

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 Mounier¹ 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.² » 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 aimer³. »

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

Construire la liberté⁴

« 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 II⁵ 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 Leleux⁶ 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.

¹ Emmanuel Mounier, *Le personnalisme*, PUF, 1949.

² Martin Buber, *Le chemin de l'homme*, édition du Rocher.

³ Emmanuel Mounier, *Le personnalisme*, PUF, 1949.

⁴ Voir aussi, dans ce même document, la fiche Liberté.

⁵ Homélie du 25 octobre 1980.

⁶ 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"⁷». 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...⁸ » 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 grammaticale⁹ ». 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.

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

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

⁹ 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 renoncer¹⁰. » 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.¹¹ » 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.¹² » 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.¹³ »

- 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.¹⁴ »

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

- 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>

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

¹¹ Sevim Riedinger, Le monde secret de l'enfant, Éditions Montparnasse, 2013.

¹² Mathieu, 6,6.

¹³ BO N° 9, 27 février 2003.

¹⁴ 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/apprivoiserlesecrans/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 Howden¹⁵ 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 dilemmes¹⁶, 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/>

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

¹⁶ 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'Église¹. Le Statut de l'Enseignement catholique² en fait un des caractères de l'école catholique². 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 culture³. » 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 intégral⁴. » 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 lendemain⁵. » 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-même⁶. »

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

² Statut de l'Enseignement catholique, articles 38 et 39.

³ Note n° 2013-111 du 24/07/2003.

⁴ Benoît XVI, *Caritas in veritate*, § 23, 29 juin 2009.

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

⁶ 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 socialisation¹. 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 morale². 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.

¹ Statut de l'Enseignement catholique, articles 4 et 5.

² 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.*³ » 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*⁴ ». 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*⁵. » 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.

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

⁴ Ibidem, p. 40.

⁵ 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*⁶. », 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.

⁶ 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-ecreensq>

► **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 responsable¹ ». 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.² » 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.³ » 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 Delsol⁴.

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

² Conférence de consensus sur la lecture, IGEN 2005.

³ Jean-Paul Brighelli, *Controverses de Descartes*, Université Paris V, 2013.

⁴ 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

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.² »

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*³, offrant une possibilité de rencontre et d'ouverture.

¹ Julia Kristeva, *Au risque de la pensée*, Aube, 2001.

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

³ 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.*⁴ » 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.*⁵ » 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 interprétative⁶ », rejoignant ainsi la fonction de « *texte signe* » mise en évidence par Dominique Bucheton :⁷ « *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.

⁴ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007.

⁵ Programmes de français en classe de 2^{de} et 1^{re}, BO, septembre 2008.

⁶ Umberto Eco.

⁷ 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.¹ » 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 »². 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.

¹ Eirick Prairat, *La morale du professeur*, PUF, 2013.

² 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 Brenifier, *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 personne¹. 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.

¹ 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^e 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.² »

Pour aller plus loin

- Gilbert Andrieu, *L'éducation physique au XX^e 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.

² 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^e 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^e (*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^e 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^e 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^e 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 Todorov¹. 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.

¹ 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 ?*² » 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^e 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^e, 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^e 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.

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

- La sensibilité romantique au XIX^e 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^e 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 contemporaines¹, 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 compétences² 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 culture³ 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 monde⁴.

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 vivant⁵, homme/animal, homme/machine⁶, 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 antibiotiques⁷, 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

¹ 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...

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

³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf pp.13-15.

⁴ « 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. »

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

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

⁷ « 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 insatiable⁸. 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 théologien⁹.

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 compétences¹⁰ 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 unique¹¹. 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 2014¹², 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 amis¹³. 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.

⁸ Voir « Évolution des publications scientifiques : le regard des chercheurs », http://www.academie-sciences.fr/activite/conf/colloque_140507.pdf

⁹ Jacques Arnould

¹⁰ Bientôt socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

¹¹ « [...] 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).

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

¹³ *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 pâte¹⁴, 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 béciers 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 SVTU (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 débat¹⁵. Dans cette optique, le travail en IDD, l'EIST, les TPE¹⁶ 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*¹⁷ ». 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 décodeur d'informations. Le travail de l'histoire des sciences apporte une lecture ancrée et référencée du cheminement de la pensée des hommes.

¹⁴ <http://www.fondation-lamap.org/>

¹⁵ Voir fiche Mener un débat argumentatif.

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

¹⁷ 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^{er} degré et du 2nd 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 2nde 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.
 - RENOARD 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.