témoignage rendu en faveur de quelqu'un. Mais la vérité peut aussi être coûteuse à entendre et plus encore à dire. Rendre témoignage à la vérité peut obliger à révéler ce qui n'est pas agréable à entendre, parce qu'il est juste et objectivement nécessaire de le dire. Par exemple, la victime d'un méfait a le droit d'attendre qu'on révèle ce que l'on connaît des faits ou de leurs auteurs. En justice, la vérité exige de révéler ce qui n'est ni aisé ni agréable à dire – ce qu'il faut bien distinguer de la volonté de faire du tort par la délation ou la dénonciation calomnieuse.

Ne pas dénoncer des faits répréhensibles dont il serait possible de limiter les effets est puni par la loi (art. 434-1 du code pénal sur la non-dénonciation de crime) et peut parfois constituer une non-assistance à personne en péril (art. 223-6 du code pénal). Enfin, la sanction d'une faute ne peut être juste si la vérité de l'acte n'a pas été établie, en lien avec les circonstances qui l'entourent.

## Vérité et purification du langage

Respecter et vouloir la vérité demande une forme de sobriété, particulièrement aujourd'hui dans une société de l'information et de la communication. L'environnement peut facilement être saturé de discours qui visent davantage la propagande que la recherche du vrai, le goût du scandale que la défense de la vie privée et le bien des personnes.

Dans ce contexte, c'est déjà faire œuvre de vérité que de lutter contre les excès de langage, la manipulation des mots ou l'impudeur. Seule une parole honnête, opportune, juste et sobre peut contribuer au vrai. Elle se fait même créatrice dans la vie de ceux qui la reçoivent : elle préserve et encourage ce qu'il y a de meilleur et invite à répondre de la même façon en retour.

## La recherche de la vérité est dialogue

Réduire la vérité à une opinion particulière ou à la vérité du moment détruit la vérité. À l'opposé, le fondamentaliste croit posséder la vérité universelle qu'il est inévitablement tenté d'imposer aux autres. En réalité, la vérité n'obéit pas à nos volontés et ne s'impose pas non plus à nous sans une recherche et un travail de la raison. Dialoguer peut ainsi réellement contribuer à la recherche de la vérité qui ne se réduit pas à l'opinion.

Entre deux personnes habitées de convictions différentes, si le but de l'échange se limite à persuader l'autre en le ramenant à sa propre position, aucun des deux n'en sort enrichi – et le procédé est en fait le plus souvent inefficace. En revanche, si les deux protagonistes sont moins soucieux de leur position que confiants en la possibilité d'un accord, s'ils croient que ce que l'autre pense peut contenir du vrai, alors leur recherche commune prend une autre dimension, plus profonde et plus enrichissante. Envisager ainsi la recherche de la vérité fait entrer dans un véritable dialogue. Il y a une double condition pour un tel dialogue. On l'a vu, la rectification du langage est nécessaire pour éviter les malentendus. Mais il faut aussi purifier ses intentions en luttant contre la volonté de dominer l'échange et en s'appuyant sur la conviction que même une opinion opposée peut receler une vérité à découvrir. Moïse prend conseil auprès de son beau-père qui n'est pourtant pas juif : la culture biblique fait très tôt l'éloge de celui qui sait recevoir d'autrui une sagesse même étrangère, à laquelle il ne pourrait pas avoir accès tout seul. Tel est le fondement d'une juste attitude d'écoute et d'obéissance, qui sait s'en remettre à une parole qui n'est pas la sienne pour éviter l'expérience du mal.

## Éduquer à la vérité

Si l'intelligence aspire à la vérité, l'éducation s'attachera à éduquer à la vérité, ce qui se traduit dans des exigences intellectuelles et morales :

- un art de s'étonner, de s'interroger, de chercher le pourquoi ;
- une culture de la recherche du vrai ;
- une exigence éthique de vérité dans les rapports sociaux, dans les échanges économiques ;
- un esprit critique pour soumettre au jugement de la raison ;
- une humilité pour ne pas imaginer réduire le réel à ce que j'en perçois par mes sens ;
- une posture intérieure qui porte à admirer, à contempler la nature, l'univers intelligible, si plein d'intelligence qu'on ne puisse s'interroger sur son origine.

Éduquer à la vérité c'est aussi apprendre à distinguer les différentes notions de vérité, construites ou révélées. En mathématiques la vérité est dans la cohérence logique du raisonnement. Ce caractère radical de la vérité mathématique est tellement séduisant qu'il est parfois défini comme le modèle de vérité. Cela peut conduire à la tentation scientiste de réduire le connaissable au quantifiable.

Dans les sciences de la nature, l'hypothèse est construite et jugée vraie si elle se vérifie par l'expérience, avant d'être extrapolée dans une loi universelle, qui permet de prétendre qu'elle est vraie, c'est-à-dire s'applique dans tous les cas qui, pourtant, n'ont pas été vérifiés expérimentalement.

Dans les sciences humaines la vérité est construite, par exemple en histoire, à partir des documents et témoignages divers voire contradictoires, et de l'élaboration patiente d'une hypothèse explicative. Si l'on parle de révisionnisme c'est parce qu'on pense que des prises de position sont contraires à la vérité historique, jugée incontestable.

En matière de relations humaines et de connaissance d'autrui, la vérité d'une personne ne se réduit pas aux analyses graphologiques, aux tests psychologiques et autres examens psychotechniques. Elle est plus profondément dévoilement, révélation de la personne qui se donne à connaître dans un regard bienveillant, amical ou amoureux.

## La vérité comme une personne

Dans le christianisme la vérité est à la fois reçue, révélée par la Parole de Dieu, et construite par l'effort de la raison de la communauté des croyants qui, au fil des siècles, « *croit afin de comprendre et comprend afin de croire* », selon le mot de saint Augustin.

La vérité n'est pas simplement une « valeur » extérieure à soi, elle est une manière de se conduire, dans la sincérité et l'honnêteté, la transparence. Cette conduite exigeante est un idéal de vie. Pour les disciples de Jésus-Christ, cet idéal n'est pas hors de portée mais réponse à Celui qui dit de lui-même « *Je suis le chemin, la vérité et la vie* » (Jn 14, 6) et invite à le suivre.

# Quelques repères pour analyser une situation, décider et agir

« L'éducation morale doit aider chacun à discerner les bonnes décisions et à adopter les comportements qu'il juge les plus appropriés. La formation morale ne consiste pas à offrir un catalogue de préceptes ou de normes, mais à donner à chacun les moyens de discerner de façon responsable, en faisant appel à une conscience bien formée. » (École catholique et formation morale, p. 8).

Les quelques pistes données ci-dessous ne se présentent pas comme des « recettes » permettant d'arriver facilement et « mécaniquement » au comportement approprié ou à la bonne décision. Elles veulent donner des repères pour éclairer un chemin et contribuer ainsi à un exercice éclairé de la liberté. Au fil de la démarche, il est toujours fondamental de tenter d'entrer dans le point de vue de l'autre.

## 1. Prendre du temps

Le discernement, le jugement moral sont requis dans une situation inhabituelle, dans un événement qui interpelle, bouscule. Sans doute n'est-il pas possible de répondre, d'agir spontanément. Le discernement et l'action en conscience demandent du temps. Il est donc important d'apprendre à différer une réaction, une réponse, une décision. Cela est d'autant plus essentiel si la situation est tendue, si la question survient lors d'un conflit.

- Décider de prendre le temps du discernement ; le demander si l'on exige une réponse ou une réaction rapides.
- Proposer de se tenir un moment en silence, et d'évoquer, mentalement, la situation ou l'événement.
- S'entraîner à la mise en récit, par oral, ou par écrit, d'une situation ou d'un événement, ce qui entraîne nécessairement une prise de recul, et une mise à distance.
- Prendre le temps des étapes suggérées ci-dessous.
- Prendre le temps, éventuellement, de demander conseil non pas pour se décharger sur un autre, mais pour chercher à profiter de l'expérience d'autrui, pour accepter l'interpellation, l'écoute d'une question que je n'ose pas me poser à moi-même.
- Le croyant, tout au long de la démarche, est invité à porter sa démarche de discernement dans la prière.

## 2. Analyser la situation, l'évènement, la décision à prendre

- Quelles sont les circonstances exactes de la situation, de l'évènement ?
- Que s'est-il réellement passé ? De quoi ai-je été acteur, témoin ? Qu'ai-je vu ? Qu'ai-je entendu ? Qu'ai-je fait ? Que me demande-t-on précisément ?
- Quels sont les divers protagonistes ? Quelles relations ai-je avec chacun d'eux ?
- Face à cette situation, cet évènement, quelles possibilités s'offrent à moi ?
- Les choix qui s'offrent à moi sont-ils indifférents ? Sinon tel ou tel choix peut-il modifier l'image que j'ai de moi, l'estime que j'ai de moi ? Sinon, tel ou tel choix peut-il modifier la relation que j'ai à tel ou tel protagoniste ? Sinon tel ou tel choix me fait-il courir des risques ?

## 3. Comprendre comment je me situe face à cette situation, cet évènement, à la décision à prendre

- Quels sont mes sentiments, mes sensations face à cette situation, cet évènement : indifférence, doute, hésitation, lassitude, exaspération, peur, angoisse, indignation, révolte, souffrance, joie...
- Que puis-je appréhender des sensations, sentiments, émotions des autres protagonistes ?

## 4. Envisager les conséquences de la situation, de l'évènement, de la décision à prendre pour les autres

- Comment ma réaction, ma décision peuvent-elles impacter les protagonistes de la situation, de l'évènement ?
- Comment ma réaction, ma décision peuvent-elles impacter d'autres personnes (entourage familial, professionnel, pour moi-même ou les protagonistes) ?
- Membre de l'humanité, mes propres actes engagent bien souvent au-delà de moi-même. Ma réaction, ma décision rendent-elles un service plus large ? Ma réaction, ma décision disent-elles quelque chose de l'être en humanité ?
- Dans l'action que je vais poser, de qui suis-je solidaire ?

## 5. Mobiliser les diverses dimensions de la vie morale

L'éclairage de Xavier Thévenot

*Le moraliste Xavier Thévenot (1938-2004), salésien de Don Bosco, professeur de théologie morale à l'Institut catholique de Paris, a précisé les trois dimensions de la vie morale.*

- a** **L'universel.** Il s'agit des préceptes premiers, des invariants qu'on va retrouver dans la plupart des civilisations. La dimension universelle de la morale redit l'horizon, les exigences fondatrices de la croissance en humanité. Recourir exclusivement à l'universel, sans regard sur le concret, peut enfermer dans l'idéalisme utopique, le « prophétisme imaginaire et inefficace ».
- b** **Le particulier.** Il s'agit de se rendre attentif à ce qui, dans une société donnée, un contexte situé, permet de vivre pacifiquement et humainement. Le particulier s'exprime à travers des normes concrètes. S'enfermer dans le seul particulier risque de générer un légalisme insensible à la vie réelle.
- c** **Le singulier.** Il s'agit de rechercher ce qui est effectivement possible pour telle personne à tel moment. Toute personne humaine, en effet, est unique, marquée de fragilités et de potentialités. Mais n'être attentif qu'au singulier nierait la dimension nécessairement collective de toute conduite.

- Dans la dimension universelle : que disent à ma conscience les principes du respect de l'autre, de la dignité de la personne humaine, du refus d'encourager le mal... ?

- Dans la dimension particulière : que me disent les lois de mon pays, les règles de vie du milieu auquel j'appartiens, le cadre dans lequel je me situe ? Que me dit l'enseignement de l'Église si je suis croyant ?

- Dans la dimension singulière : quelle cohérence le choix que je vais poser a-t-il au regard de la vie que j'ai menée jusqu'alors ? Le choix que je pose est-il, pour moi, chemin de progrès ou de régression ? De quoi est-ce que je me sens capable ? Quelles sont les exigences que je peux, réellement, m'imposer ?

# 1. J'ai rien vu

## Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

**1. Prendre connaissance du mini-récit uniquement**, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

**2. Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord**, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.  
Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?  
Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

**3. Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte** (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

### Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

## Mise en situation : J'ai rien vu !

- Madame, pourquoi je suis là ?
- Je viens de te le dire : des élèves fumaient du cannabis dans les toilettes du lycée, et...
- ... Oui, mais c'est pas moi ! Donc pourquoi je suis là ?
- J'ai horreur de devoir me répéter. Tu es là parce que tu les as vus passer. Tu étais sur la cour, sur le banc d'en face, et je te rappelle que tu y étais seule car étant arrivée avec 45 mn de retard au cours précédent, M. Henry t'avais demandé d'attendre le début du cours suivant avant de rejoindre ta classe. Donc tu sais de qui il s'agit.
- ... Je sais pas qui c'est, j'ai pas regardé.
- ... Ne te moque pas de moi ! Compte tenu de la configuration des lieux, tu les as forcément vus.
- ... Mais Madame, ça se fait pas de balancer !
- Comme tu veux. Mais alors tu es complice, et je suis en droit de te sanctionner à ce titre. La sanction peut aller jusqu'au renvoi provisoire, et de toute façon ça passera par un conseil de discipline. Tes retards à répétition n'arrangeront pas les choses.
- Quoi ? J'ai rien fait là, et c'est sur moi que ça retombe !?!
- ... Ou pas. À toi de voir.

## Points de vue de l'élève

- A** Bien sûr que je sais qui c'est ! Mais dénoncer, c'est mal. En plus je risque d'avoir des ennuis, car ils sauront forcément que ça vient de moi.
- B** Ce n'est pas mes affaires ! Tous autant qu'ils sont, c'est leur problème, pas le mien ! Et si la directrice a des comptes à régler avec eux, j'ai rien à voir là dedans.
- C** Moi je ne suis pas d'accord avec ceux qui fument du cannabis ou qui se droguent en général. Mais ils font ce qu'ils veulent. Ce n'est pas à moi de faire la police.
- D** Je fume aussi un petit peu de temps en temps, et c'est eux qui me fournissent. Si je les dénonce, c'est clair qu'ils vont le faire aussi. Et je n'ai pas besoin d'ennuis supplémentaires en ce moment. Ni avec le lycée, ni avec mes parents. Le mieux est que je reste en dehors de tout ça. Les retards, au moins c'est « propre » et c'est « gérable ».
- E** De toute façon je vois clair dans son jeu : elle cherche toutes les occasions possibles pour me renvoyer, et je sais bien qu'elle ne m'aime pas. Hors de question de lui donner ce qu'elle attend, et de toute façon je ne l'aime pas moi non plus, et je n'aime pas ce lycée où on est tout le temps attendus au tournant quoi qu'on fasse. Heureusement que j'ai des amis qui me permettent de décompresser un peu ! Si j'ai un choix à faire, il est tout fait...

## Points de vue de l'enseignant

- 1** Ça fait trop longtemps qu'elle file un mauvais coton. Le seul moyen de l'aider à redresser la barre, c'est d'utiliser cette situation pour crever l'abcès. Si elle croit que je n'ai pas remarqué avec qui elle passe le plus clair de son temps : des jeunes qui ont une mauvaise influence sur elle et dont elle ne remarque même pas à quel point ils la font passer à côté de sa scolarité, surtout ce trimestre ! Une fille qui a tant de possibilités ! Et elle se gâche. Je ne peux pas laisser faire ça, même si la méthode n'est pas très « classe ». Et ces garçons, aussi, ce sont des bons gars ! Tirer la sonnette d'alarme quand il en est encore temps, ça fait partie de l'éducation. Et puis, on n'est pas seulement dans une question de règlement intérieur ! La drogue tombe sous le coup de la loi. Et il est hors de question de la laisser entrer et proliférer dans l'établissement.
- 2** Il n'y a pas de place dans cet établissement pour ce genre de jeunes. On a une réputation à tenir ! Ce n'est pas un foyer de réinsertion ici, et les familles nous font confiance pour que leurs enfants soient scolarisés dans des circonstances protégées. C'est aux jeunes qui font l'effort de bien se tenir que je pense ! Eux méritent d'être ici. De plus, la loi est claire : le cannabis est une drogue. Le règlement est clair, les retards à répétition – surtout quand leur fréquence augmente – sont soumis à sanction. Je suis navré pour ces jeunes, mais je ne peux rien pour eux, à part passer quelques coups de fils pour leur trouver une place ailleurs... Mais ma décision est prise : je n'ai aucune intention de les garder, et c'est à cette conclusion que le conseil de discipline aboutira. Qui sait, ça les réveillera peut-être, et leurs familles également !
- 3** Elle se méfie de moi, mais elle a tort. J'ai envie d'aider ces jeunes à prendre conscience que ce que quelques-uns font concerne tout le monde. Le projet de l'établissement, ce n'est pas « chacun pour soi, chacun ses problèmes ! » Les problèmes se règlent à condition qu'on en prenne conscience. Chaque jour, des personnes se font agresser dans la rue aux yeux de tous, parce que personne ne se sent plus concerné par l'autre. Je veux les aider à prendre conscience que le principe de « non-délation » auquel ils sont si attachés ne vaut pas en toutes circonstances. Parfois, il peut s'agir de non-assistance à personne en danger.

## 2. Ça changera quoi ?

### Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

**1. Prendre connaissance du mini-récit uniquement**, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

**2. Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord**, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.  
Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?  
Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

**3. Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte** (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

### Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

### Mise en situation : Ça changera quoi ?

Collège St-Louis, self des professeurs.

- Alors le musicien, ça va ? Ça avance ton projet de « collage musical » avec tes élèves ?
- Oui, plutôt ! Seulement je commence à me faire des nœuds au cerveau.
- Ah, oui ? Pourquoi ?
- Eh bien tu sais, j'ai demandé à mes élèves de charger des extraits musicaux en mp3 sur l'ordi de la salle de musique, dans l'idée qu'ils les retravaillent avec le logiciel en les superposant. Et on mettra par-dessus le texte qu'ils écrivent en français, le tout formant la chanson de leur classe qui sera présentée lors de la fête de la musique. Et bien sûr, il y aura un vote façon « Star'Ac » pour choisir la meilleure chanson...
- Ben génial, super idée ! Mais pourquoi tu te fais des nœuds au cerveau ?
- ... La quasi-totalité des extraits mp3 qu'ils ont apportés n'ont pas de titre.
- Et ?
- ... Et ça veut dire que rien de tout ça n'a été acquis légalement ! J'aurais dû m'en douter.
- Je vois....

## Points de vue de l'élève

- A** Franchement, les profs, ils vivent pas dans la vraie vie ! Y a qu'eux pour se poser ce genre de questions ! En plus, pas mal de morceaux ont été enregistrés à la radio. C'est pas illégal, ça, et c'est pour ça qu'y a pas de titres ! À leur époque, ils faisaient pareil : ils copiaient des vinyles, des cassettes et des CD. On fait juste la même chose en plus moderne...
- B** Ça m'a intéressé que le prof nous montre comment les artistes sont payés, les droits d'auteurs, les droits d'interprétation, les droits de diffusion, tout ça... Mais bon, j'ai pas non plus l'argent pour payer tout ce que j'écoute, donc j'ai pas trop le choix...
- C** C'est clair que si un jour je suis musicien professionnel, tout ça me concernera. Mais d'ici là, c'est pas parce que je ne téléchargerai plus rien que les autres arrêteront, donc morale de l'histoire, ça ne gênera que moi. Pour les artistes, ça ne changera rien du tout !

## Points de vue de l'enseignant

- 1** Ne pas profiter de l'occasion pour parler du droit des artistes et de la propriété intellectuelle, c'est dommage ! En même temps, si je veux être cohérent et que je ne demande que du 100 % légal, mon projet est à l'eau... Comme si ce que je leur disais pouvait changer quoi que ce soit à ce qu'ils feront ! Avec le numérique, les règles ont changé et ils le savent bien.
- 2** À chacun son job, je ne suis pas leur prof d'éducation civique, et de toute façon à titre personnel je trouve que les maisons de disques se mettent le gros du gâteau dans les poches, au détriment des artistes. Bien fait pour eux s'ils se font pirater ! Je ne vois pas en quoi consisterait la promotion d'une justice qui n'est pas juste !
- 3** Je ne sais pas comment mais il faut absolument redéployer les choses, et tant pis si cela modifie le projet. En même temps, quand je dis ça aux collègues, ils sont d'accord ! Mais ils me disent aussi de relativiser les choses... On a tous des mp3 téléchargés illégalement ! Je sais que l'hypocrisie n'est pas une valeur éducative, mais en même temps, personne n'a envie de changer ses habitudes, non ? En plus je crois qu'il existe une « exception pédagogique » qui nous autorise à utiliser ce genre de ressources...

## 3. Elle a le niveau, c'est dommage !

### Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

1. **Prendre connaissance du mini-récit uniquement**, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

2. **Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord**, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.  
Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?  
Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

3. **Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte** (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

### Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

### Mise en situation : Elle a le niveau, c'est dommage !

Collège Sainte-Marie, salle des professeurs :

- Bon, qu'est-ce qu'on fait pour Julia ? Elle veut absolument faire un CAP de coiffure, mais ses parents, son père surtout, ne veulent pas en entendre parler.
- Sa moyenne n'est pas exceptionnelle mais correcte, et franchement, c'est une bosseuse par rapport à d'autres qui ont les mêmes résultats sans se fouler, et qu'on acceptera en seconde. Peut-être que ça vaudrait le coup qu'on la pousse un peu ?
- Je lui en ai parlé plusieurs fois. Moi aussi je pense que ça vaudrait le coup qu'elle tente une seconde, mais à chaque fois elle se ferme et dit qu'on lui répète depuis des années qu'elle pourra choisir après sa 3<sup>e</sup>, et qu'elle a ce projet depuis longtemps...
- Tu sais sur quoi portent les objections de ses parents ?
- ... Oui, en gros ils disent qu'ils auraient bien voulu pouvoir faire des études mais qu'ils ont dû aller travailler. Et que leur fille ne mesure pas la chance qu'elle a de pouvoir continuer les siennes.
- Je vois... autres histoires et autre contexte, mais ça se tient ! Et en même temps, le projet de CAP de Julia la motivait. Elle risque de plonger en seconde sans cette motivation, non ?
- Tout à fait d'accord. Mais tu sais, ses parents ne se laisseront pas convaincre facilement... Et elle non plus !

## Points de vue de l'élève

- A** *J'en ai vraiment assez du collège... J'ai redoublé ma 4<sup>e</sup> et ça fait dix ans que je me sens en prison... Autant dire toute ma vie ! De l'air ! En plus coiffure, c'est concret, et j'adore la mode. Je sais que mes parents ne veulent pas, mais de toute façon ils m'énervent. Dès que je dis quelque chose ils sont contre, alors je fais pareil.*
- B** *J'ai vraiment envie de faire ce CAP de coiffure et ça ne date pas d'hier ! Seulement les adultes, il faut toujours les écouter mais eux, ils n'écoutent jamais sous prétexte qu'ils « savent » ce qui est le mieux et que soi-disant « on les remerciera plus tard » et nanani et nanana... C'est ma vie, pas la leur ! Je m'en fous, s'ils m'obligent à aller en seconde, je ne ferai rien...*
- C** *En fait, je ne sais pas trop si je suis capable d'aller en seconde, je rame déjà tellement ! Et puis pour une fois, j'aimerais bien être « bonne », voire « excellente » dans un domaine, et dans la coiffure, je suis sûre que je pourrais y arriver. Reste à convaincre tout le monde, et ça, c'est pas gagné...*

## Points de vue de l'enseignant

- 1** *Julia n'est pas dans la situation de jeunes qui n'auraient pas le choix. Franchement, si elle continue à travailler avec le sérieux dont elle fait preuve, elle peut tout à fait prétendre à voir d'autres portes s'ouvrir devant elle !*
- 2** *C'est normal à cet âge de se fatiguer un peu du système scolaire. À nous d'aider les jeunes à passer ce cap difficile en leur montrant de quoi ils sont capables... Je comprends ses parents. S'il s'agissait de ma fille, je pense que j'aurais la même attitude qu'eux !*
- 3** *S'orienter vers un CAP n'a strictement rien de dévalorisant ! Surtout si ça correspond à un vrai projet de la part de Julia. Et puisqu'elle est travailleuse, elle pourra sûrement ouvrir son propre salon, ou se réorienter si ça ne marche pas !... Quand on est motivé, on a l'avenir devant soi. Reste à convaincre ses parents...*

# 4. Jérémie n'est pas en classe

## Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

1. Prendre connaissance du mini-récit uniquement, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

2. Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.
  - Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?
  - Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

3. Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

## Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

## Mise en situation : Jérémie n'est pas en classe

Jérémie, 4<sup>e</sup> C, a été surpris par ses parents alors qu'il était en train de finir d'avalier deux plaques de paracétamol. La visite chez le médecin qui a suivi a également révélé de légères scarifications, et il a été hospitalisé par précaution, dans un état dépressif qui rend soucieux ses parents. Ceux-ci sont très remontés contre certains jeunes de la classe de leur fils, mais aussi contre l'établissement qu'ils accusent d'avoir minimisé des faits pourtant signalés à plusieurs reprises.

- Bien. Bonjour à vous tous. Normalement, nous devrions avoir français ensemble, mais nous ferons ce cours jeudi en première heure du matin, à la place de l'HVC que nous allons prendre maintenant. Vous avez pu constater que votre camarade Jérémie n'est pas parmi nous ce matin. Est-ce que cela en surprend certains ?
- Il est malade, M'sieur ?
- [rires]
- ... C'est même carrément un grand malade ! [rires]
- Silence ! Je vois qu'apparemment vous ne vous rendez pas compte de la situation et j'avoue que non seulement ça m'attriste, mais aussi que je trouve ça grave.
- ... Mais, il se passe quoi ?
- Je vais te le dire, je vais même vous le dire à tous. Jérémie est hospitalisé pour des faits mettant en cause sa santé et dont je ne peux pas vous parler. Ce que je peux vous dire en revanche, c'est qu'il dit qu'il ne supportait plus l'ambiance de sa classe.
- M'sieur il a fait quoi ? Allez-y, dites-nous !
- J'aimerais bien vous retourner la question : qu'est-ce qui se passait avec Jérémie ?
- Ben rien ! On lui a rien fait !
- [silence]
- ... Rien ? Et son sac caché tous les soirs au point qu'il ratait plusieurs bus et rentrait chez lui avec plus d'une heure de retard ? Et ses affaires sorties des vestiaires et retrouvées dans la boue du stade en EPS ? Son cartable renversé dans la cour les jours de pluie ? Et la liste n'est pas close... Je continue ?
- ... M'sieur c'est un gros mytho ! C'était pas tous les soirs !
- Écoute Fabien, pas de ça avec moi. Certains d'entre vous sont déjà venus me parler : je sais non seulement que tout ça est vrai, mais je sais aussi qui sont les personnes mises en cause. On en reparlera. Mais pour l'instant, c'est le sentiment de cette classe que je voudrais entendre parce qu'apparemment, vous saviez tous ce qu'il se passait.
- [silence]
- ... Y'en a plein qu'ont rien fait ! En plus, on savait même pas !
- Je peine un peu à te croire... Compte tenu des faits et de leur répétition, vous deviez tous être un peu au courant, je me trompe ? Je vous écoute donc...
- [silence]

## Points de vue de l'élève

- A** *Moi, je lui ai jamais rien fait. Bon c'est vrai, j'ai rigolé quand les autres balançaient ses affaires mais c'est lui aussi, il disait jamais rien... il se laissait tout le temps faire !*
- B** *Ca va encore être de ma faute et si ça se trouve je vais me faire virer à cause de lui. Les autres aussi ils lui balançaient son cartable, et tout le monde rigolait. Mais comme par hasard, vu que j'ai déjà eu un avertissement, c'est moi qui vais tout prendre.*
- C** *C'est clair que ça se fait pas ce qu'on lui a fait. Mais bon, si je l'avais dit aux autres, non seulement ils m'auraient pas écouté mais ils m'auraient fait pareil...*

## Points de vue de l'enseignant

- 1** *Manifestement, ils ne se sont pas rendus compte de la portée de leurs actes. Ca peut arriver, mais je dois saisir l'occasion pour leur faire toucher du doigt que l'humour a ses limites. Il n'a avalé que du paracétamol, mais même le paracétamol peut être dangereux à fortes doses.*
- 2** *J'aurais sans doute dû avoir cette conversation avec la classe depuis longtemps mais il n'est peut-être pas trop tard. Je m'en veux de n'avoir pas pris cette situation au sérieux plus tôt... Mais Jérémie n'avait pas l'air d'aller si mal que ça, et je pensais que les faits dont ses parents m'avaient parlé avaient cessé depuis un moment...*
- 3** *Ce genre de comportement est inadmissible, mais on ne peut pas non plus mettre un surveillant en permanence devant chaque élève ! Et puis je ne suis pas le seul enseignant de cette classe ! Et que fait la vie scolaire ? Et le prof d'EPS ?*

# 5. Lancer de poids

## Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

**1. Prendre connaissance du mini-récit uniquement**, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

**2. Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord**, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.  
Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?  
Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

**3. Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte** (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

**Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :**

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

## Mise en situation : Lancer de poids

- Madame Dabremont ?
- Oui, c'est moi. Bonjour Monsieur Martiony, et merci de me recevoir.
- Je vous écoute.
- Sarah s'est sentie très mal à l'aise lors de son dernier cours d'EPS...
- Je suis très surpris ! Je croyais l'avoir justement valorisée... Que vous a-t-elle dit ?
- Elle m'a expliqué que vous avez fait du lancer de poids au stade. Et après les essais individuels, vous avez fait deux groupes de niveau.
- C'est exact ! Et Sarah était dans le groupe de ceux qui avaient fait les meilleurs lancés.
- Oui, mais ce groupe-là était composé exclusivement de garçons, à l'exception de Sarah. Et toutes les filles étaient dans l'autre groupe.
- Mais où est le souci Madame ? Justement, j'ai saisi l'occasion de montrer que les filles ont leur place dans toutes les disciplines sportives ! Et vous oubliez qu'il y avait aussi deux garçons dans le groupe que vous appelez celui des filles.
- Je suis au courant. Et je crois que leurs parents souhaitent aussi vous rencontrer. « Où est le souci », dites-vous ? Il ne vous aura pas échappé que Sarah est assez grande, et de morphologie carrée. Elle est aussi légèrement en surpoids, et les filles de sa classe le lui font régulièrement sentir : elle l'appellent « la bûcheronne », « la camionneuse », et j'en passe. Après votre cours, certaines filles lui ont même dit « d'aller se changer dans le vestiaire des mecs » et elle l'a très mal vécu. Par ailleurs, vous auriez dit au deux garçons : « allez vous deux, avec les filles ! »
- Il n'y avait aucune mauvaise intention de mon côté, Madame, et je suis navré d'apprendre ce que vous me dites. Mais l'école est un lieu éducatif, non ? J'ai classé les jeunes selon leur performance et leur sérieux, et selon aucun autre critère...

## Points de vue de l'élève

- A** C'est bon ! Avant il y avait les filles de ma classe, maintenant, en plus il y a les profs ! Je suis sûr qu'il l'a fait exprès, et pareil avec les garçons. Ca lui plaît de nous rabaisser. Il est fêlé ce prof !
- B** Je m'en fiche, la prochaine fois je tirerai mal. J'en ai assez de me faire traiter de garçon par tout le monde.
- C** Le prof ne se doute sûrement pas de ce qui s'est passé dans les vestiaires, mais si je dis quelque chose, les filles vont encore plus se moquer de moi. En fait, j'aimerais bien me faire dispenser de sport, comme ça, j'aurais d'ennuis avec personne. En plus je suis sûre que ça va être pareil à la piscine...

## Points de vue de l'enseignant

- 1** Mais qu'est-ce qu'ils ont les parents à se mêler de tout ! Est-ce que moi je viens leur dire comment faire leur travail ? Ils n'ont pas à me dire comment enseigner, c'est ma responsabilité. Le milieu du sport est parfois sexiste, et les gens râlent. Et quand on ne l'est pas, ils râlent aussi !
- 2** Si je m'étais bien douté que les garçons réagiraient mal, je n'avais que l'intention de les stimuler. Ils ont lancé exprès « comme des filles » – selon leur propre expression – pour se moquer d'elles ! Et je les ai justement mis « avec les filles » pour les prendre à leur propre petit jeu. Et en mettant Sarah – qui a fait les choses sérieusement – avec les garçons, je pensais qu'ils comprendraient le message : l'important, c'est ce qu'on fait, pas qui on est ou qui on prétend être.
- 3** Je sais bien que Sarah est un peu malmenée par ses copines, et justement, j'avais vraiment l'intention de la valoriser, de lui montrer qu'elle avait l'avantage dans certains domaines... En même temps, c'est vrai que d'être « douée pour le lancer de poids », il y a mieux pour affirmer sa féminité ! Bon, il faudra que je lui parle, et peut-être que je change de méthode... Mais j'aimerais bien aussi qu'on ne juge pas en permanence mes intentions !

# 6. Personne ne l'aura !

## Méthodologie pour travailler à partir de la situation :

**1. Prendre connaissance du mini-récit uniquement**, puis laisser le groupe s'exprimer à chaud sur la situation rencontrée :

- Quel regard je porte spontanément sur cette situation ?
- Quel regard je porte sur le jeune ? Sur l'adulte ?
- Sur quels critères ai-je formé mon opinion ?

**2. Toute situation est toujours plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord**, et bien souvent les éléments en notre possession – souvent partiels – sont insuffisants pour se forger une opinion juste. Dans bien des cas, les faits eux-mêmes peuvent avoir des significations très différentes en fonction des intentions réelles de leurs auteurs. Leurs implications morales en dépendent également.

- Prendre rapidement connaissance des différentes intentions possibles des auteurs.

Qu'est-ce que cela nous évoque ? Les intentions affichées sont-elles porteuses des mêmes conséquences ?  
Cela modifie-t-il nos premières impressions ? En quoi ? Pourquoi ?

**3. Parmi toutes les possibilités, choisir maintenant un point de vue de jeune et un point de vue d'adulte** (par ex : A-3). Il ne s'agit pas de rechercher le scénario le plus « réaliste », ni celui qui correspondrait inconsciemment ou non à une pratique éducative idéale, mais bien d'opter pour un scénario, qui permettra la suite du travail.

**Dans ce scénario précis, et en oubliant tous les autres : quels points d'attention relevons-nous :**

- Au plan universel (ce qui est de l'ordre du principe vrai en toute circonstance) ?
- Au plan particulier (ce qui touche de manière générale à la vie de cet établissement et à l'ensemble de la communauté éducative) ?
- Au plan singulier (ce qui touche aux seuls protagonistes de la scène dans cette situation donnée) ?
  - Comment situerions-nous ici ce qui serait « moral » et ce qui ne le serait pas ?
  - Comment s'articulent les trois plans dans cette situation précise ?
  - Qu'est-ce que la « proposition éducative qualifiée » (caractère propre) de l'Enseignement catholique pourrait induire de spécifique dans le regard porté sur les personnes dans cette situation ?

## Mise en situation : Personne ne l'aura !

Self de l'établissement, 12 h 15.

- Bon, qu'est-ce qui se passe ici, je peux savoir pourquoi vous faites autant de bruit ? Et qu'est-ce que vous faites debout ?
- C'est lui, M'dame ! Il a pris mon dessert !
- ... Sale menteur, c'est le mien ! J'ai eu le dernier et comme t'es trop énervé de pas l'avoir eu, tu me l'as pris !
- Oh, l'autre ! N'importe quoi ! C'est mon éclair !
- Bon, ça suffit. Je ne vous le demanderai qu'une fois : à qui est cet éclair ?
- Moi !
- Moi !
- Bon, comme je n'ai pas à m'occuper que de vous, et qu'il n'y a pas moyen de savoir qui dit la vérité, tant pis ! Cet éclair, personne ne l'aura, il va aller directement à la poubelle. Ca vous servira de leçon. Maintenant, vous débarrassez vos plateaux et vous sortez. Je vous donne une minute. Passé ce délai, c'est une retenue pour chacun.
- Mais Madame, j'avais rien fait ! C'est lui qui...
- ... Je ne veux plus vous entendre ! Un mot de plus et c'est la retenue. C'est clair ?

## Points de vue de l'élève

- A** *Bien fait pour lui ! Il n'a même pas eu son éclair, je suis mort de rire !!!*
- B** *On nous dit de pas gaspiller, on nous fait faire des « bols de riz », et les surveillants jettent de la nourriture à la poubelle. On peut même plus manger tranquille, et quand on a un souci, les adultes, ils ne nous défendent même pas.*
- C** *Raté. On pensait qu'on aurait un éclair chacun... elle est pas si molle, cette surveillante ! Et en plus on a failli être collé. Mais on s'en fout ! De toute façon l'éclair, on l'avait pris à un petit de 6e qui n'a rien osé dire...*

## Points de vue de l'enseignant

- 1** *Si je devais mener une enquête de police à chaque fois qu'il y a un souci à la cantine, je passerai mon temps à ça ! Donc, je privilégie l'efficacité et l'autorité. Ils finiront bien par comprendre qu'on ne me mène pas en bateau.*
- 2** *Mettre tout le monde dans le même panier, c'est pas l'idéal, je sais. Mais quand le directeur comprendra qu'on est gravement en sous-effectif sur le temps du déjeuner, il y aura peut-être moyen de faire autrement... Moi, je fais comme je peux. Et si les parents ne sont pas contents, qu'ils se plaignent ! Ca fera peut-être avancer les choses...*
- 3** *J'ai été trop naïve avec eux. Au début de l'année, j'essayais de discuter avec les jeunes. Quand il y avait un souci, je tentais de les raisonner. Mais ils profitaient à chaque fois de la situation et ce n'était pas constructif du tout. Y a pas à dire, la menace de la punition, c'est encore ce qui marche le mieux.*

# 1. Morale et altérité

« Le premier mouvement qui révèle un être humain dans la petite enfance est un mouvement vers autrui : l'enfant de six à douze mois se découvre en autrui, s'apprend dans des attitudes commandées par le regard d'autrui. L'expérience primitive de la personne est l'expérience de la seconde personne. Le tu, et en lui le nous, précède le je, ou au moins l'accompagne. » Par ces mots, Emmanuel Mounier<sup>1</sup> nous rappelle que la rencontre de l'Autre se construit dès le plus jeune âge. L'école, premier lieu de fréquentation sociale pour un grand nombre de petits, peut devenir lieu de rencontre avec l'autre, mais aussi lieu de peur ou d'esquive de l'autre. 10 % des élèves disent avoir été victimes de harcèlement. « Il est capital d'enseigner la compréhension humaine qui seule permet d'entretenir les solidarités et les fraternités. Elle permet de concevoir à la fois notre identité et nos différences avec autrui, de reconnaître sa complexité plutôt que de la réduire à un seul caractère généralement négatif. »

Comment la morale enseignée à l'école peut-elle contribuer à construire ce rapport à l'autre, cette compréhension de l'autre qui sera centrale toute la vie ?

## Parlons-en

### De soi à l'autre, un chemin à construire

Les enseignants confrontés à la difficulté de former un groupe évoquent parfois la classe comme une somme d'individualités qui cohabitent difficilement, sans pour autant se préoccuper des autres. La frustration est parfois vécue comme impossible, chacun revendiquant la place de son désir dans une transition qui s'est engagée avec pour point de départ la volonté de « ne pas céder à son désir » puis celle de ne pas céder « sur son désir », comme le souligne le psychanalyste et écrivain Jean-Pierre Winter. L'émergence de la personne se distingue de celle de l'individu : l'individu, c'est ce qui ne peut être divisé sans cesser d'être lui-même, la personne c'est l'individu relié : « Dire soi n'est pas dire moi. Soi implique l'autre que soi, afin que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il s'estime soi-même comme un autre », dit Paul Ricoeur dans *Éthique et Morale*. Aller vers l'autre c'est ainsi lui faire une place dans sa propre vie. « Commencer par soi, mais non finir par soi ; se prendre pour point de départ, mais non pour but ; se connaître, mais non se pré-occuper de soi.<sup>2</sup> » Ces enjeux, évoqués par Martin Buber, ne peuvent être dissociés.

### Construire le respect, vers la réciprocité

La reconnaissance de la dignité de la personne est le préalable à toute rencontre. Une dignité inaltérable, définitivement reçue, une dignité quelle que soit l'identité de la personne ou la nature de ses actes. Cette égale dignité confère un respect réciproque. « Quelque chose est dû à l'homme du seul fait qu'il est humain », dit Paul Ricoeur. Ainsi le respect s'applique-t-il pour chacun quel qu'il soit, connu ou non. Chacun se doit d'être reconnu. C'est un préalable, même dans l'absence de revendication ou de conscience de soi.

Le respect réciproque revendiqué par les élèves aujourd'hui ne signe pas la perte de l'autorité mais bien plutôt le passage d'une autorité de domination à une autorité institutionnelle et de compétence.

L'évitement de la violence qui entache la relation mais aussi le développement de la personne ne peut se faire qu'à ce prix. « Lorsque la communication se relâche ou se corrompt, je me perds profondément moi-même : toutes les folies sont un échec du rapport avec autrui, — alter devient alienus, je deviens, à mon tour, étranger à moi-même, aliéné. On pourrait presque dire que je n'existe que dans la mesure où j'existe pour autrui, et, à la limite : être, c'est aimer<sup>3</sup>. »

La reconnaissance de l'autre est antidote à la violence, dans la relation mais aussi dans la réalisation d'objectifs d'apprentissage.

### Construire la liberté<sup>4</sup>

« L'homme [...] est un être situé dans l'histoire. Jour après jour, il se construit par ses choix nombreux et libres. Ainsi il connaît, aime et accomplit le bien moral en suivant les étapes d'une croissance. » Le pape Jean-Paul II<sup>5</sup> dessine ainsi un chemin de liberté où l'homme peut faire le choix de s'élever par la pensée et la conscience morale. La morale reste une invitation à penser, à discerner ce qui permet de construire le bien, elle laisse place à la notion de temps. La morale ne peut faire place au « tout tout de suite » ni dans la réalisation du désir qui doit se contraindre à examiner si le passage à l'acte est souhaitable, envisageable, construit du bonheur, du respect, de la dignité, ni dans l'exigence de perfection immédiate qui ne laisserait pas de place à la croissance. Claudine Leleux<sup>6</sup> distingue ainsi la vie bonne (le bonheur) et la bonne vie (la vie morale) qu'il s'agit d'articuler. L'école, dans ses missions, doit alors faire place à l'exercice du discernement et au développement des capacités de communication, pour une meilleure intégration sociale. Cet accompagnement éducatif demande la présence et l'intervention de tout acteur afin de construire un lieu qui témoigne de la jonction entre le dire et le faire, tout en proposant un exercice de la liberté et donc de la responsabilité.

<sup>1</sup> Emmanuel Mounier, *Le personnalisme*, PUF, 1949.

<sup>2</sup> Martin Buber, *Le chemin de l'homme*, édition du Rocher.

<sup>3</sup> Emmanuel Mounier, *Le personnalisme*, PUF, 1949.

<sup>4</sup> Voir aussi, dans ce même document, la fiche Liberté.

<sup>5</sup> Homélie du 25 octobre 1980.

<sup>6</sup> Claudine Leleux, *Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale ?*, Revue Spirale n°21, 1998.

## Enjeux, éclairages

« Au service de la croissance spirituelle, intellectuelle, physique, affective et morale de tous les acteurs de la vie scolaire, la mission d'enseignement et d'éducation de l'école catholique appelle une participation commune mais différenciée de chaque membre de la communauté éducative. Ainsi, tous les membres des communautés éducatives et, avec eux, ceux qui sont au service de l'Enseignement catholique à tous niveaux, "se font un devoir de conscience de collaborer en toute responsabilité à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences"<sup>7</sup>». S'engager au service de la croissance de l'élève, c'est s'engager à bâtir l'autonomie, la capacité à trouver en soi le fondement de la règle qui s'impose dans le respect de chacun. Cette capacité ne peut être séparée de l'acceptation consciente et consentie aux règles et aux devoirs qui régissent l'action humaine, le cas contraire amenant à la licence plus qu'à la liberté. Un chemin d'apprentissage prenant en compte l'unité de la personne est donc indispensable afin de permettre l'émergence des différentes facettes de l'autonomie.

### Ce qui me détermine

Si la transmission trouve bien sa place dans l'établissement scolaire, la clarification des valeurs qui la sous-tendent n'est pas toujours assurée. Savoir « au nom de quoi » sont posés les actes, déterminer ce qui fonde le sens de la vie, c'est proposer une antidote à la tentation constante d'accumulation de valeurs matérielles qui habite notre société. La valeur est l'expression d'une préférence personnelle en vue d'une fin digne d'efforts personnels, souligne Jürgen Habermas, alors que la norme, elle, prétend à une validité universelle — toujours provisoire et susceptible d'être invalidée. « Les valeurs ne sont que des concepts (des universaux) chargés pragmatiquement de ce qui vaut pour moi ou pour nous et qui ne sont donc pas hiérarchisables absolument : la santé, le plaisir ou même la vie ne sont pas supérieurs à la liberté, de même que, dans l'absolu, la liberté ne vaut pas plus que la vie...<sup>8</sup> » Identifier ces valeurs, c'est ainsi pouvoir dépasser le champ des normes techniques, légales et pouvoir accéder à la capacité d'argumenter un choix en fonction du cadre qui est posé. Ce n'est pas parce que la loi l'autorise que je suis fondé à agir pour moi-même dans son cadre. Ainsi l'accession à un débat raisonné sur des questions bioéthiques ne peut se faire que dans la mesure où l'élève a connaissance du cadre de la société (normes, règles et lois) mais aussi s'il peut identifier les valeurs qui lui permettront de fonder son jugement pour lui-même, en toute bienveillance et respect devant la pluralité des convictions exprimées.

### Ce que j'apprends de l'autre

Apprendre à penser demeure la tâche essentielle de l'école à condition que celle-ci prenne le temps d'enseigner cette autonomie. « La langue n'est pas faite pour parler à des gens qui me ressemblent, pour parler à un autre moi-même. Elle est faite pour aller chercher l'autre au plus loin de moi-même, pour parler à ceux que l'on n'aime pas. On a plus de choses à dire à ceux qu'on n'aime pas qu'à ceux qu'on aime ; l'exigence linguistique est plus forte avec ceux qui sont loin de nous. » Ces propos d'Alain Bentolila soulignent l'urgence de construire une maîtrise de la langue qui autorise la pensée et la rencontre. Cette entrée ne peut délaissier cependant l'apprentissage des « règles logiques qui sont à la base d'une pensée autonome. Le jugement moral mobilise des compétences cognitives et applique, comme tout jugement, des règles logiques que l'on utilise aussi dans l'inférence mathématique ou dans l'analyse grammaticale<sup>9</sup> ». Enseigner les erreurs de pensée telles que les paralogismes, et décortiquer des propos en vérifiant leur validité apporte une prise de conscience indispensable pour porter un jugement en toute autonomie.

<sup>7</sup> Sacrée Congrégation pour l'Éducation catholique, *L'École catholique* (19 mars 1977), n° 61.

<sup>8</sup> Claudine Leleux, *Éducation à la citoyenneté. Tome 1 : Les valeurs et les normes*, De Boeck, 2006.

<sup>9</sup> Claudine Leleux, *Éducation à la citoyenneté. Tome 1 : les Valeurs et les normes*, De Boeck, 2006. Les propositions des quatre tomes de cette série sont remarquables en terme de fondements mais aussi de mises en œuvre pratiques.

Serge Tisseron, *L'empathie au cœur du jeu social*, Albin Michel, 2010.

## Ce que je ressens face à l'autre

« Plus on prend conscience que l'empathie est fondamentale à l'être humain et plus devra résonner à nos consciences la question de savoir pourquoi il est si facile d'y renoncer<sup>10</sup>. » Serge Tisseron évoque les différents champs de l'empathie : la capacité de ressentir les émotions d'autrui, la possibilité d'avoir une représentation de ses contenus mentaux, la possibilité de se transposer en imagination dans différents personnages réels ou fictifs, sans oublier la préoccupation de l'autre qui permet de mettre en œuvre des comportements d'entraide. Pour que celle-ci puisse devenir un outil de compréhension de la relation à l'autre, encore faut-il ne pas être « étranger à soi-même » et donc apprendre à connaître son corps, les transformations qu'il vit, identifier des émotions, des ressentis et leurs conséquences possibles sur l'action. Faire l'expérience de la relation à autrui demande d'être en prise avec soi-même pour y parvenir. Apprendre avec son corps entier relié à l'esprit afin de permettre la communion pour soi mais aussi lors de la rencontre avec autrui.

## Comment je prends conscience de mon intériorité

« Parfois c'est au-delà de tous les savoirs que l'indicible se dévoile, ce quelque chose en plus qui ne se prouve pas mais s'éprouve dans l'intimité sensorielle et émotionnelle de chacun.<sup>11</sup> » L'homme pressé du temps présent prend-il le temps de construire son jardin intérieur ? L'activisme de certains jeunes témoigne de la difficile rencontre avec eux-mêmes. Apprendre les temps de relecture et de possible rencontre avec Dieu nécessite d'instaurer, dans l'emploi du temps, des espaces de pause et de rencontre intérieure. « Pour toi, quand tu veux prier, entre dans ta chambre et, ayant fermé ta porte, prie ton Père qui est présent dans le secret ; et ton Père, qui voit dans le secret, te le rendra.<sup>12</sup> » Cet espace d'intimité et de confiance se construit plus facilement lorsque des adultes témoignent de l'apport de la rencontre avec Dieu ou de leur relation à l'autre.

La conscience de la transcendance, de la permanence, peut aussi se vivre à travers ces temps. Au-delà des actes, au-delà des obstacles ou parfois du découragement, la personne demeure une entité mystérieuse et vulnérable. Permettre un temps d'échange, de conseil spirituel, c'est proposer une présence d'adulte qui sécurise et restitue de l'intégrité à la personne dans un monde où parfois les repères sont brouillés ou peu explicites.

# Pistes de travail

## Se connaître

L'école oublie parfois le corps dans ses besoins d'expression mais aussi dans son évolution qui mobilise toute l'attention des jeunes. Comprendre son corps dans la relation avec l'autre permet le discernement. La circulaire du 27 février 2003 rappelle ainsi que « l'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques.<sup>13</sup> »

- Connaître le fonctionnement du corps : « Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène.<sup>14</sup> »

Ces temps menés par un enseignant ou des partenaires extérieurs permettent d'associer la connaissance du fonctionnement du corps à une prise en compte intégrale de la personne.

[http://departementeducationenseignement-catholique.org/10/docs/hs\\_education-affective-relationnelle-et-sexuelle.pdf](http://departementeducationenseignement-catholique.org/10/docs/hs_education-affective-relationnelle-et-sexuelle.pdf)

- Identifier les ressentis, les mettre à distance, gérer les conflits : les temps d'analyse de situations vécues, de médiation et de résolution de conflits sont l'occasion de s'approprier la façon dont fonctionnent l'émotion et la sensibilité.

<http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>

<http://eduscol.education.fr/cid78038/guide-agir-sur-le-climat-scolaire-au-college-et-au-lycee.html>

<sup>10</sup> Serge Tisseron, L'empathie au cœur du jeu social, Albin Michel, 2010.

<sup>11</sup> Sevim Riedinger, Le monde secret de l'enfant, Éditions Montparnasse, 2013.

<sup>12</sup> Mathieu, 6,6.

<sup>13</sup> BO N° 9, 27 février 2003.

<sup>14</sup> Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001.

## Apprendre de l'autre

- L'analyse de la littérature, la compréhension des personnages, la résonance des états émotionnels mais aussi des dilemmes ou des choix à effectuer invitent à la décentration et la résolution de conflits moraux. Le site Ricochet permet un choix par thème et par âge

<http://www.ricochet-jeunes.org/themes>

- jeux de rôle et théâtre forum : « se mettre à la place de » par le jeu.

<http://rififi.mediation.free.fr/>

<http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/approvoiserlesecrans/category/jeu-des-trois-figures/>

- analyses de situation : des classes ont institué un temps consacré à la question suivante : « Que peut ressentir une personne qui... ? » en l'illustrant par des situations reliées à l'âge des élèves. En maternelle, le projet « roots of empathy » initie aussi ce travail de décentration.

<http://www.vousnousils.fr/2014/08/14/contre-la-violence-scolaire-un-bebe-en-classe-554604>

## Apprendre à discerner

- Connaître les différents raisonnements : des séances complètes dans le livre de Claudine Leleux, *Éducation à la citoyenneté*, quatre tomes, éditions De Boeck.

- Découvrir et apprendre des phrases de sagesse :

<http://eduscol.education.fr/cid57309/l-instruction-morale.html>

- Expliciter les valeurs : en tant qu'éducateur annoncer quelles sont les valeurs, les références évangéliques qui fondent l'action afin d'expliquer que l'agir peut être un moyen de faire prendre conscience de la congruence entre le dire et le faire. C'est aussi un moyen pour l'adulte de savoir au nom de quoi il pose ses actes et donc parfois de relire sous un autre regard le geste posé.

- Développer la coopération : l'école peut contribuer à créer un monde plus solidaire. Le texte de mars 2013 y engage :

<http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/un-reseau-des-ressources/5-questions-educatives/5-5-education-a-l-universel.pdf>

Les livres de Jim Howden<sup>15</sup> proposent des situations de coopération pour apprendre.

On pourra aussi rejoindre des projets tels que :

Bâtisseurs de possible <http://www.batisseursdepossibles.org/>

Ma classe solidaire <http://www.babyloan.org/fr/microfinance/ma-classe-solidaire>

## Se ressourcer

- Journée des communautés : partager des temps entre jeunes et adultes afin d'entendre des parcours de vie qui peuvent offrir des voies, parcours de résilience, de nouveau départ, etc... c'est proposer une approche de moralité qui se confronte aux obstacles de vie tout en cherchant toujours à rebondir en consentant aux passages difficiles.

- Points écoute : les adultes qui prennent le temps d'écouter les jeunes dans leur question de vie soulignent ce besoin d'être guidé et accompagné dans les questions de vie les plus prégnantes. Des lieux ou des temps de rencontre peuvent être initiés.

- Vie de classe : des temps de rencontre et de débats peuvent être aménagés.

- Relecture positive : les temps de vie de classe sont souvent pensés pour réguler lorsqu'il y a une difficulté ; échanger sur ce qui fonctionne, ce qui a été un bon moment, relever les sources d'espérance, c'est changer le regard sur la vie.

- Temps de retraite : inviter à des temps de pause, une urgence d'aujourd'hui.

- Lecture de textes et médiation : pour se nourrir et apprendre aussi le silence qui construit l'intériorité.

## Effectuer des choix

- Se positionner face à des dilemmes<sup>16</sup>, comprendre ce qui est engagé dans un arbitrage : des situations peuvent être proposées afin d'initier les élèves et les éducateurs à progresser dans la mobilisation des principes du droit (permis, défendu), de la morale ou l'éthique (juste, injuste, bien ou mal), de la déontologie (recommandable, convenable, acceptable). C'est la proposition de Michel Tozzi dans *La morale ça se discute* (Albin Michel Jeunesse) pour les cycles 2 et 3, ou encore d'Oscar Brénifier dans *C'est bien, c'est mal* (Nathan).

- Avoir des responsabilités : le Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté est une véritable opportunité pour engager les élèves dans un travail de construction de leur avenir en identifiant les besoins de leurs pairs et les ressources possibles.

<http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/depEduc/IMG/pdf/CESC-2.pdf>

<http://www.ac-nancy-metz.fr/viescolaire/livretCESC.pdf>

- Participer à des débats concernant la bioéthique : la réflexion sur des questions de société est un angle qui permet le travail d'élaboration et d'éducation à la moralité.

<http://www.editions-mediaparc.fr/CT-372-pour-les-12-14-ans-mes-questions-parlons-en.aspx>

<http://www.jeudebat.com/>

<sup>15</sup> Jim Howden, Huguette Martin, *La coopération au fil des jours*, Chenelière éducation, 1997.

<sup>16</sup> Eirick Prairat, *La morale du professeur*, PUF, 2013.

## 2. Formation morale, Éducation à l'universel, au développement et à l'engagement solidaire

La relation à l'autre dépasse les relations choisies, électives ou imposées par la vie sociale et professionnelle. Il est une attention et une sollicitude à cultiver pour toutes celles et tous ceux qui sont proches ou plus lointains. C'est l'enjeu de l'éducation à l'universel, au développement et à l'engagement solidaire, des champs qui ouvrent naturellement à l'altérité.

### Parlons-en

- Pensez-vous que la mondialisation, le brassage et le métissage de la plupart des sociétés constituent une chance ou une limite pour l'agir humain dans le monde d'aujourd'hui ?
- Comment est prise en compte dans l'établissement la question du développement durable ? Quelles disciplines concernées ? Quels exemples d'action de sensibilisation, d'engagements ?
- Comment se vit, concrètement, dans l'établissement l'engagement solidaire ? Quels actes quotidiens ? Quelles actions de solidarité ? Quelles propositions caritatives ?

### Enjeux, éclairages

L'enseignement de l'Église a toujours voulu se déployer dans une dimension universelle, appelant chaque personne à prendre conscience d'une commune appartenance à la même humanité. La mondialisation actuelle, le réseau numérique mondial, les nombreux flux migratoires posent, à frais nouveaux, la question de l'universel. Si la découverte de l'autre peut être facilitée, l'accueil de l'autre, de l'étranger tout particulièrement, peuvent se révéler difficile et susciter des communautarismes. Cette réalité nouvelle interroge nécessairement les projets d'éducation.

L'enseignement de l'Église a aussi constamment appelé à l'engagement pour autrui et à « l'option préférentielle pour les pauvres », selon l'expression souvent utilisée par la Doctrine sociale de l'Église<sup>1</sup>. Le Statut de l'Enseignement catholique<sup>2</sup> en fait un des caractères de l'école catholique<sup>2</sup>. Les textes de l'Éducation nationale soulignent cette même obligation. Dans le cadre du socle commun, il est indispensable de former à la conscience de l'interdépendance, de la nécessité de la contribution de chacun à la vie collective, du sens de la responsabilité vis-à-vis d'autrui et de l'indispensable solidarité. Toutes ces dimensions sont à vivre à la fois dans la vie quotidienne de la classe et de l'établissement et dans l'ouverture à l'environnement dans toutes les dimensions, de sa « cité » d'appartenance jusqu'au « village planétaire ».

En outre, les modèles économiques contemporains conduisent à une exploitation excessive des ressources de la planète. Se pose ainsi, avec une acuité renouvelée, la question du développement durable, dans toutes ses dimensions : « L'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture<sup>3</sup>. » L'Église se montre aussi attentive, à partir de sa foi dans un Dieu créateur, à la sauvegarde de la création, confiée à l'homme. « Il faut néanmoins souligner qu'il n'est pas suffisant de progresser du seul point de vue économique et technologique. Il faut avant tout que le développement soit vrai et intégral<sup>4</sup>. » Il s'agit bien d'encourager une écologie au service du développement, solidaire des pauvres et des générations futures.

Former à s'engager est donc aujourd'hui un défi de la formation morale de la personne : « L'engagement véritable correspond à une parole donnée traduite en actes. Elle s'inscrit dans la durée, démarche difficile pour un monde aujourd'hui plongé dans l'interactivité et l'action sans lendemain<sup>5</sup>. » La formation à l'engagement repose sur une conception de la personne appelée au don : « S'engager implique qu'il y ait un sujet, une personne qui désire s'ouvrir à l'autre pour le rencontrer par la mise en œuvre d'un projet. Cela aura des effets qui peuvent transformer tout à la fois cet autre et soi-même<sup>6</sup>. »

<sup>1</sup> Voir *Compendium de la Doctrine sociale de l'Église*, Bayard, Cerf, Fleurus Mame, 2005, p. 101 et sq.

<sup>2</sup> Statut de l'Enseignement catholique, articles 38 et 39.

<sup>3</sup> Note n° 2013-111 du 24/07/2003.

<sup>4</sup> Benoît XVI, *Caritas in veritate*, § 23, 29 juin 2009.

<sup>5</sup> « L'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire », texte approuvé par la Commission permanente du 15 mars 2013, p. 9.

<sup>6</sup> Ibidem.

## Pistes de travail

- ❑ Prendre connaissance du texte « Une dimension essentielle de l'éducation : l'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire. »  
<http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/un-reseau-des-ressources/5-questions-educatives/5-5-education-a-l-universel.pdf>
  
- ❑ L'éducation au développement durable, comment faire ?  
<http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=3038>  
- Éduquer à la paix et à la non-violence, une nécessité dans le monde d'aujourd'hui.  
<http://ec-ressources.fr/EUDES/dTHEMATIQUES/dPAIX/index.php>
  
- ❑ Éduquer à la solidarité.  
<http://ec-ressources.fr/EUDES/dTHEMATIQUES/dSOLIDARITE/index.php>
  
- ❑ Être responsable du monde et de son développement, une relation durable aux autres et au patrimoine.  
<http://ec-ressources.fr/EUDES/dTHEMATIQUES/dDEVELOPPEMENT/index.php>
  
- ❑ Éduquer à la différence, par l'interculturel et l'interreligieux.  
<http://ec-ressources.fr/EUDES/dTHEMATIQUES/dDEVELOPPEMENT/index.php>
  
- ❑ Conférence des Évêques de France, Service national famille et société, *Notre bien commun*, L'atelier, 2014.  
Un ensemble de conférences et de témoignages de responsables associatifs, par écrit et sur un DVD, autour de six thèmes : politique, travail, propriété, styles de vie, familles, migrations.
  
- ❑ « La communauté éducative au défi de la pensée sociale de l'Église », textes et kit d'animation disponibles auprès du service Information et communication du Secrétariat général de l'Enseignement catholique.

# 3. Formation morale et relation école/famille

## Parlons-en

Dans le cadre de la relation école/famille, la question de la formation morale n'est pas fréquemment nommée explicitement. Que peut-on en dire dans la réalité et la pratique quotidienne ?

- Diriez-vous que les familles sont présentes à ce champ de leur responsabilité éducative ?
- Pensez-vous que des familles sont démissionnaires, ou au contraire désireuses de réserver tel ou tel champ de la formation morale à la famille ? Quels exemples concrets ?
- Si l'école et la famille partagent certaines responsabilités éducatives quant à la formation morale et civique, quels vous paraissent être les occasions, les temps, les lieux, les modalités possibles pour que l'école et la famille travaillent solidairement à cette question ?

## Enjeux, éclairages

Les parents sont les premiers et principaux éducateurs de leurs enfants, tout en ayant besoin de recourir à l'école, non seulement comme lieu de transmission des savoirs, mais aussi comme lieu de socialisation<sup>1</sup>. L'école et la famille ont, ensemble, à former les enfants et les jeunes à la civilité, à donner le sens de la règle et de la loi, mais surtout à les aider à connaître leurs aspirations pour les amener à trouver le bonheur dans l'épanouissement personnel et le service du bien commun.

Au sein de la communauté éducative, les divers acteurs doivent chercher à travailler solidairement, sachant que la cohérence est un élément structurant du cadre nécessaire à tout projet d'éducation. Cette recherche de cohérence ne signifie pas néanmoins uniformité. La communauté éducative est légitimement diversifiée puisque ce qui la fonde n'est pas une identité commune à tous ses membres, mais le partage d'une même tâche, d'une même charge : l'éducation des enfants des uns qui sont les élèves des autres.

## Une cohérence à construire

L'école s'est toujours efforcée de rejoindre les familles pour la construction d'un vivre ensemble partagé, la recherche de valeurs communes et la formation morale<sup>2</sup>. Ce qui allait de soi dans une société assez homogène peut se compliquer aujourd'hui. Les cultures de référence sont diverses, les repères donnés en famille et à l'école peuvent ne pas toujours se rejoindre, ou, tout en se rejoignant, s'opposer à des comportements encouragés par la société ou tel ou tel média. La famille a aussi beaucoup évolué et connaît des formes multiples. Certaines familles peuvent être démunies face à leurs responsabilités éducatives. Ce qui pouvait faire, il y a quelques décennies, l'objet d'un consensus implicite a aujourd'hui besoin d'être explicité, notamment à l'école.

L'école ne peut favoriser des particularismes, voire des communautarismes qui pourraient conduire à l'enfermement et empêcheraient de faire société. Dans un monde ouvert, l'école doit, avec les familles, trouver les temps et les lieux pour partager la responsabilité éducative, dans le champ de la formation morale. Il est aussi de la responsabilité de l'école d'accueillir toutes les familles et de les rejoindre de façon différenciée, en fonction des situations particulières.

<sup>1</sup> Statut de l'Enseignement catholique, articles 4 et 5.

<sup>2</sup> Voir par exemple les recommandations de Jules Ferry aux enseignants, dans sa « Lettre aux instituteurs » du 17 novembre 1883.

## Une cohérence à construire entre deux lieux éducatifs spécifiques et complémentaires

L'école et la famille doivent collaborer, mais ne peuvent se confondre. La famille est un lieu légitimement protégé (sans nier qu'il existe bien sûr des situations d'insécurité, de maltraitance...). L'école est un lieu plus vaste que la famille, la diversité y est plus grande. Et si l'école doit aussi bien naturellement assurer la protection de ses élèves, si l'école doit s'efforcer de tenir à distance toute forme de violence, elle ne peut être une citadelle. L'école est un lieu ouvert où se vivent des rencontres préparant à la vie sociale, où peuvent avoir lieu des débats, des confrontations préparant à participer à une société pluraliste, où se transmettent des savoirs multiples, de nature à ouvrir largement l'intelligence.

Dans les deux espaces éducatifs différenciés que sont l'école et la famille, parents et enseignants ont des positionnements différents. Dans la famille, les liens entre les personnes sont spécifiques, articulant liens conjugal, fraternel et filial. Ces liens peuvent être distendus, donner lieu à des tensions. Il n'empêche qu'ils continuent d'exister, même dans la difficulté. « *La particularité des liens familiaux, c'est qu'ils ne se fondent pas d'abord sur une décision, mais sur un désir, c'est qu'ils ne viennent pas d'abord d'une convention, mais d'un élan naturel.*<sup>3</sup> » C'est cet élan naturel qui fait, qu'en cas de rupture, la souffrance peut être vive. L'amour vécu en famille n'est pas de même nature que l'empathie nécessaire dans la relation éducative. La possible familiarité normalement vécue en famille ne peut être de mise à l'école... La nature de l'autorité exercée en famille et à l'école n'est pas non plus de même nature. L'autorité du maître est une autorité de compétence, d'expertise (ce qui n'interdit pas l'autorité de bienveillance !), quand, en famille, « *le lien éducatif se fonde sur une autorité sans compétence*<sup>4</sup> ». L'autorité des parents est ainsi ancrée dans le don de la vie, le mystère de la vie reçue et transmise, par l'affirmation réitérée en actes et en paroles qu'il est heureux que l'enfant accueilli soit né.

## La famille, premier lieu de formation morale

La famille est bien le premier lieu de la formation morale dans la vie quotidienne. Il appartient aux enseignants, notamment aux professeurs des écoles, de s'appuyer sur ce qui s'expérimente déjà en famille pour aider à la mise en place des comportements pertinents à l'école. Si le constat est fait qu'une famille est démunie, déconcertée, l'école doit se demander comment aider les parents à restaurer les conditions de leur autorité éducative. Des conseils pratiques simples peuvent être donnés. On peut penser, par exemple, à la politesse, qui est le premier pas nécessaire au respect d'autrui. Il faut aussi redire, par exemple, l'importance de ce qui se vit autour de la table familiale, parfois désinvestie lorsque les membres d'une même famille passent peu de temps ensemble, captés par les nouveaux médias, utilisés individuellement. Fabrice Hadjadj oppose ainsi la fausse convivialité de la tablette électronique à la véritable convivialité de la table familiale. « *On est derrière un écran, on se tient au-dessus d'une tablette mise à plat. [...] C'est donc la table de salle à manger, table familiale ou table de festin, qui fonde la convivialité que revendique la tablette*<sup>5</sup>. » Des échanges école/famille sur ce qui se vit à la table de famille, comme sur l'usage des outils numériques, sont assurément utiles.

La famille est bien entendu le lieu où s'expérimente l'accueil : les parents doivent faire place à l'enfant, les frères et sœurs au nouveau-né... Se vit ainsi le fondement du respect d'autrui. La famille, comme l'école, est d'abord un lieu de vie, où le quotidien offre de multiples situations qui permettent de découvrir à travers des expériences positives ou négatives la portée de la liberté, de l'égalité, de la justice, de la fraternité, de la confiance dans la parole donnée et échangée, de la responsabilité, du service... La famille est aussi lieu d'épreuve, de tensions, voire de violence, d'injustice, de trahison... et donc de pardon. À l'école, comme en famille, la formation morale passe d'abord par la capacité entretenue régulièrement d'analyser une situation et d'évaluer un comportement, dans les conséquences qu'il a pour soi et pour le bien commun. En veillant à ne pas tomber dans l'indiscrétion ou dans l'ingérence, un certain nombre d'ateliers d'échanges des pratiques éducatives peuvent être organisés, avec le concours des Apel, pour réfléchir aux contributions spécifiques et croisées de ce qui peut être formé en famille et à l'école.

<sup>3</sup> Fabrice Hadjadj, *Qu'est-ce qu'une famille?*, Salvator, 2014, p. 35.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>5</sup> Fabrice Hadjadj, « tablette électronique et table familiale », in *Qu'est-ce qu'une famille?*, Salvator, 2014, pp. 115-116.

## Une complémentarité école/famille à raisonner

De tels échanges doivent aussi permettre de mieux situer à qui il revient de garder la main, dans tel ou tel champ éducatif. La question est souvent posée dans le champ de l'éducation sexuelle. Avec de jeunes enfants, des familles souhaitent assurément avoir l'initiative. « *Nous désirons faire nous-mêmes l'éducation sexuelle de nos enfants, convaincus d'être, non pas les meilleurs, mais tout simplement les mieux placés pour faire l'éducation à l'amour et à la vie*<sup>6</sup>. », nous dit Inès Pélissié du Rausas, dans un ouvrage fourmillant de conseils aux parents. En revanche, il n'est pas sûr que ce positionnement reste possible à l'adolescence, où l'évolution psychoaffective des grands jeunes requiert sans doute, pour ces questions, la médiation d'un éducateur tiers.

Ce discernement est utile dans tous les champs éducatifs. Il est légitime qu'une famille veuille transmettre à ses enfants ce qui la fait vivre. Mais éduquer, c'est bien « *conduire au dehors* », savoir que l'éducateur s'est acquitté de sa mission lorsque celui qu'il a formé accède à une réelle autonomie. Pour ce faire, les parents ont aussi besoin de l'école, et de faire confiance à l'école.

## En pratique

La question de la formation morale se pose, bien entendu, lorsque l'école et la famille sont amenées à se rencontrer alors que survient, de la part d'un élève, un problème de comportement. Mais elle peut aussi traverser toutes les occasions de rencontre entre l'école et la famille, dans un dialogue qui ne peut se vivre que dans la confiance et la bienveillance. C'est notamment le cas dans l'accompagnement des jeunes pour leur parcours scolaire et leur projet de vie.

### ► Les rencontres instituées

- Que dire de la formation morale au moment de l'inscription, à l'occasion d'un échange sur les exigences communes, sur les difficultés éventuelles vécues en famille ?
- Comment travailler la question de la formation morale avec les familles lors de la présentation du projet éducatif, du règlement intérieur ? L'inscription consiste en un travail de communication. Il faut dans la durée prévoir des occasions d'appropriation pour une réelle adhésion.
- Que dire de la formation morale lors des réunions de classe, de façon collective ?
- Comment situer cette question dans l'accompagnement à l'orientation ? Quelle place est donnée à la liberté ? Les procédures sont-elles respectueuses de la liberté de la personne ? Quels critères partagés autour du sens donné, par le jeune concerné, à la recherche d'une formation, d'une insertion professionnelle ? Quelle conception du bonheur derrière telle démarche, tel choix... ?

### ► La journée des communautés

- La journée des communautés (prendre une journée « gratuite » dans l'établissement pour prendre du recul, faire une pause, relire l'action...) est un cadre intéressant pour rencontrer autrement les familles et réévaluer les modalités de relation école/famille.

### ► Ateliers école/famille autour de la formation morale

- Repérage des valeurs affichées dans le projet éducatif, le règlement : quels interdits à l'école, en famille ? Quels comportements, quels engagements encourager à l'école, en famille ?
- Des établissements mettent en œuvre des modalités d'évaluation partagée. Un certain nombre de critères communs ont été discutés entre l'école et la famille, et rapportés à des comportements repérables autour de la politesse, de la ponctualité, du respect de la place de l'autre, de l'attention au service, à l'entraide... Une grille est établie et, à chaque période scolaire, une évaluation est conduite d'une part par le maître, et, d'autre part, par les parents. La grille renseignée sert alors de base à un dialogue avec l'enfant, à l'école et en famille.

<sup>6</sup> Inès Pélissié du Rausas, *S'il te plaît, parle-moi de l'amour*, Saint-Paul éditions religieuses, 2005.

► **Une soirée Relation parents-école (RPE) autour de la transmission des valeurs, l'exercice de l'autorité, proposée par l'Apel, à l'intention de tous les acteurs de la communauté éducative**

- ❑ Un kit d'animation est fourni par l'Apel et des parents sont formés à l'organisation de telles rencontres.

► **Pour accroître le dialogue en famille et interroger la relation aux écrans, s'engager dans l'opération « Défi sans écran »**

<http://www.enseignement-catholique.fr/ec/pedagogie/18412-operation-nationale-qdefi-sans-ecransq>

► **Aider à la mobilisation des parents**

- ❑ L'association ATD Quart monde mène des expérimentations riches d'enseignement. « *En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir !* » (ATD est en partenariat avec le MEN et l'Apel).  
<http://www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2014/06/Bilan-projet-de-Maurepas.pdf>

## 4. Mener un atelier de questionnement de texte (ou d'images) de la maternelle au lycée

### Parlons-en

« *Négocier un équilibre contrôlé entre de justes ambitions d'interprétation et le respect qu'on doit au texte et à son auteur.* » C'est ainsi qu'Alain Bentolila définit la probité intellectuelle face à un texte. Une probité indispensable dans une société où les mots sont parfois exténués à force de vouloir leur faire dire ce qu'ils ne disent pas ou bien tant leur usage peut paraître galvaudé. L'exigence linguistique au service d'une qualité morale, c'est ainsi permettre de fonder la conscience de la distinction entre ce que le texte ou l'image dit, ce qu'il ne dit pas mais que l'on pourrait penser avec justesse, ce qu'il ne dit surtout pas, mais aussi ce que l'on pourrait interpréter en convoquant ses connaissances ou sa réflexion.

De la maternelle au lycée, apprendre à distinguer ces niveaux, apprendre à structurer ainsi sa pensée, c'est offrir l'apprentissage du respect des mots et de l'auteur et l'apprentissage de l'élaboration de pensée.

### Enjeux, éclairages

Le socle commun voté en juillet 2006 posait en préambule cet objectif majeur : « *maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.* » Cette compétence fondamentale se trouve pourtant remise en question quand on connaît le nombre d'élèves qui, à l'issue de leur scolarité, se trouvent dans l'impossibilité d'accéder aux éléments de base de compréhension d'un texte. Ces 19 % de lecteurs médiocres ou non-lecteurs doivent remettre en question l'action d'un système qui se place en dernière position des pays de l'OCDE dans sa capacité à réduire le déterminisme social. La formation morale « *a pour visée de former des personnes libres et autonomes, capables d'assumer pleinement leur responsabilité personnelle et sociale. Cela suppose de transmettre la loi, d'en favoriser la compréhension et d'exercer chacun au sens critique en vue d'une appropriation responsable* »<sup>1</sup>. Peut-on envisager l'émergence d'un sujet moral qui ne pourrait être en mesure de s'approprier un texte de façon autonome ?

Lire, c'est « *extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. On lit pour comprendre. La dimension de compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage. Le problème auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école élémentaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.* »<sup>2</sup> La maîtrise du langage, mais aussi l'exigence linguistique, sont des défis essentiels pour l'école et la citoyenneté. Construire le sens d'un texte ensemble sous l'œil du maître, c'est dépasser la connivence, basculer dans une activité où le chemin de pensée deviendra apparent et permettra ainsi l'accompagnement en vue d'éviter toute confusion.

Jean-Paul Brighelli relève ainsi la confusion entre le faire et l'être, source de malentendus d'existence : « *Devant l'image du chien, l'élève éloigné de l'école dira "oua oua". "Non", dit le maître, le chien fait "oua oua", je te demande ce qu'il est et non ce qu'il fait. Si la confusion est là, l'élève est fichu.* »<sup>3</sup> Faire la différence entre soi et l'image de soi, entre ce que l'on fait et ce que l'on est, mais aussi ce que l'on pourrait faire, c'est se construire en tant que sujet libre, pensant et agissant, capable de comprendre la pensée d'autrui et de discerner le bien et le mal. « *Vouloir se débarrasser de la morale c'est exhiber une fatigue de la liberté. Un acte n'est moral que s'il est pensé et choisi.* », nous rappelle Chantal Delsol<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> « École catholique et formation morale », texte promulgué par la Commission permanente du 25 avril 2014.

<sup>2</sup> Conférence de consensus sur la lecture, IGEN 2005.

<sup>3</sup> Jean-Paul Brighelli, *Controverses de Descartes*, Université Paris V, 2013.

<sup>4</sup> Chantal Delsol, *Qu'est-ce que l'homme ?*, Cerf, 2008.

## En équipe/Pistes de travail

L'Enseignement catholique a signé une convention avec l'équipe d'Alain Bentolila autour des ROLL, réseaux des observatoires locaux de la lecture. Le ROLL (<http://www.roll-descartes.net/fr/accueil.php>) est un **dispositif de différenciation pédagogique** qui lie intelligemment et rigoureusement les difficultés particulières des élèves et les activités cognitives proposées à chacun. Le ROLL, par ailleurs, donne autant d'importance aux exercices méthodiques qu'aux activités culturelles. Au centre même de ce dispositif, les ateliers de questionnement de texte constituent **une activité majeure qui rassemble notre communauté pédagogique autour d'une conviction commune** : le pari qu'un élève éclairé sur sa démarche d'apprentissage apprend à lire avec plus de désir et plus d'efficacité. Un atelier de questionnement de texte (AQT) est un lieu où le maître fait confiance à l'intelligence de l'enfant, où il fait le pari qu'en vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. La conduite d'un AQT demande donc à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'ouverture, d'attention et de patience.

Présentation en suivant le lien :

[http://www.roll-descartes.net/uploads/bibliotheque/09%20Demarche%20generale\\_texte%20lu%20par%20l\\_eleve.pdf](http://www.roll-descartes.net/uploads/bibliotheque/09%20Demarche%20generale_texte%20lu%20par%20l_eleve.pdf)

L'atelier se déroule en quatre phases : il commence par un exposé court de ce que l'on se propose de faire.

Phase 1 : Lecture individuelle.

Phase 2 : Recueil des représentations individuelles. Le texte est caché.

Phase 3 : Examen des interprétations et arbitrage avec le texte entre les interprétations inacceptables et celles que le texte autorise.

Phase 4 : Relecture du texte par l'adulte et réminiscence des démarches et conclusions.

Cette démarche peut être utilisée pour les textes narratifs mais aussi les textes documentaires et les illustrations. La lecture d'images est une éducation essentielle aujourd'hui pour les lecteurs et les non-lecteurs confrontés de façon constante à cette médiation insuffisamment décryptée à l'école.

## Pour aller plus loin

Alain Bentolila, *Le verbe contre la barbarie, apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Odile Jacob, 2008.

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2000.

Philippe Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997.

## 5. Mener un débat argumentatif de la maternelle au lycée

### Parlons-en

« La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité... Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. Elle donne à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle. Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »

Cet extrait du socle commun de connaissances et compétences présentant le pilier de la culture humaniste met en exergue les enjeux essentiels du débat argumentatif qui peut se jouer à la suite de la découverte d'une œuvre. Parce que « tout texte est en dialogue avec d'autres textes, et qu'on ne peut jamais comprendre une œuvre en soi si on ne fait pas résonner dans cette œuvre l'intertexte, c'est-à-dire les autres textes auxquels l'écrivain se réfère soit explicitement, soit implicitement ou inconsciemment ». Il est nécessaire de travailler avec l'élève sur ces trois axes de compréhension du texte : lire sur les lignes, entre les lignes, hors les lignes. La confrontation lors du débat argumenté permettra une co-construction de l'interprétation du texte.

### Enjeux, éclairages

« Apprendre signifie simultanément se former en tant que sujet de raison, c'est-à-dire devenir capable d'apprendre. [...] On n'apprend pas tout seul à apprendre. Il y faut le concours d'un tiers. Il est besoin de passer par autrui pour accéder à soi-même. Le sujet destiné à la possession de lui-même doit être institué.<sup>2</sup> »

Ce travail de rencontre de l'autre et du savoir se forge aussi par le débat en y construisant les habiletés suivantes :

- s'approprier un texte, le faire résonner ;
- s'ouvrir à l'autre, être capable de se laisser déplacer par l'autre ;
- se situer par rapport à l'autre, par rapport à ce qu'il avance comme argumentation ;
- distinguer opinion, sentiment, émotion ; fait et interprétation.

Et finalement permettre l'élaboration d'une pensée juste, libre et étayée.

Le débat argumentatif dans le cadre scolaire cherchera davantage à privilégier l'échange afin d'enrichir la pensée de chacun en amenant les élèves à élargir et approfondir leurs connaissances et leurs trames de lecture ou compréhension.

### En équipe/Pistes de travail

À l'école maternelle, il s'agit de travailler à partir d'ouvrages de la littérature de jeunesse puis d'orienter le questionnement sur la partie explicite du texte, pour en vérifier la compréhension et la mémorisation mais en veillant à ne pas se limiter à cet aspect. Un questionnement pertinent et suivi peut être conduit en insistant sur l'identification des émotions de l'élève mais aussi des acteurs de l'album : que peut ressentir le personnage ? De quel sentiment nous fait-il part ? Cette démarche de lecture partagée, couplée à un nourrissage culturel abondant, permet à l'enfant de s'emparer du lexique relatif aux émotions, au caractère mais aussi de se sentir rejoint par le vécu des personnages rencontrés, faisant ainsi écho à des ressentis personnels. La rédaction collective d'un dictionnaire des héros par exemple, permet de s'emparer de différents profils de personnages, de relever des stéréotypes mais aussi d'apporter de la flexibilité par rapport à ceux-ci. Ainsi le loup peut-il sortir de son « personnage type » dans différents récits, comme le fait Geoffroy de Pennart dans *Le loup sentimental*<sup>3</sup>, offrant une possibilité de rencontre et d'ouverture.

<sup>1</sup> Julia Kristeva, *Au risque de la pensée*, Aube, 2001.

<sup>2</sup> Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Fayard, 2013.

<sup>3</sup> Geoffroy de Pennart, *Le loup sentimental*, École des Loisirs, 1999.

On donne ainsi à l'enfant un questionnement possible sur l'action, la répétition de comportements et la distance possible avant de s'inscrire dans une trame déjà connue. Le langage d'évocation, langage décontextualisé, langage du raconté sera au cœur de ce dispositif dans son élaboration progressive permettant que l'enfant prenne de plus en plus en charge son énonciation, qu'il devienne de plus en plus explicite, qu'il soit capable de comprendre ce que sait ou ne sait pas son interlocuteur et qu'il sache interpréter dans un contexte de communication le langage qui lui est adressé quelle que soit la part d'implicite pouvant subsister. La relation à l'autre se construit également par ce déplacement.

À l'école du socle commun, école primaire et collège, la confrontation et l'argumentation autour de textes de références va susciter une interrogation sociale, cognitive et relationnelle afin d'analyser le texte ainsi proposé, amenant le sujet à se questionner en se mettant parfois à la place du héros. Qu'aurait pu faire Ulysse ? Rester fidèle à Pénélope ? Sauver ses camarades en rejoignant Circé ? On peut ainsi travailler, en prenant appui sur la littérature, la découverte des concepts, le travail de cohérence entre le dire et le faire, la fidélité aux idées et le courage des renoncements. Des « cafés-littéraires » sont ainsi menés en proposant des lectures diverses mais permettant le travail d'un concept qui sera ainsi élaboré à partir de différents récits. La littérature offre de multiples occasions de se questionner face aux dilemmes moraux rencontrés par les personnages.

« Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence.<sup>4</sup> » Au lycée, cette recherche de sens prend force dans la phase de choix et d'orientation qui se dessine pour l'élève, à condition de veiller à une véritable rencontre avec l'œuvre littéraire. « La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification du texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit à partir des réactions et propositions des élèves.<sup>5</sup> » La démarche d'émission d'hypothèses et d'élucidation progressive du sens par élimination, réajustement et confirmation de ces hypothèses, permettra la mise en place d'une « coopération interprétative<sup>6</sup> », rejoignant ainsi la fonction de « texte signe » mise en évidence par Dominique Bucheton :<sup>7</sup> « Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un "reflet" d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d'une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages. » On peut ainsi permettre une appropriation du texte en vue de susciter le questionnement moral. Un carnet de lectures pourra être proposé avec profit dès lors que les questions qui le soutiennent font place à la fonction imageante, au ressenti, à l'intertextualité ou à la convocation d'autres médiations (jeux vidéo ou films...), de souvenirs ou de pensées partagées. Les temps individuels et collectifs sont alors complémentaires.

## Pour aller plus loin

Sitécoles, une proposition de lecture pour réfléchir à l'école primaire chaque mois :

<http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=5596>

des pistes pour construire la relation :

<http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=4553>

Christian Poslaniec, *Se former à la littérature de jeunesse*, Hachette, 2008.

Nadia Miri et Anne Rabany, *Album et débat d'idées*, Bordas, 2003.

Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007.

Michel Tozzi, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique sociale, 2006.

Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2008.

<sup>4</sup> Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007.

<sup>5</sup> Programmes de français en classe de 2<sup>de</sup> et 1<sup>re</sup>, BO, septembre 2008.

<sup>6</sup> Umberto Eco.

<sup>7</sup> Yolande Brénas et Dominique Bucheton, *Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements*, Tréma, n° 24, 2005.

## 6. Mener des discussions à visée philosophique de la maternelle au lycée

### Parlons-en

« Au-delà de cette transmission qui vise à élever l'enfant à l'idée d'un monde commun et à fonder le lien social, l'école vise à émanciper intellectuellement, c'est-à-dire à former des esprits logiques, critiques et capables d'universalisation.<sup>1</sup> » À l'école, on constate trop souvent que la parole, qui ne s'apprend qu'en pratiquant, est essentiellement l'apanage du maître ou bien qu'elle ne s'échange que dans le cadre d'un cours dialogué. Dans la discussion à visée philosophique, le mot discussion, nous dit Michel Tozzi, implique un échange entre pairs, qui discutent d'idées en fondant leur raisonnement sur des arguments rationnels. Dès l'école primaire, ce moment permet de fonder cette capacité d'universalisation qu'évoque Erick Prairat, par la mise à distance des affects. Pour cela, la communauté se pose des questions existentielles pour lesquelles il n'y a pas de réponse unique, mais une confrontation autour d'arguments, en sachant que « toute réponse est définitivement provisoire ou provisoirement définitive »<sup>2</sup>. L'enseignant se pose alors comme médiateur, organisateur et garant du cadre.

### Enjeux, éclairages

Pour les élèves, quel que soit l'âge, participer à une discussion à visée philosophique (DVP), c'est apprendre à :

- problématiser : formuler une question posant un problème à la fois essentiel et difficile à résoudre, comprendre que la question est source de la recherche, se mettre dans une posture de recherche ;
- conceptualiser : opérer des distinctions et des rapprochements, définir une notion, avoir une représentation d'une idée, d'une notion qui permet de penser le monde ;
- argumenter : fonder ce que l'on affirme sur des arguments rationnels, prendre en compte le discours de l'autre dans son propre discours, questionner des affirmations pour les mettre en doute, reprendre une affirmation pour en creuser les fondements, expliciter les impensés d'un discours par la confrontation aux autres.

Apprendre à débattre ainsi, c'est relier le langage et la pensée de façon explicite en faisant confiance à l'élève, dans sa capacité à évoluer. C'est proposer un temps d'intériorité individuelle étayé par le travail d'expression orale et d'élaboration d'idées du groupe. Mettant ainsi en œuvre cette conception de la langue évoquée par Alain Bentolila : « ce qui me passionne dans la langue n'est pas l'élégance et les normes, mais la capacité que devrait posséder chaque citoyen de transmettre à l'autre sa pensée de la façon la plus juste et la plus précise, et d'ouvrir en retour son intelligence à la pensée de l'autre avec autant de bienveillance que d'exigence. La vraie question, la seule digne d'intérêt, est de savoir comment distribuer de façon équitable le pouvoir linguistique afin que certains ne soient pas exclus de la communauté de parole de lecture et d'écriture. » Offrir un moment de pensée en classe, c'est s'écarter des dérives tyranniques où celui qui parle le plus fort a raison, c'est aussi permettre une pensée raisonnée préventive des dérives dogmatiques et du communautarisme, c'est rompre avec le risque d'utiliser la violence physique pour vaincre, plus que pour convaincre.

<sup>1</sup> Eirick Prairat, *La morale du professeur*, PUF, 2013.

<sup>2</sup> Conférence de Michel Tozzi, ISP, Paris, 2009.

## En équipe/Pistes de travail

Être garant du cadre signifie pour l'enseignant d'avoir posé celui-ci de façon ferme sans pour autant s'immiscer dans les débats. Cette posture est essentielle afin de permettre l'émergence de la pensée. Elle oblige à un lâcher prise dans la confiance.

À partir d'une question que pose l'enseignant ou le groupe suite à la lecture d'un texte, la classe (ou la demi-classe pour les plus jeunes) pourra se mettre au travail.

Quelques questions : est-il toujours nécessaire d'obéir ? Quelle est la meilleure chose à faire ? Faut-il ressentir pour connaître ? Peut-on avoir une opinion personnelle ? Le bien, le mal sont-ils relatifs ? Les mots disent-ils la vérité ?...

Chacun peut prendre la parole, une vérité ne détient pas son statut en fonction de celui qui l'énonce, mais chacun peut décider aussi de son droit de ne pas s'exprimer : c'est à cette condition que la parole devient libre.

Des rôles différents peuvent être proposés aux élèves afin de répondre à leur besoin de progression spécifique : reformulateur pour celui qui peine à comprendre le sens des propos, gardien de la question pour celui qui ne la retient pas ou fait un hors sujet, gardien de la parole pour celui qui peine à la prendre... Les élèves vont progresser autour d'une problématique après un temps éventuel d'appropriation et de recherche. Il s'agit d'une situation problème, complexe où différentes réponses vont interagir. Souvent, proposer une structuration des propos par des expressions telles que « *je pense que...* » ou « *je ne suis pas d'accord...* » permet une distanciation et la mise à l'écart des affects ou des conflits.

En fin de débat, une phrase de synthèse peut être posée. Le débat peut aussi se poursuivre sur une deuxième séance en proposant un texte, une maxime, un fait complémentaire, de façon à relancer la pensée ou à déplacer le propos.

# Une proposition d'organisation d'une séance de travail... sous forme d'atelier

Le schéma proposé par cette fiche (élaborée d'abord pour des élèves de seconde/première) peut être adapté en fonction du public auquel on s'adresse. Les règles et remarques qui le constituent ne sont ni des impératifs, ni des dogmes. Elles veulent seulement aider la démarche de celui qui acceptera courageusement de s'y engager.

## Règles de base

- 1) Autant que possible travailler avec un groupe de dix à quinze élèves.
- 2) Pratiquer la maïeutique en faisant appel à la raison : faire s'interroger les élèves, les aider à formuler leurs pensées et à tester leur degré de vérité.
- 3) Apprendre aux élèves l'esprit du dialogue (écouter et parler dans le respect de l'autre).
- 4) Les laisser décider de la question ou du thème qui fera l'objet de la discussion (règle à adapter selon l'âge et le degré de maturité des élèves).
- 5) Aider avec tact et discernement la recherche.
- 6) Organiser le temps de la séquence (éviter les séances dont il ne ressort rien parce qu'à la fin on n'avait plus de temps pour une dernière formulation rigoureuse).

## Schéma théorique pour une séquence de 55 mn

⇒ il faut expliquer les règles qui suivent aux élèves pour obtenir leur consentement : ils doivent comprendre ce qu'ils font et ce qu'on leur demande de faire.

- 1) Choisir la question du jour : 5 à 10 minutes maximum (à adapter aux élèves)
  - ⇒ les élèves décident démocratiquement,
  - ⇒ le choix ira d'autant plus vite que les élèves en auront discuté avant la séquence.
- 2) Échanges en apprenant aux élèves à s'écouter et à réfléchir aux conséquences de vie des propos tenus.
- 3) Se tenir dans une position d'écoute bienveillante et de discernement pour faire émerger les enjeux de valeurs.
- 4) Arrêter la discussion dix minutes avant la fin pour formuler ensemble deux idées qui auront été, en toute honnêteté, reconnues comme vraies par les participants au dialogue.
- 5) Le sujet mis en discussion n'est généralement pas épuisé en si peu de temps. Il pourra être repris ou non. Mais il est essentiel de sortir de la séquence avec quelque chose de clair et de rigoureux en tête.

## Présupposés fondamentaux

- 1) Au-delà de la diversité des individus et des situations, il existe une conscience commune qu'on peut découvrir et partager.
- 2) Les valeurs ne sont pas des objectifs à atteindre mais des fins visées qui orientent et donnent du sens.
- 3) La discussion critique permet de les faire émerger afin de les examiner pour elles-mêmes et de les reconnaître progressivement.
- 4) Notre idée de l'homme s'inscrit dans une histoire orientée des progrès de la conscience humaine et elle fonde toute la démarche.
- 5) Il faut avoir le courage d'assumer ce parti pris devant les élèves : l'opposition argumentée est toujours préférable à une attitude molle et ambiguë qui n'est souvent que de la flatterie.
- 6) Il n'y a pas de supermarché des valeurs où chacun peut acheter selon son humeur et à sa convenance.

## Organisation d'un débat philosophique en CM

<http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=1746>

## Pour aller plus loin

Site de Michel Tozzi : <http://www.philotozzi.com/>

Site de Oscar Brénifier : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/>

Jacques Boisvert, *La formation de la pensée critique*, Édition de Boeck université, 2000.

Oscar Brénifier, *Enseigner par le débat*, CDRP Bretagne, 2002.

Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette éducation, 2001.

## Parlons-en

- Diriez-vous, spontanément, que l'EPS contribue à la formation morale ?
- Quelles valeurs, quels comportements l'EPS peut-elle développer et valoriser ?
- Activités physiques et sportives, des clubs de quartier aux grandes manifestations sportives médiatisées : valeurs et comportements exemplaires ou valeurs et comportements dévoyés ?

## Enjeux, éclairages

« *Mens sana in corpore sano* » L'adage latin est encore souvent cité pour souligner l'importance, dans la vie d'un enfant, d'un jeune ou d'un adulte, de rechercher l'équilibre entre les activités intellectuelles et physiques. Mais l'EPS – qui n'a que tardivement été reconnue comme discipline à part entière – n'est pas à l'école une activité annexe d'abord faite pour se reposer des temps d'apprentissage. L'EPS permet aussi des apprentissages et est un espace essentiel pour la formation morale. Il est d'ailleurs significatif que l'intitulé de cette discipline comporte explicitement le terme « éducation ». Cette discipline concourt à la formation intégrale de la personne, en s'attachant à la dimension corporelle. La sollicitation des capacités physiques, motrices et sensorielles contribue à l'éducation affective, sociale et morale de la personne<sup>1</sup>. Ceci explique que les patronages dans l'Église et les mouvements d'éducation populaire aient de longue date donné une place de choix aux activités physiques. Les programmes de collège assignent à l'EPS la fonction de former « *l'engagement et les comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement* ». À partir du socle commun, les programmes d'EPS développent des connaissances sur les activités physiques et sportives multiples (règles, principes, repères...), des capacités (habileté technique, savoir-faire...) et des attitudes.

Cette discipline est un champ favorable au questionnement moral, puisque s'y conjuguent le sens de l'effort et la recherche du plaisir dans la maîtrise de ses capacités physiques, le jeu collectif, la saine émulation... Cette discipline souligne bien la nécessaire articulation de l'épanouissement personnel et de l'engagement collectif.

De nombreux champs éducatifs sont couverts par l'EPS. Il est utile de les approfondir en équipe :

- la connaissance de soi, permettant à la fois le repérage et le développement de ses potentialités, et l'acceptation de ses limites ;
- les vertus de l'entraînement qui permet de s'exercer à l'assiduité, à la persévérance, à l'acceptation de l'effort, de l'abnégation parfois jusqu'à la résistance à la douleur ;
- la prise de conscience de l'importance des normes communes, dans les diverses « règles du jeu », qui peut aider à l'appropriation des règles sociales nécessaires au vivre ensemble. L'arbitrage dans les sports collectifs permet aussi de réaliser l'importance du tiers, du juge pour le respect des codes et des règles ;
- la relation à l'autre, dans les sports d'équipe où il faut accepter de renoncer à sa satisfaction personnelle pour le bien commun. Il s'agit d'éduquer au don de soi, au respect de chacun, y compris de son adversaire, de former à la bienveillance. L'EPS peut grandement aider à la découverte de l'altérité ;
- la vie d'équipe qui permet l'apprentissage de la coopération, de l'entraide ;
- la vie associative. L'association sportive, dans l'établissement, et la vie en club donnent l'occasion de découvrir la participation et la responsabilité indispensables à la vie associative, qui constitue une ressource indispensable à la vie citoyenne.

<sup>1</sup> Voir le projet éducatif de l'Ugsl. Ce mouvement, dès son origine, en 1911, se donne pour objet de « compléter par une bonne éducation physique, la formation intellectuelle et morale donnée dans les écoles ».

L'EPS est aussi une bonne formation au dépassement de soi dans le cadre de l'établissement des records, de l'acceptation du classement et de la recherche de la performance. Ce travail permet assurément d'aborder, pour la formation du sujet moral, la question de l'exigence personnelle, la question de l'émulation qui permet le progrès sous le regard de l'autre, mais aussi les risques et les limites de pratiques qui peuvent, par une compétition vécue comme affirmation d'une toute puissance, aller jusqu'à la démesure, jusqu'à l'illusion de « l'homme augmenté »... par des entraînements excessifs et le recours à des produits dopants.

La performance ne peut bien entendu être le seul critère de réussite en EPS. L'évaluation, dans cette discipline, valorise la façon dont chacun développe ses propres potentialités, cherche à aller jusqu'à sa propre excellence. C'est ainsi qu'au baccalauréat, 2/5<sup>e</sup> de la note évaluent « l'engagement du candidat dans la réalisation d'une production individuelle et d'une production collective ».

L'EPS touche aussi la question de *La lutte contre les discriminations*. Il faut former à respecter et accueillir chacun, avec ses potentialités et ses limites physiques. Cette discipline offre aussi un espace pour penser la mixité. S'il est des activités qui gagnent à ne pas être mixtes pour tenir compte des capacités physiques de chacun des sexes, d'autres activités physiques mixtes peuvent aider grandement à une coéducation des deux sexes, dans la découverte de leur complémentarité et de leur différenciation. L'EPS et la pratique des sports sont aussi souvent le lieu d'un accueil et d'une intégration d'élèves en situation de handicap, ce qui contribue grandement à l'école inclusive.

L'EPS permet aussi de travailler la relation au corps dans le mode contemporain. Il faut simultanément sensibiliser aux légitimes soins à lui apporter pour l'hygiène, la santé et un développement harmonieux, et interroger aujourd'hui le culte du corps, qui peut conduire à exclure le corps vieillissant, malade ou handicapé.

Enfin, l'EPS doit avoir le souci de ne pas encourager une activité trop soutenue qui pourrait conduire à l'activisme. Cette discipline est toujours à resituer dans le cadre d'une formation intégrale : « Pour prendre conscience, apprécier et respecter le monde qui les entoure, les enfants et les jeunes ont besoin d'apprendre par leur corps en mouvement mais aussi au repos, de faire silence, de revenir sur soi pour mieux être présents au monde.<sup>2</sup> »

## Pour aller plus loin

- Gilbert Andrieu, *L'éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle : une histoire des pratiques*, Les cahiers ACTIO, 1993.
- Jacques-André Méard, Stefano Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, PUF, 1998.
- Jean-Louis Davin, « Qui est ce corps vecteur de l'éducation à l'altérité ? », <http://ens-religions.formiris.org/index.php?WebZoneID=260&ArticleID=4151&Provenance=>

- Site de l'Ugsel : <http://ugsel.org/category/ressources/dossiers-pedagogiques/>

Consulter notamment l'onglet « ressources » du site. De nombreux documents pédagogiques pour le premier et le second degrés :

- autour des activités d'EPS, à l'école (modules pour tous les cycles de l'école) ;
- autour de la prévention ;
- autour de l'arbitrage ;
- autour de la prise en charge, en EPS, des besoins éducatifs particuliers et de la situation de handicap.

<sup>2</sup> UGSEL, projet éducatif.

## 2. Formation morale et histoire des arts

Les entrées pour réfléchir au lien entre l'histoire des arts et la morale sont multiples. Voici un exemple de recherche à partir des arts plastiques. Un parcours historique sur le statut de l'image et la relation de l'image artistique à son public permet de poser la question des liens de la représentation artistique à la vérité, la question de la liberté de l'artiste... Toute représentation de la réalité dit quelque chose de la relation à la réalité. Toute représentation de l'être humain qui se trouve ainsi objet laissé aux regards des spectateurs et amateurs interroge la conception de la personne.

### Parlons-en

Œuvres d'art et morale n'ont pas toujours fait bon ménage. Polémiques, interdits et censures ont jalonné les siècles. Les artistes ont subi les foudres de l'Inquisition, ont eu à passer sous les fourches caudines des commanditaires. Toute avant-garde choque. Le recours à la religion censée être gardienne de la morale donne souvent des arguments pour condamner les œuvres.

Quand les créateurs se libèrent de la commande au XX<sup>e</sup> siècle, en particulier de l'art de cour, la situation ne s'améliore guère tant « le bon goût » officiel s'impose... parfois pour des raisons politiques. Tous les régimes totalitaires usent du pouvoir des arts : image, musique, littérature servent à propager leur idéologie en commençant par censurer la liberté des créateurs.

Prenons l'exemple de l'art dit dégénéré par le régime nazi. Il faut construire un mythe autour de la figure du chef capable d'entraîner les masses vers un avenir radieux. L'art doit alors se mettre au service de la propagande.

Art et morale, le sujet est tellement vaste que cette fiche ne retiendra que la question de l'image, qui reste sensible aujourd'hui.

### Enjeux, éclairages

Dès les débuts de l'image, au Paléolithique supérieur, la représentation du corps humain semble poser problème tant elle est rare et schématique. L'homme figuré sur la paroi du puits de Lascaux a suscité bien des interrogations : sorcier ? totem ?

Les rituels de sorcellerie sur des figurines censées représenter un individu existent encore... comme les interdictions de photographier les visages dans certaines cultures. De la sorcellerie au droit à l'image dans les sociétés contemporaines se pose ainsi la question de la prise sur autrui que donne l'usage de l'image. Autre question... La ressemblance de l'image avec le modèle trouble : quelle part d'idéalisation dans la représentation ? La question philosophique du double se pose dès l'Antiquité, on peut renvoyer au concept de mimesis traité dans les textes fondateurs de Platon et d'Aristote. Quid de la vérité quand l'apparence de la copie n'est qu'une illusion ? Est-il licite de représenter le corps humain ? Toutes ces questions restent évidemment d'actualité.

L'art ne serait qu'un jeu mensonger. Le titre du célèbre tableau de Magritte, *Ceci n'est pas une pipe*, révèle l'imposture. D'emblée, les repères se troublent... dans la relation de l'art au réel.

## Le tabou sur l'image

La question est moins ici morale que métaphysique ou ontologique. Peut-on représenter l'irreprésentable ? La représentation du divin peut-elle donner l'illusion de pouvoir posséder le divin, atteindre le sacré ?

- L'interdit de l'image-idole dans les religions juive et islamique

Dans le contexte des religions polythéistes, le peuple juif se démarque fortement des autres cultes du monde antique, et ce pour éviter l'idolâtrie. On connaît l'épisode du veau d'or, fortement condamné par Moïse. L'adoration d'un Dieu unique exclut l'image, donc la statue : « *Tu ne te feras pas d'idoles, ni rien qui ait la forme de ce qui se trouve au ciel là-haut, sur terre ici-bas ou dans les eaux sous la terre.* » Ex, 20, 4, traduction TOB.

- L'autre signification du mot « image »

Celle-ci autorise l'audace de la représentation. La ressemblance établie entre le Créateur et l'homme s'exprime clairement dans le texte biblique :

« Dieu dit : « *Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance et qu'il soumette les poissons de la mer, les oiseaux du ciel, les bestiaux, toute la terre et toutes les petites bêtes qui remuent sur la terre !* » » Genèse 1, 26, traduction TOB.

- La légitimation de l'image par les chrétiens

Les romano-chrétiens vivent dans un monde d'images et expriment leur foi nouvelle à travers symboles et peintures : « *La gloire du Christ, qui est l'image de Dieu.* » II Co, 4, 3-4.

## Le tabou sur le nu

La représentation du nu peut sembler exhibition de l'intimité. Une réflexion sur l'histoire de la nudité dans l'art permet de resituer la question de la pudeur, les excès de la pudibonderie... Ceci permet aussi de réfléchir au regard porté sur le corps : célébration de la beauté, idéalisation du corps (au détriment d'une pleine conscience de la réalité), exhibition de corps blessés, souffrants, mais aussi avilis (au risque d'aller jusqu'à la limite de l'obscénité). Jusqu'où peut aller la liberté de l'artiste ? Toutes les représentations du corps, par l'art, sont-elles compatibles avec la conception de la personne humaine ?

- Au début du christianisme, il y a une réaction contre le nu héroïque de l'art antique.
- Puis dès le Moyen-Âge, il est possible de transgresser l'interdit en représentant Adam et Ève : les manuscrits d'abord, puis les chapiteaux ou les décors sculptés des églises romanes illustrent le thème de la faute des premiers parents : linteau de l'abbatiale Sainte-Richarde à Andlau (Alsace), façade de Notre-Dame-la-Grande à Poitiers...
- Quand les peintres de la Renaissance s'emparent du genre artistique du nu, l'Église exprime des réticences. « L'impiété » du *Jugement dernier* de Michel-Ange dans la chapelle Sixtine est masquée par des « *braghe* » (culottes) ce qui contourne la difficulté.
- Le nu idéalisé des peintres académiques du XIX<sup>e</sup> (*La Naissance de Vénus* de William Bouguereau) s'éloigne de toute réalité corporelle.

C'est l'argument mythologique qui autorise alors la nudité.

## Les scandales de l'image

- En milieu monastique, décor et image sont accusés de coûter cher et de détourner de l'essentiel : d'où l'aniconisme de l'art cistercien préconisé par saint Bernard.
- Accusation de trahison : Véronèse choisit pour cadre de *La Cène* (1573) un riche palais vénitien... Sommé de s'expliquer devant le Saint-Office, l'artiste change le titre qui devient *Le repas chez Levi* et réussit à sauver l'œuvre de la censure.
- Accusation de vulgarité : Le Caravage choisit comme modèle de *Mort de la Vierge* (1605-1606) une prostituée noyée dans le Tibre... au grand scandale des Carmes qui retirent la toile de leur église romaine, *Santa Maria della Scala in Trastevere*.

## Pistes de travail

La question croise des études philosophiques sur la question du beau, le bon et la morale. La séparation de ces notions a donné l'idée moderne d'esthétique selon Panofsky...

- L'art peut-il être immoral ? Le moralisme fait-il partie des qualités esthétiques de l'œuvre ?  
Ex : *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet (1863) fait scandale à cause de la femme nue au milieu d'hommes habillés..., présentée sans aucun prétexte mythologique. Mais la facture à l'encontre des conventions heurte autant les contemporains que le thème du tableau.
- Quand l'art cherche à faire la morale, comme Jean-Baptiste Greuze, au XVIII<sup>e</sup> siècle. Les œuvres de cet artiste ont été notamment produites en réaction aux excès de la société libertine. Mais le résultat peut sembler mièvre aux yeux du spectateur du XXI<sup>e</sup> siècle, telle la célèbre *L'accordée de village* (Salon de 1761).
- Pourquoi l'artiste choque-t-il ? Il quête la vérité, non la beauté formelle. Le traitement du corps par Francis Bacon ou Lucian Freud peut interroger, mettre mal à l'aise, tant ils maltraitent les chairs.

## Pour aller plus loin

### Des liens avec l'histoire

- Mourir pour des images : la crise iconoclaste en Orient (726-843). En interdisant la représentation des images saintes et leur culte, l'empereur byzantin Léon III déclenche une véritable guerre.
- La position ambivalente de Calvin. Les destructions de statues pendant les guerres de religion entendent prouver qu'elles « sont muettes, sourdes, aveugles »... mais les détruire, c'est reconnaître implicitement leur « pouvoir ».
- L'art religieux sauvé par le concile de Trente (1545-1567). Certains pères conciliaires, influencés par les positions des calvinistes, auraient volontiers condamné l'image.
- L'art contrôlé : l'académie royale de peinture et de sculpture fondée en 1638, comme les Salons au XIX<sup>e</sup> siècle disent le « bon goût ».
- Peindre l'horreur pour la dénoncer : Goya avec *El tres de mayo* (1814) ou *Guernica* (1937) de Picasso.

### Des liens avec l'actualité

- L'art transgressif aujourd'hui : le beau moderne témoigne souvent d'une esthétique du mal, montre la laideur. Les héros sataniques fascinent.  
Images ou installations heurtent la sensibilité. Du sacré... au sacrilège : Le *Piss Christ* de l'américain Andres Serrano montrant un crucifix plongé dans un bocal d'urine (1987) a été détruit en 2012 lors d'une exposition à Avignon.
- Image publicitaire et scandale.  
En 2005, la photo de B. Reims pour la marque de vêtements Marithé et François Girbaud qui plagiait *La Cène* (1495-1498) de Léonard de Vinci a été interdite. Jésus et ses apôtres étaient des femmes.
- L'affaire des caricatures de Mahomet en 2005.  
Les douze dessins publiés dans un journal danois ont provoqué l'indignation des communautés musulmanes dans le monde entier.  
L'ouvrage de François Boespflug, *Le prophète de l'Islam en images - Un sujet tabou ?*, paru chez Bayard, éclaire l'histoire de cet interdit à travers les siècles. La censure actuelle s'inspire du wahhabisme, puis de la propagande des Frères musulmans et des salafistes.

## 3. Formation morale et enseignement des lettres (1/2)

### Parlons-en

L'enseignement des lettres a longtemps été au cœur des humanités, qui, elles-mêmes, constituaient le cœur de la transmission. L'homme cultivé était celui qui maîtrisait les humanités. Le système éducatif contemporain a plutôt érigé les mathématiques comme la discipline de référence, l'une des plus valorisées pour l'évaluation et l'orientation. Cette discipline contribue assurément à élaborer des modèles théoriques pour rendre compte des faits, et à aider à rationaliser les organisations. Elle ne permet pas toujours d'interroger les finalités, de questionner les dimensions éthiques. Les humanités, à cet égard, restent indispensables. Le socle commun fixé par le décret de 2006 consacre un domaine à la « culture humaniste » et la loi d'orientation de 2013 définit le socle commun comme constitué de connaissances, de compétence et de culture.

L'enseignement des lettres se situe bien dans cette visée de culture générale et humaniste, qui comporte nécessairement une dimension morale.

### Enjeux, éclairages

Les œuvres littéraires donnent l'occasion de pénétrer dans le monde des passions humaines, de rencontrer des personnages divers dont la façon de penser, d'agir, peut susciter des sentiments et des jugements divers, d'être confronté, par la fiction, à des situations diverses... Des situations qui, sans rien enlever au plaisir de l'expérience esthétique, peuvent nous aider à questionner notre propre façon de vivre. La fiction littéraire, jouant de l'identification possible et de la distance nécessaire, peut aider à clarifier nos propres mouvements intérieurs, notre rapport au monde, notre relation aux autres, nos choix de vie. La littérature – c'est vrai aussi de la musique, des arts plastiques, du cinéma... – est alors une prodigieuse médiation pour affronter les questionnements de tous ordres, personnellement et collectivement, pour envisager tous les possibles de la vie humaine. La relation à la littérature, accompagnée par l'enseignant, aide assurément à la construction de l'identité. « *La littérature est là pour nous apprendre à vivre* », écrit Todorov<sup>1</sup>. L'œuvre littéraire ouvre ainsi à une confrontation avec soi-même. Montaigne le souligne bien dans ses *Essais* lorsqu'il écrit qu'il est lui-même la « *matière de son livre* », tout en affirmant simultanément peindre « *l'humaine condition* ». La poésie ouvre aussi à cette rencontre de soi. Écoutons Charles Baudelaire s'adresser à nous dans *Les Fleurs du mal* : « *Hypocrite lecteur, – mon semblable, – mon frère !* » ou Victor Hugo, dans *Les Contemplations* : « *Ah ! Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ? Ah ! Insensé qui crois que je ne suis pas toi !* »

La littérature contribue ainsi largement à la formation du jugement et du discernement, en confrontant sa propre subjectivité à celle d'un personnage et à celle de l'auteur. Cette puissance de l'œuvre littéraire a pu, un temps, effrayer l'école, pas toujours à l'aise avec l'expression de la subjectivité, lorsqu'elle voudrait exclusivement mobiliser la raison. Ceci a pu conduire, dans les années 70, à des dérives technicistes, ne proposant plus d'aborder l'œuvre littéraire que sous son aspect fonctionnel pour privilégier l'étude de sa structuration, des figures de style... comme si construire une œuvre littéraire, au-delà de la recherche formelle, n'était pas aussi désir de communiquer une expérience, d'interroger l'« être en humanité » et le « faire société ».

L'enjeu de la littérature rejoint donc bien la visée de la formation morale envisagée dans le texte d'orientation que l'Enseignement catholique vient de se donner. La visée morale interroge la vision du bonheur, avec et pour les autres : « *Chacun doit s'interroger en profondeur et entrer en dialogue avec les autres pour discerner en vérité quels sont les choix les plus humanisants pour son propre développement et la construction d'une société fraternelle. Quand une personne humaine procède ainsi, elle répond à sa quête de bonheur la plus vraie et la plus légitime.* » La littérature aide ainsi à questionner le sens de l'existence. L'histoire de la littérature offre aussi la découverte d'œuvres à visée explicitement morale. S'y confronter permet d'explorer un certain nombre de thématiques, permettant de réfléchir à des notions morales, des valeurs... Cela permet aussi d'interroger la pertinence de certains genres littéraires, qui ont connu leur heure de gloire pour contribuer, à certaines époques, à la formation morale.

<sup>1</sup> Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Flammarion, 2007.

## En pratique

La littérature offre donc un réservoir impressionnant, au fil des siècles, de réflexions, d'expériences plus ou moins fictives sur les questions qui traversent toute existence humaine, qui questionne le sens. L'école ne peut les esquiver. Évelyne Martini, inspectrice pédagogique, en dresse la liste suivante : « *Comment survivre sans amour ? Et comment apprendre à aimer ? Comment assumer ses désirs ? Supporter la haine, la violence, la jalousie, l'injustice, les inégalités ? Pourquoi céder ou ne pas céder aux instincts les plus bas ? Que faire avec l'idée ou le spectacle de la mort, de la souffrance ? Quels rêves s'autoriser ? Quels autres mondes imaginer, anticiper ? Que croire ?*<sup>2</sup> » L'ensemble de ces questions ouvre à la « *grammaire élémentaire de l'existence humaine* », pour reprendre la riche expression de la *Lettre aux catholiques de France*. N'est envisageable aucune formation morale qui ferait fi de l'exploration de ces diverses interrogations, dont l'investigation est favorisée par la distanciation offerte par l'œuvre littéraire. L'entrée dans la culture n'est pas alors la découverte d'un patrimoine figé à respecter, mais la confrontation à ce que la vie humaine porte d'aspirations et d'inquiétudes. On aperçoit là de multiples objets d'études auxquels appellent les instructions officielles.

Au croisement de la formation morale et civique, l'histoire littéraire ouvre aussi à de multiples réflexions et questionnements sur les préjugés, le fanatisme, l'injustice, les inégalités sociales, l'intolérance... L'ensemble des notions fondamentales présentées dans le présent document peuvent aisément être réfléchies à travers la littérature : la dignité, l'égalité, la fraternité, l'injustice, la liberté, la responsabilité... Le texte bien connu des *Misérables* de Victor Hugo où Monseigneur Myriel affirme aux gendarmes qu'il a lui-même donné à Jean Valjean les chandeliers que celui-ci avait dérobés ouvre de multiples perspectives morales. Le texte dénonce l'injustice faite par la société aux misérables de ce temps, interroge donc la responsabilité sociale, met en scène un geste extraordinaire de fraternité... Il ne s'agit pas d'instrumentaliser le texte. Son étude le resitue dans l'histoire du roman et sera certes attentif à ses caractéristiques stylistiques... mais ce n'est pas le dénaturer que de souligner à son propos que l'attitude exemplaire d'un homme bon ouvre la réhabilitation et le salut à un homme que tout condamnait.

L'histoire littéraire permet aussi, dans ce champ de la réflexion morale, de percevoir les évolutions et les accents mis par les époques successives.

- Au XVI<sup>e</sup> siècle, la lecture humaniste des auteurs antiques, dans le texte original, a pour vocation d'instaurer un nouvel idéal humain par la mise en valeur de la vertu morale. Il est aussi intéressant de réfléchir à la façon dont une époque, en recherche d'un idéal, va puiser à des ressources anciennes, témoignant par là qu'il est assurément des invariants dans les quêtes humaines. Les querelles récurrentes dans notre histoire entre les anciens et les modernes réinterrogent régulièrement, dans les aspirations humaines, la dialectique entre valeurs éternelles et/ou universelles et surgissement de questionnements nouveaux.
- Au XVII<sup>e</sup>, le classicisme promeut l'idéal de l'honnête homme, du bon goût, de l'équilibre, de la mesure, du respect des codes. C'est une autre approche de la visée morale, sous l'aspect, notamment, de la conformité. En ce « *grand siècle* », l'écrivain est présenté comme au service de la morale, sous le regard sourcilieux de la censure royale. On sait combien *Les Fables* de La Fontaine ont représenté un « *réservoir* » de maximes morales pour l'école de la République. On sait aussi combien le théâtre de Molière a pu être présenté comme de nature à dénoncer les défauts de ses contemporains, à corriger les mœurs de son temps (le fameux « *castigat rigendo mores* » des latins...). En même temps, il est important de montrer que c'est là une vision réductrice d'œuvres heureusement beaucoup plus riches et beaucoup plus libres que ce qu'en ont dit les lectures trop instrumentalisantes.
- La philosophie des Lumières au XVIII<sup>e</sup> fonde son idéal de paix et de civilisation sur la raison humaine. Le recours à la raison permet d'affranchir l'individu des pouvoirs politique et/ou religieux. C'est l'avènement du citoyen. L'écrivain s'engage alors pour la liberté. La censure qui s'exerce toujours peut certes continuer de veiller à la conformité aux « *bonnes mœurs* », mais aussi au respect des autorités instituées.

<sup>2</sup> Évelyne Martini, *Notre école a-t-elle un cœur ?*, Bayard, 2011, p. 63.

- La sensibilité romantique au XIX<sup>e</sup> siècle va poursuivre cette recherche de libération de l'individu à travers la mystique du peuple (Michelet, par exemple). Le romantisme noir, puis le symbolisme, vont aussi entraîner dans les profondeurs de l'âme humaine, et ouvrir à tout ce que l'angoisse peut compliquer de la recherche du bonheur personnel. Le roman social (Zola) qui décrit les méfaits sur l'homme des nouveaux systèmes économiques se fait aussi dénonciation, et attire le regard sur la responsabilité collective d'une société développant des formes de déshumanisation.

- Tous ces thèmes vont se développer encore dans la littérature du XX<sup>e</sup> siècle, qui va aussi, par exemple avec le surréalisme, ébranler les codes convenus et les usages. Beaucoup d'œuvres romanesques vont aussi développer le thème de l'angoisse existentielle, avec la *Condition humaine* de Malraux, ou encore, *L'étranger* de Camus. La perspective de l'engagement pour autrui demande aussi à la personne de s'affronter à son propre mystère.

L'attention de la littérature à la visée morale a aussi généré des styles littéraires dont il est intéressant de réfléchir la pertinence à une époque donnée. Une telle étude permet de questionner utilement la transmission de la formation morale au cours des siècles. On peut penser à l'art du portrait chez La Bruyère, à la satire, au pamphlet, à l'apologue, à la fable, à la parabole, au conte merveilleux ou au conte philosophique.

## Pour aller plus loin

- Boissinot, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP de l'académie de Versailles, 2001.
- Évelyne Martini : *Notre école a-t-elle un cœur ?*, Bayard, 2011.
- Annie Rouxel, *Séquences littéraires (didactique du français)*, PU de Rennes, 1999.

## 4. Formation morale et enseignement des lettres (2/2)

### L'exemple de l'étude des personnages en littérature

### Parlons-en

L'enseignement des lettres offre de multiples entrées qui peuvent ouvrir des questionnements pour la formation morale. Les romans ou les pièces de théâtre mettent en scène des personnages dont les mœurs, les aspirations, les convictions... peuvent porter à la réflexion morale

Ainsi, dans le programme de seconde professionnelle, on doit répondre à la problématique suivante : « *Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque ?* » Les attitudes à développer sont de « *se laisser interroger par les valeurs incarnées dans un personnage* » dans le champ littéraire du romantisme et du réalisme. Ce travail interroge aussi la notion de héros, dans la littérature, et dans de nombreuses autres productions culturelles. Qu'est-ce qu'un héros, au sens commun du terme ? Les antihéros sont-ils immoraux ou amoraux ?

### Enjeux, éclairages

#### Le moral, l'immoral : définir pour réfléchir

La plongée dans la littérature d'une époque passée permet précisément de mesurer comment la relation à la morale peut évoluer au fil des sociétés. S'intéresser à l'époque réaliste ou romantique nous transporte dans une société où la morale était essentiellement en conformité à des principes. Une personne immorale a une conduite contraire aux principes de la morale. L'adjectif est, dans ce cas, synonyme de *corrompu, cynique, débauché, dépravé, dévergondé, dévoyé, impur, vicieux*. Ce peut être aussi ce qui est contraire à la morale ou aux bonnes mœurs. L'adjectif est alors synonyme de *déréglé, dissolu, honteux, inconvenant, indécent, licencieux, malsain, obscène*.

C'est d'ailleurs au nom de cette conception de l'immoralité que des œuvres littéraires seront condamnées. L'année 1857 est marquée par des procès intentés à la littérature : à quelques mois d'intervalle, Flaubert et Baudelaire comparaissent devant la sixième chambre du tribunal correctionnel de la Seine, sous le chef d'inculpation d'outrage à la morale publique et religieuse et aux bonnes mœurs. *Madame Bovary* est acquitté et *Les Fleurs du mal* condamné, mais dans les deux jugements se retrouve identiquement le blâme pour excès de réalisme.

De nos jours, la formation morale ne peut se résumer à la conformité à des principes. Le texte d'orientation voté par la Commission permanente précise les deux champs de la formation morale : « *La transmission d'une vision large du bonheur qui réponde à l'aspiration humaine à construire la paix et la fraternité sans exclusive, et la formation des jeunes au sens de la loi en leur donnant des repères indispensables au vivre ensemble.* » Ainsi l'étude de textes plus anciens peut permettre, à la fois, de repérer des constantes dans les exigences sociales nécessaires pour le vivre ensemble, et les évolutions dans l'échelle des valeurs, au fil des époques.

#### Le héros et l'antihéros

Le personnage littéraire est souvent nommé le « héros », et certains, en effet, se caractérisent par des vertus manifestement héroïques. Mais la littérature et le cinéma peuvent aussi mettre en scène des héros plus ordinaires, permettant d'appréhender que le comportement moral est à portée de chacun. Ceci doit en tout état de cause permettre d'ouvrir un débat sur comportement moral et perfection, comportement moral et héroïsme, comportement moral et vie quotidienne...

L'étude des héros est une bonne entrée pour réfléchir aux valeurs véhiculées par les époques successives :

- Achille : le demi-dieu, héros de l'Antiquité et de *l'Illiade* d'Homère. Il est un héros de cinéma (Brad Pitt lui prête ses traits dans *Troie*) ;
- Héraclès, Hercule, a traversé les temps et les productions artistiques ;
- Thor est une correspondance germanique d'Hercule : tous deux ont donné lieu à des réécritures sous forme de *comic books* ;

- Les super-héros portent des valeurs morales, développées d'abord dans les *comics*, puis au cinéma dans des *blockbusters* ;
- Ils ont, comme au théâtre, avec *Lorenzaccio* ou *Cyrano de Bergerac*, leur antihéros : « *gros nuls* » maladroits, laids, immoraux en apparence, ils révèlent des trésors de force, de courage et d'altruisme (*Hancock*, par exemple, super-héros alcoolique joué par Will Smith).

## Pistes de travail, étude d'œuvres

- Les super-héros au cinéma. « *Des grands pouvoirs impliquent de grandes responsabilités* », dit l'oncle de Peter Parker, alias Spiderman, juste avant son assassinat.
- *Lorenzaccio* : le portrait. « *J'étais pur comme un lys et pourtant je n'ai pas reculé devant cette tâche.* » Acte III, scène 3.
- Balzac : avant-propos de la *Comédie Humaine*, portrait moral de Vautrin.
- Zola et Flaubert : l'alcoolisme, le suicide d'Emma.
- Être un héros de guerre : *Joyeux Noël*, de Christian Carion et les *Paroles de Poilus*.

## Pour aller plus loin

### En ce temps de célébration de la Première Guerre mondiale :

- Martin Luther, *Les soldats peuvent-ils être en état de grâce ?*, 1526.
- <http://www.protestants.org/index.php?id=33141> : « *la théorie de la guerre juste : un héritage chrétien ?* », par Franck Bourgeois.
- Quelles sont les valeurs commémorées à l'occasion des diverses célébrations ?

### Formation morale et sainteté :

- *La Vie*, n° 3587, du 29 mai au 4 juin 2014, *Super héros, les nouveaux saints*, pp. 16- 22, où on retrouve l'image de François « Super Pape ».

## 5. Formation morale et enseignement des sciences

### Parlons-en

Les recherches scientifiques contemporaines<sup>1</sup>, notamment dans le domaine des biotechnologies, posent des questions nouvelles de biosécurité, de limites humaines, de responsabilité vis-à-vis du futur. La réflexion éthique qui s'y rapporte interroge les frontières vivant/non vivant, vivant/artificiel, homme/machine... L'école ne peut être hermétique à ces questionnements. L'enseignement des sciences ne peut être séparé d'une éducation morale, non pour agiter des peurs et freiner la recherche, mais pour apprendre à discerner ce qui va dans le sens de l'humain, du respect de la vie, en vue de la construction d'un avenir possible pour l'homme.

Le ministère de l'Éducation nationale propose, via le Conseil supérieur des programmes, un « projet d'enseignement moral et civique » (3 juillet 2014). Le socle commun de connaissances et de compétences<sup>2</sup> vise la compréhension « du monde réel, celui de la nature, celui construit par l'homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine »... « Les élèves doivent comprendre que les sciences et les techniques contribuent au progrès et au bien-être des sociétés » ; le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>3</sup> va plus loin en nommant explicitement les grands défis de l'humanité, en parlant d'esprit critique vis-à-vis des progrès scientifiques et en visant la responsabilité de chacun vis-à-vis du monde<sup>4</sup>.

De l'école primaire jusque dans les classes d'enseignement supérieur, les séances de sciences sont un théâtre sans cesse renouvelé de questionnements : « *Maîtresse, est-ce qu'on peut mettre un criquet vivant dans l'aire de chasse de notre élevage de fourmis ?* » ; « *Qu'est-ce qu'on va faire des marrons germés quand ils vont grandir ?* » ; « *Monsieur, pourquoi il faut mettre une blouse pour le TP de chimie ?* » ; « *Le nucléaire, moi je suis contre* » ; « *Monsieur, votre histoire de relativité, j'y crois pas trop* ». Spontanément, dès le plus jeune âge, les élèves cherchent des repères pour penser le monde. Dans ce travail, l'enseignant peut faire découvrir que la pensée ne se limite pas à la raison scientifique.

### Enjeux, éclairages

Pascal, Galilée, Copernic, à la fois scientifiques, philosophes et parfois chrétiens, se sont posé la question du sens et de la place de l'homme dans l'univers. Ils ont tous cherché des articulations entre homme, science et religion. Blaise Pascal n'a pas seulement écrit un traité sur les coniques à 16 ans, inventé la machine à calculer à 19, étudié la pression atmosphérique... Il s'est aussi demandé : « *Qu'est-ce que l'homme ?* » Dans un contexte de grands bouleversements de la représentation du monde, il n'a pas eu peur de se laisser questionner par les découvertes si « révolutionnaires » de Copernic et Galilée. Ces derniers se sont affranchis du pouvoir politico-religieux de leur époque en proposant une vision du monde non anthropocentrique. Tous ont cherché une description du monde qui réponde au double questionnement du scientifique (« *comment fonctionne le monde ?* ») et celui du philosophe voire du croyant (« *quel est le sens de ce monde ?* »).

Aujourd'hui, les découvertes scientifiques sont exponentielles, exceptionnelles, dérangeantes. Elles déclenchent les mêmes questionnements sur le sens : quelle place pour la raison ? Où se situe le bien de l'homme ? Qui est l'homme ? Que va-t-il devenir ? Les savoirs que nous croyions bien établis sont bousculés : que ce soit du côté de l'anthropologie avec les questions de limites vivant/non vivant<sup>5</sup>, homme/animal, homme/machine<sup>6</sup>, que ce soit du côté des questions morales sur le bien et le mal provoquées par l'usage des sciences : les OGM, le nucléaire, l'usage massif des contraceptifs, des antibiotiques<sup>7</sup>, etc..., ou du côté de l'univers avec la découverte d'exoplanètes. Toutes ces avancées continuent, de façon de plus en plus aigüe et profonde, à interroger la place de l'homme dans la nature, dans l'univers. Les avancées

<sup>1</sup> La modification génétique des organismes vivants, la fabrication de morceaux de vivant artificiel (virus, fragments de génomes de bactéries), l'implantation de nanotechnologies dans le cerveau...

<sup>2</sup> <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, pp.12-13.

<sup>3</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/06\\_Juin/38/8/CSP\\_Socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_compétences\\_culture\\_328388.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf) pp.13-15.

<sup>4</sup> « À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève dispose d'une culture scientifique et technique qui l'aide à connaître et comprendre le monde dans lequel il vit, ainsi que les grands défis de l'humanité. » « Il a développé un intérêt et un esprit critique à l'égard des progrès scientifiques et techniques. » « Il a une attitude responsable face à l'environnement et la préservation des ressources limitées de la planète. » « L'élève est conscient de la place de l'éthique dans le progrès technologique. »

<sup>5</sup> « Réinventer le vivant : quels enjeux pour la biologie de synthèse » dossier in *Pour la science* n° 440, juin 2014.

<sup>6</sup> « Une prothèse qui redonne le sens du toucher » in *La Recherche* n° 486, avril 2014.

<sup>7</sup> « La tuberculose multirésistante aux antibiotiques » par Gabriel Gachelin in « *La science au présent* », *Encyclopædia Universalis*.

technologiques de toutes sortes, les moyens numériques en particulier, libèrent et ouvrent des possibles inimaginés qui amènent aussi de nouveaux questionnements sur la dépendance, l'addiction, le rapport homme/environnement, le rapport au savoir et la temporalité. La notion de progrès s'en trouve interrogée. C'est pourquoi, plus que jamais, l'enseignement des sciences est indissociable de l'apprentissage du discernement moral.

Malgré une liberté immense offerte à l'homme qui dispose de choix extraordinaires, multiples, le contexte économique et socio-culturel engendre des fragilités et beaucoup de contraintes. L'exacerbation de l'individualisme rend plus difficile l'appréciation du bien commun et peut amener des schémas de pensée où « tout se vaut ».

La complexité du monde d'aujourd'hui bouscule les raisonnements cause/conséquence. Il devient moins aisé de comprendre les phénomènes. Les émotions et les sentiments occupent aussi une place importante et perturbent inévitablement le rapport au monde des hommes.

Le questionnement scientifique semble insatiable<sup>8</sup>. Il prend de plus en plus des formes morales et civiques. En France, le CNRS, en parallèle avec l'INSERM, ont été les tout premiers organismes à se doter d'un comité d'éthique. Le CNES a choisi un expert en éthique qui est aussi théologien<sup>9</sup>.

Tous ces enjeux, dans une société en plein bouleversement, obligent à envisager l'enseignement des sciences en lien étroit avec le développement d'une conscience morale.

L'éducateur vise le développement de la personne. L'école de la République, dans sa mission, promeut la dignité humaine (loi du 8 juillet 2013), valeur indissociable de celles de liberté et de responsabilité. L'école interroge aussi les modes de transmission. Le socle commun de connaissances et de compétences<sup>10</sup> commence à interroger le cloisonnement disciplinaire pour ouvrir aux compétences transversales. L'interdisciplinarité doit aussi progressivement permettre une meilleure intégration des savoirs dans une culture attentive à la quête de sens.

C'est ainsi que l'école catholique, par sa proposition éducative qualifiée, participe pleinement à la formation de l'intelligence rationnelle pour mieux comprendre et maîtriser son environnement, y trouver une place ajustée en discernant le mieux possible pour décider et vouloir son avenir, dans la liberté.

L'école catholique enracine ses valeurs dans l'Évangile avec une vision de la personne humaine comme un être unifié et unique<sup>11</sup>. Elle propose de former la personne dans toute sa globalité, en formant à l'intériorité, à l'intelligence des relations aux autres et à Dieu si l'on est croyant.

## Pistes de travail

### Des attitudes à développer pour vivre les apprentissages

Voir la joie de Cédric Villani, jeune chercheur en mathématiques, médaille Fields 2010, membre de l'Académie des sciences, le 6 mai 2014<sup>12</sup>, devrait contribuer à dire de la science qu'elle est ludique, belle et source d'épanouissement. C'est ainsi qu'en parlait déjà Marie Curie lorsqu'elle organisait de petites leçons de physique pour les enfants de ses amis<sup>13</sup>. L'enseignement des sciences devrait permettre aux élèves de toucher la beauté, celle d'un glaçon qui fond, celle d'un haricot qui grandit, celle d'une cellule vivante que l'on découvre au microscope, ou d'une figure géométrique parfaite, d'une équation mathématique... L'enseignant qui adopte cette attitude apprend à l'élève à s'émerveiller, et donc lui permet d'expérimenter une forme de plaisir à appréhender le monde, une joie de vivre.

<sup>8</sup> Voir « Évolution des publications scientifiques : le regard des chercheurs », [http://www.academie-sciences.fr/activite/conf/colloque\\_140507.pdf](http://www.academie-sciences.fr/activite/conf/colloque_140507.pdf)

<sup>9</sup> Jacques Arnould

<sup>10</sup> Bientôt socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

<sup>11</sup> « [...] l'homme considéré dans son unité et sa totalité, l'homme, corps et âme, cœur et conscience, pensée et volonté. » (*Gaudium et spes*, n°3).

<sup>12</sup> <http://www.academie-sciences.fr/video/v060514.htm> conférence de Cédric Villani : « Transport optimal et courbure : quand Monge, Riemann et Boltzmann se rencontrent ».

<sup>13</sup> *Leçons de Marie Curie, recueillies par Isabelle Chavannes en 1907*, EDP Sciences, juin 2003.

La science contient une exigence de **vérité** : le chercheur doit aller chercher au-delà de ses sensations ou de ses émotions. C'est ce que Pierre Léna appelle l'**éthique interne** à la science elle-même. Le scientifique construit « *de la vérité* » et non « *la vérité* ». En effet, la faiblesse humaine, les limites de compréhension du cerveau, les contraintes méthodologiques limitent l'ambition intrinsèque que porte la science. Cette éthique interne, à travers l'exigence, l'honnêteté, la rigueur, la tolérance, l'écoute de l'autre est facile à transmettre à l'enfant ou l'adolescent, tout en gardant à l'esprit que la parole scientifique est nécessairement provisoire (structuration de la matière, connaissance de l'univers, physiologie de la cellule, fonctionnement du cerveau...).

À côté de l'éthique interne, une autre éthique, celle du bon et du moins bon, **du juste et de l'injuste**, porte de nouveaux critères qui n'appartiennent pas à la science. Certains points des programmes sont, de ce point de vue, très riches de questionnements. Par exemple, si on enseigne que la biodiversité est bonne pour l'homme, on n'est plus dans la seule analyse statistique de dynamique des populations mais bien dans un choix éthique, dans ce que collectivement nous pensons pour l'homme et son avenir. L'enseignant doit travailler sur ces deux registres, en les distinguant sans les confondre.

Les méthodes employées pour l'enseignement des sciences autour de la démarche d'investigation, initiées par la main à la pâte<sup>14</sup>, apportent aux élèves l'occasion du dialogue, du débat, de l'argumentation. Ceci favorise la curiosité et le questionnement mais permet aussi, au-delà, de s'interroger, de se confronter aux propositions des autres, d'écouter et de respecter la parole du groupe. Ainsi se construit la **fraternité**.

L'enseignement des sciences contribue à former des personnes libres et responsables à travers la **transmission de la notion de loi**. En premier lieu, le respect des règles de sécurité imposées pour pratiquer les sciences : mettre une blouse et des lunettes pour se protéger des produits utilisés, connecter un appareil en sécurité, respecter un protocole expérimental... ; en second lieu, la découverte des lois de la nature qui guident notre condition humaine : quand je lâche un objet il tombe, l'eau s'écoule de bas en haut (la gravité), si je n'arrose pas la plante elle meurt (la nutrition)...

La confrontation au réel permet des discussions très formatives pour répondre aux questions « *que faire de notre élevage de grillons à la fin de notre étude ?* » ; « *a-t-on le droit de capturer la salamandre observée lors de la sortie nature ?* » ; « *comment expérimenter sans abîmer la nature ?* » ; « *où jeter les fonds de bécards contenant des produits toxiques ?* »...

## Des choix pédagogiques

Le découpage des apprentissages cloisonné en disciplines est un choix de plus en plus questionné. Il devient évident qu'il faut travailler par thèmes, par projets, à plusieurs voix. L'exemple de l'énergie concerne tout aussi bien la physique (les sources d'énergie, les possibilités de renouvellement) que la géographie (la question des rendements et du poids de cette ressource dans les PIB), l'histoire (la question des usages militaires à travers l'armement) et les SVT (les usages médicaux du nucléaire ou la transformation de l'énergie au niveau de la cellule). Tous les enseignants peuvent aborder ces questions en ouvrant le débat<sup>15</sup>. Dans cette optique, le travail en IDD, l'EIST, les TPE<sup>16</sup> sont des propositions à encourager.

La pratique du débat scientifique, commencée dès le primaire lors de séances « *main à la pâte* » ou à l'occasion des congrès de jeunes chercheurs et poursuivie dans les classes de collège et de lycée, donnent l'occasion « *aux élèves de prendre conscience de leurs représentations et de les mettre à l'épreuve en les soumettant à ses pairs et de passer d'une connaissance préscientifique de nature individuelle, implicite, à un savoir raisonné et questionné, c'est-à-dire réellement scientifique*<sup>17</sup> ». Le questionnement éthique y a toute sa place pour entrer dans une réflexion plus vaste associant élèves et professeurs. Aujourd'hui, il n'est plus possible, face aux grands enjeux de la société contemporaine, de n'enseigner que des contenus et des méthodes. Il est indispensable d'apprendre aux élèves à être critique et décrypteur d'informations. Le travail de l'histoire des sciences apporte une lecture ancrée et référencée du cheminement de la pensée des hommes.

<sup>14</sup> <http://www.fondation-lamap.org/>

<sup>15</sup> Voir fiche Mener un débat argumentatif.

<sup>16</sup> IDD : Itinéraire de découverte ; EIST : Enseignement intégré des sciences et technologie ; TPE : Travaux personnels encadrés.

<sup>17</sup> D. Orange, professeur de sciences de la Vie et de la Terre, en collaboration avec J. Perru, *Échanger* n° 41, mai 99 p. 8.

La formation initiale et continue des enseignants requiert un outillage méthodologique et didactique, qui doit être construit grâce à l'analyse de situations professionnelles et de pratiques, de la mise en œuvre de projets de formation qui croisent divers champs. La formation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré et du 2<sup>nd</sup> degré dans les mêmes lieux de formation permet de croiser les disciplines, les approches et les démarches, d'envisager la progressivité des apprentissages au fil de tout le cursus et de réfléchir aux questionnements éthiques.

## Pour aller plus loin

- Publications du Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé <http://www.ccne-ethique.fr/fr/publications>
- « Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme », Unesco, 2009, collection « Éthiques », éditions Unesco.
- Colloque « Enseignement des sciences et questions d'éthique dans l'enseignement secondaire » organisé par la commission nationale française pour l'Unesco (CNFU), 6 nov. 2014, ENS Paris.

## Parlons-en

Quel peut-être le point commun entre les disciplines suivantes : histoire, économie, sociologie, anthropologie, psychologie, philosophie, politique ou encore démographie ou géographie ?

Sans doute celui de contribuer à éclairer les faits où l'homme, ses pensées, ses choix et ses actes construisent le monde social. Il faut entendre par « *monde social* » l'ensemble des actions et liens entre les hommes, révélant leur histoire et leur devenir en tant qu'être social. Ces disciplines, regroupons-les sous l'appellation **Sciences Humaines et Sociales**. Ensemble, elles contribuent à donner du sens aux expériences humaines. Chaque science possède cependant son objet d'étude propre et ses méthodes. Des méthodes désormais scientifiques (hypothèses, démonstrations et références aux faits, validation). Et ce, conformément au développement récent de ces sciences puisque l'appellation « *Sciences Humaines* » a remplacé depuis la 2<sup>nde</sup> Guerre Mondiale seulement celle de « *Sciences Morales* ». Ainsi, les SHS se sont conformées aux principes positivistes défendus en France par E. Durkheim qui refusera dans son enseignement d'aborder « *ce qui ne se voit pas* » et donnera comme seules règles de la méthode, celles des sciences. Si cela est vrai de la sociologie, il en va de même pour les autres disciplines : en philosophie par exemple avec le développement de la philosophie analytique ou encore l'histoire, avec l'influence de l'école des annales. Cette école est impulsée par l'historien Fernand Braudel à qui sera confiée, en 1966, la charge de construire les premiers programmes scolaires de la filière générale B. Une filière dont l'approche se veut transdisciplinaire : c'est la naissance des Sciences Économiques et Sociales (SES).

Mais alors, que vient faire la morale dans toutes ses disciplines regroupées dans les SES ? Peut-elle en être un objet d'analyse ou relève-t-elle de « *ce qui ne se voit pas* » ? Le juste et l'injuste, le bien et le mal sont-ils à questionner par les **Sciences Économiques et Sociales** ou relèvent-ils de dogmes politiques, philosophiques ou religieux qui ne laissent alors pas de place à ce questionnement ?

## Enjeux, éclairages

Évidemment, la réponse est non. L'esprit scientifique, s'il a conduit à faire converger les disciplines vers des sujets à dominante politique, sociale et économique (en raison de l'étude de l'homme moderne, de la recherche de satisfaction de désirs illimités qui apparaissent avec l'ère industrielle et qui affectent l'ensemble des sociétés) ; cela ne signifie pas pour autant que « *morale et éthique* » soient exclues de son champs d'investigation, bien au contraire. D'ailleurs, les questions vives de nos jeunes imposent ce questionnement :

« *Madame, les politiques sont tous des fraudeurs et des délinquants ; les entreprises, Monsieur, ce sont les profits sur le dos des ouvriers ou des pays pauvres ; c'est le marché qui a le pouvoir, si on n'est pas compétitif alors on meurt ; les jeunes des banlieues sont tous des délinquants, ils vivent grâce aux trafics illicites...* ».

À ces remarques d'élèves, les médias, de façon passive, semblent contribuer à forger des représentations « *clé en main* » qui désorientent nos jeunes. L'école a le devoir alors de réinvestir le champ de l'actualité afin d'éclairer le jeune quant au monde qui l'entoure. Le travail des SES est alors de donner non seulement les moyens méthodologiques nécessaires à la compréhension de l'homme vivant en société ; mais également d'aider nos jeunes à s'interroger sur les choix de l'homme, dans un esprit critique d'ouverture.

Ainsi, comment aborder la crise économique et financière que traversent les pays industrialisés sans poser, par exemple, la question des raisons d'une économie de surproduction : pourquoi l'homme est-il en quête de pouvoir ? Pourquoi les sociétés modernes se sont développées au risque de surexploiter les ressources naturelles ? Comment agir pour que l'homme accède au bonheur ? Comment réduire les conflits sociaux et restaurer les liens sociaux détruits par les crises ?

Ces questions interrogent bien la morale. L'enseignant devra donner matière à penser à ses élèves pour n'imposer aucune solution unique et permettre la construction de réponses par la dialectique. Il faudra aborder la question du bien commun, de la justice sociale et des inégalités, de la valeur des biens ou services et de leur accumulation, de la pauvreté et de la dignité humaine. Autant de prétexte pour aider nos jeunes à ressentir la tempérance, l'humilité et l'espoir. La tempérance face à une actualité brûlante qui empêche souvent d'en comprendre les mécanismes ; l'humilité pour éviter toute caricature des sociétés du passé, parfois présentées comme des sociétés à blâmer ; l'espoir pour inviter nos jeunes à construire des mondes nouveaux et non imaginaires.

**Les prétextes ne manquent pas pour questionner la morale et l'actualité devient notre support :**

• **Pouvoir et solidarité : thèse et antithèse ?**

La financiarisation de l'économie, la spéculation à outrance, la souveraineté des monnaies, la volatilité des marchés agricoles favorisant les famines sont des supports pour mener une réflexion sur le pouvoir de quelques-uns dans le monde. Une prise de conscience pour repenser les solidarités internationales ? Nationales ? Locales ?

• **Propriété individuelle ou collective : quel choix pour nos sociétés ?**

C'est en interrogeant les principes fondateurs de nos sociétés actuelles que l'on peut comprendre nos rapports au monde. Les droits de propriété déterminent en grande partie notre rapport au travail, aux biens et à notre environnement. Pourquoi ces droits et pour qui ? Que nous dit la difficulté d'évaluer les biens communs sur la nature de l'homme moderne ?

• **Accumulation des richesses ou accumulation du bonheur : faut-il choisir ?**

Les dernières recherches en philosophie, psychologie ou encore en économie posent clairement la question du Bonheur. Comment l'atteindre et pourquoi l'atteindre ? Est-il une quête d'aujourd'hui ? Que nous dit l'histoire de nos civilisations ? Comment se pose aujourd'hui le choix du Bonheur ?

• **Justice sociale : quelle valeur donner aux lois ?**

Lois de la République ou « commandements » des religions ? La laïcité est réaffirmée mais jamais clairement définie : quelle place accorder aux religions dans l'espace public ? Quelle place donner aux identités ? Les lois n'ont-elles pas pour vocation de préserver l'égalité et la dignité humaine ? Mais de quelles lois et de quelle dignité parle-t-on ? Comment alors concilier égalité et identité ?

## Pour aller plus loin

- DURKHEIM E., *Détermination du fait moral* in Sociologie et Philosophie, PUF.
  - GIRAUD G., *L'Illusion financière*, L'atelier.
  - HABERMAS J. & RAWLS J., *Débat sur la justice politique*, Cerf.
  - MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Points.
  - RENOUARD C., *Éthique et entreprise, pourquoi les chrétiens ne peuvent pas se taire ?*, L'Atelier.
  - SEN A., *L'économie est une science morale*, PUF ou *Éthique et économie*, La découverte.
- Cinq siècles de pensée française : école des annales et science sociale*, Sciences Humaines et Sociales, n°spécial 6, octobre-novembre 2007.
- Conférence des Évêques de France, *Service national Famille et société : Notre bien commun*. L'atelier, 2014  
Un ensemble de conférences et de témoignages de responsables associatifs, par écrit et sur un DVD, autour de six thèmes : politique, travail, propriété, styles de vie, familles, migrations.
  - *La communauté éducative, au défi de la pensée sociale de l'Église*. Textes et kit d'animation disponible auprès du Service information et communication du Secrétariat général de l'Enseignement catholique.