

**Martine TERREAUX-DURAND**

## **Médiation des savoirs et transfert des connaissances dans le domaine de l'éducation morale scolaire : état des lieux à l'école primaire publique et laïque française**

### **Notice biographique**

Martine Terreaux-Durand est professeure des écoles et doctorante à l'École Doctorale SHS Lille Nord de France. La recherche doctorale qu'elle mène au sein du laboratoire Profeor – CIREL (EA 4354) sous la direction de Laurence Loeffel porte sur l'éducation morale scolaire dans l'école publique laïque contemporaine. L'état des lieux des principes et des pratiques de ce contenu d'enseignement permet de combler un vide puisqu'il n'y a jamais eu de travaux de terrain sur la question de l'éducation morale à l'école de nos jours.

### **Résumé**

Cette contribution aborde le problème de la médiation des savoirs et du transfert des connaissances dans le domaine de l'éducation morale scolaire. Le cadre théorique choisi est pluridisciplinaire, croisant l'approche historique de l'éducation morale, l'approche philosophique du monde post-moderne qui oscille entre le pôle holiste et le pôle individualiste et enfin l'approche pédagogique qui nous ouvre sur les pratiques actuelles et variées. L'objet de recherche concerne les principes et les pratiques d'éducation morale à l'école laïque aujourd'hui. L'enquête empirique se déroule selon deux axes : un temps d'observation dans une quarantaine de classes suivi d'un entretien auprès de chacun des enseignants. Les premiers résultats soulignent que la compréhension des objectifs et des contenus d'enseignement en « instruction morale » apparaît floue, d'où une grande diversité de pratiques observée dans l'école.

### **Abstract**

This paper addresses the problem of both the mediation of knowledge and knowledge transfer in the field of moral education at school. The theoretical framework chosen is multidisciplinary, combining the historical approach with moral education, the philosophical approach to the postmodern world which oscillates between the holistic and the individualistic pole and finally the pedagogical approach revealing the current and varied practices today. The subject of research concerns the principles and practices of moral education in the public school. The empirical investigation is conducted in two ways: a time of observation in forty classes followed by an interview with each teacher. The first results show that the understanding of the objectives and the teaching "moral education" content appear blurred, hence a wide variety of practices may be observed in the school in question.

**Mots-clés :** morale laïque, éducation morale, école primaire, individualisme, démocratie, autonomie, liberté pédagogique.

**Keywords :** secular moral, moral education, elementary school, individualism, democracy, autonomy, academic freedom.

## Introduction

En France, l'éducation morale s'est effacée de l'horizon de l'école primaire à la fin des années 1960, pour réapparaître de manière quelque peu inattendue dans les programmes de 2008. Les enseignants ont vu réapparaître ce terme de « morale » dans l'intitulé « instruction civique et morale » qui semble réinstaller l'instruction morale comme discipline à part entière. Or, la mise en œuvre au sein des classes ne s'est pas faite ou peu, comme le souligne le rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque<sup>1</sup> remis en avril 2013 à Vincent Peillon. Ministre de l'Éducation nationale depuis mai 2012, il a inscrit dans son plan de refondation de l'école la mise en place de cours de morale laïque dans les classes de l'école primaire au lycée. En effet, depuis ces dernières années, les ministres de l'Éducation nationale travaillent sur la remise en place d'une éducation morale explicite car, comme l'explique Dubet, alors qu'école et société sont en crise, le « programme institutionnel recule » (DUBET, 2002) laissant le professeur seul devant des choix d'orientations pédagogiques à prendre. C'est notamment le cas dans le domaine de l'éducation morale. Parallèlement, les minces indications apportées par les Instructions officielles de 2008<sup>2</sup> dans la restauration de la discipline « instruction morale » ne sont pas suivies, ni même les indications de la circulaire de rentrée de 2011<sup>3</sup> sur les orientations didactiques et pédagogiques pourtant plus explicites mais restées quasiment lettre morte. Cette circulaire comprenait une bibliographie avec des textes de référence, des exemples de maximes, d'adages juridiques et de morales issus des Fables de La Fontaine ainsi que la circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique sous Jules Ferry.

Si plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi les enseignants ne mettent pas en œuvre les programmes, nous poserons et traiterons la question de l'individualisme démocratique comme hypothèse de travail. En même temps, les professeurs des écoles ne comprennent pas ce qui leur est demandé. Cent pour cent des enseignants interrogés lors du recueil de données dans le cadre de mon mémoire de Master et de ma thèse disent que la phrase écrite dans les programmes de 2008 « enseigner les principes de la morale » n'est pas claire pour eux. Qu'en est-il des élèves ? Quelle est leur place dans ces temps où l'enseignant dit faire de l'éducation morale ? Quelle forme de médiation peut-on observer ? Quelle est la part laissée, voire cédée à l'apprenant dans cette discipline particulière ?

---

<sup>1</sup> En octobre 2012, le ministre Vincent Peillon a réuni trois personnalités, Alain Bergougnieux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz, à qui il a confié la mission de mener une réflexion sur l'enseignement de la morale laïque. Le rapport s'est intitulé : *Morale laïque. Pour un enseignement laïc de la morale.*

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel*, 19 juin 2008, Hors-série n° 3, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. NOR : MENE0813208A et MENE0813240A.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel*, 1<sup>er</sup> septembre 2011. MENE 1120471C.

## 1. L'acte de médiation et son format

L'enquête empirique menée dans le cadre de cette recherche comprend deux parties. La première est une observation de classe pendant un temps où l'enseignant dit faire de l'éducation morale. L'observateur placé en dehors du groupe assiste silencieusement à la séance qui dure en moyenne trente minutes. La seconde partie est un entretien semi-directif avec l'enseignant autour de questions sur la laïcité, la représentation sociale des enfants dans la société du XXI<sup>e</sup> siècle, les conceptions des enseignants quant à l'éducation morale et ses pratiques. L'investigation s'est déroulée de mars 2012 à mars 2013 auprès de quarante-deux enseignants de l'école élémentaire publique, en milieu urbain, péri-urbain et rural. Douze écoles sont intégrées au dispositif ECLAIR<sup>4</sup>. Les temps d'observation ont permis de dresser un panel des pratiques en éducation morale montrant d'ores et déjà que les formats de médiation sont très hétérogènes.

### 1.1. Une errance des pratiques

L'analyse en cours montre une errance des pratiques. Il est probable qu'il n'y ait pas consensus ou que les enseignants ne sachent pas eux-mêmes quoi mettre derrière les mots « éducation morale ». Rappelons que les Instructions officielles incluent dans la découverte du monde pour le cycle 2 et dans la culture humaniste pour le cycle 3 des heures à allouer à l'instruction civique et morale. Voici les différentes situations rencontrées lors des temps d'observation :

- Des enseignants disent ne pas faire du tout d'éducation morale dans leur classe.
- Des enseignants disent ne pas avoir de temps spécifiques d'éducation morale dans leur classe. Elle est diffuse.
- Des enseignants réalisent des séances d'éducation civique. Cela est très fréquent. Durant la période des élections présidentielles en 2012, de nombreuses séances annoncées sous l'intitulé instruction morale se sont articulées autour du « comment voter ? ». L'objectif majeur était alors l'acquisition d'un vocabulaire spécifique (bulletin de vote, isoloir, urne, carte d'électeur...).
- Des enseignants organisent des conseils de classe. S'ils sont considérés comme un temps d'éducation morale, ils sont souvent un temps spécifique de régulation de la vie de classe et sont parfois très surprenants. Dans la période de Noël, j'ai pu assister à un conseil de classe qui était en fait un temps de discussion sur comment décorer la classe avant les vacances de Noël. Une semaine auparavant, j'ai vu un conseil de classe où des situations de violence dans la classe étaient gérées par les élèves eux-mêmes. Ceux-ci font, votent les nouvelles règles de la classe et choisissent en fait

---

<sup>4</sup> ECLAIR est le programme des Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

l'orientation qu'il faut prendre pour tel ou tel élève indiscipliné. Ces temps de formation très autonomes sont aussi appelés débat interprétatif par certains enseignants. Des sujets d'actualité y sont traités. Conduits par des élèves, l'enseignant intervient très peu si ce n'est pour des questions de vocabulaire ou la gestion de l'organisation. La réflexion menée ainsi par les élèves en entière autonomie entraîne la construction d'idées qui sont parfois très éloignées des idéaux et des valeurs de l'école républicaine.

- Les enseignants qui pratiquent un temps de gestion de « ceintures de comportement » sont toujours très fiers. Cette méthode est issue de la pédagogie institutionnelle. Les élèves sortent généralement de la classe et sont emmenés dans la salle polyvalente ou la salle de sport. Assis en tailleur, en cercle, ils vont délibérer sur l'obtention ou non de ceintures de grade supérieur, permettant d'accéder à des privilèges. Dans ces moments, il est toujours intéressant d'observer la place de l'enseignant qui ne se porte pas juge des comportements des élèves, ceux-ci s'évaluant entre eux. Ces temps sont parfois riches de règlements de compte entre élèves.
- Des enseignants organisent des « ateliers-philos ». Aucun atelier-philos ne s'est déroulé dans la salle de classe sans qu'il y ait eu au préalable un aménagement spécial. Généralement, les élèves sont conduits dans une autre salle, assis par terre, en cercle. A une occasion, les élèves sont restés dans la classe mais les tables avaient été agencées en cercle par l'enseignante. Il y a comme un côté mystique, sacré qu'il faut installer pour ce genre de séances. Le sujet proposé par l'enseignant peut être d'ordre moral ou non. Les élèves s'expriment ou non. L'enseignant n'intervient pas, n'oriente pas, ne corrige pas<sup>5</sup>.
- Quelques enseignants ont proposé des séances d'éducation morale qu'ils basent sur la lecture de textes littéraires à valeur morale, les Fables de Jean de La Fontaine en étant souvent la référence.
- Nous pouvons aussi observer des séances basées sur la lecture de photographies montrant des situations abordant des sujets d'ordre moral (racisme, handicap...).
- Enfin, seule une classe où l'enseignante faisait dix minutes d'instruction morale le matin à partir de maximes morales a pu être observée. Pourtant c'est la méthode préconisée par les programmes de 2008 et développée dans la circulaire de rentrée de 2011<sup>6</sup>. Il est intéressant de noter que cette enseignante n'ayant eu aucun modèle en tant qu'élève, ni

<sup>5</sup> Nous pouvons aussi constater cela dans le film documentaire *Ce n'est qu'un début* de Jean Pierre Pozzi et Pierre Baroucher où l'enseignante de maternelle allume une bougie lors des ateliers-philos.

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel*, 1<sup>er</sup> septembre 2011. MENE 1120471C.

formation, avait interrogé ses propres parents pour qu'ils lui racontent comment cela se passait du temps de leur enfance.

## 1.2. Comment expliquer une telle diversité de pratiques ?

A ce stade de la recherche, plusieurs pistes de réflexion permettent de comprendre pourquoi les pratiques sont hétérogènes.

Un premier point est le principe de « liberté pédagogique »<sup>7</sup> des enseignants. Il n'existe pas de méthode officielle à l'école primaire, et ce pour toutes les disciplines. Lorsque les enseignants sont interrogés sur la signification de l'expression « enseigner les principes de la morale » énoncée dans les programmes de 2008 dans lesquels le terme de « morale » a été réintroduit, cent pour cent des enseignants affirment que cela n'est pas clair du tout. Ils ne savent pas à quoi se référer ni d'où tirer ces principes. Certains parlent de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Il y a une réelle carence de référents clairs et détaillés. Aucun enseignant n'a eu de formation initiale ou continue sur l'instruction morale, ni même sur l'éducation civique (sauf une enseignante qui a parlé de formation en éducation civique rattachée à l'histoire géographie à l'IUFM [Institut Universitaire de Formation des Maîtres]). Ils n'ont jamais eu non plus de modèles de séance en éducation morale. Là encore, aucun repère. De plus les ressources pédagogiques sont rares.

Donc, les actes de médiation s'ancrent sur un terrain scolaire où les Instructions officielles sont floues, la formation des enseignants quasi inexistante, tout ceci ajouté à la liberté pédagogique que les enseignants ont. Pour essayer de comprendre cette hétérogénéité, nous allons nous risquer à des analyses qui touchent des évolutions profondes de la société.

La seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a été témoin d'un grand bouleversement dans le domaine de la morale au sein de notre société : libération des mœurs, apparition d'idéaux d'émancipation. Le philosophe Lipovetsky explique dans son ouvrage, *Le Crépuscule du devoir, l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques* (1992), combien les droits individuels s'imposent devant la notion de devoirs. De son côté, Gauchet dira que nous sommes passés d'une époque « holiste » qui masquait les finalités du particulier à une époque « individualiste » visant à l'épanouissement de l'individu qui peut aller jusqu'à la négation de l'institution à laquelle il est rattaché. Selon ce philosophe, « nous sommes au bout de ce mouvement, au réveil douloureux de son rêve, devant ses limites et ses apories » (GAUCHET, 2002). L'éducation est grandement marquée par ces évolutions culturelles où l'individu est devenu la référence (BLAIS, GAUCHET et OTTAVI, 2008). Le terrain scolaire n'est pas un terrain aseptisé, il est au contraire en lien fort avec la société. Les enseignants n'ont pas été épargnés par cet individualisme, la pédagogie non plus. Les pratiques en éducation morale en sont une

---

<sup>7</sup> Code de l'éducation - art. L421-5 (M).

belle illustration. Les difficultés et les impasses de l'éducation morale comme contenu d'enseignement sont emblématiques de ces évolutions.

La médiation en éducation morale prend des formes très variées car elle est marquée par l'individualisme démocratique prégnant dans la société du XXI<sup>e</sup> siècle. Il paraît intéressant de s'interroger sur la place qu'a le sujet apprenant dans l'activité de médiation.

## **2. La place du sujet apprenant dans l'activité de médiation**

### **2.1. Quelle place pour l'élève en éducation morale ?**

Une analyse des pratiques d'éducation morale rencontrées durant les observations, va permettre de mieux comprendre la place de l'élève pendant ces séances. Nous ne considérons pas ici les « non-pratiques », à savoir les situations où l'enseignant affirme ne faire aucune éducation morale, ni les séances d'éducation civique. Les pratiques rencontrées convoquées ici sont : les conseils de classe ou débats interprétatifs, les ceintures de comportement, les ateliers-philo, les lectures de textes à valeur morale, les lectures d'images, les maximes morales.

#### **2.1.1. Trace écrite et évaluation**

Tout d'abord, nous constatons que, pour ces six situations, les élèves ne gardent aucune trace écrite individuelle. Pendant les conseils de classe, un secrétaire de séance peut consigner les décisions prises par le groupe-classe dans un cahier commun. Concernant les évaluations, aucune n'est menée dans le cadre de l'éducation morale alors que dans les autres disciplines, elles sont considérées comme faisant partie de l'apprentissage.

#### **2.1.2. Le contenu d'enseignement**

Pour les conseils de classe ou les ceintures de comportement, aucun contenu d'enseignement n'est préparé en amont par l'enseignant. Pour les ateliers-philo, seul le thème est choisi avant la séance. Pour les lectures d'images, l'enseignant a choisi ces supports ainsi que les valeurs morales qu'il veut souligner. Pour les textes à valeur morale et les maximes, outre le choix fait par l'enseignant selon les valeurs à aborder, une séance d'explication de vocabulaire est préparée pour aider à la compréhension.

#### **2.1.3. Le rôle de l'enseignant**

Pendant les divers types de séances d'éducation morale observées, l'enseignant a un rôle qui varie. Pour les conseils de classe ou les débats interprétatifs, l'enseignant a un rôle d'accompagnateur. Il n'intervient pas dans le contenu mais parfois dans l'organisation ou l'apport de vocabulaire. Pour les ceintures de comportement, il a un rôle de modérateur. Pendant les ateliers-philo, il est souvent en retrait du

cercle d'élèves. Son rôle est d'animer au départ puis de faire une synthèse à la fin avec les différents apports des élèves. Pour les lectures d'images, de textes ou les maximes, l'enseignant a un rôle directif. Il conduit la séance entièrement, interroge les élèves, conclut.

#### **2.1.4. La correction**

Pendant ces temps d'éducation morale, l'enseignant ne va pas corriger l'élève comme il pourrait le faire dans une autre discipline. Le vrai et le faux ne sont pas clairement déterminés. Pour de nombreux enseignants, la limite est celle posée par la loi. Cela leur permet de corriger un élève s'il a tenu des propos condamnables par la loi. Certains préfèrent ne rien corriger. Pour les conseils de classe, débats interprétatifs ou ceintures de comportement, les corrections concernent la forme de la conduite de la séance.

#### **2.1.5. La place de l'élève**

Pendant les divers types de séances d'éducation morale observées, l'élève a un rôle qui varie. Pour les séances de lectures de textes, d'images à valeur morale et pour les maximes, l'élève a un rôle similaire à celui rencontré dans d'autres disciplines. Pendant les conseils de classe, les débats interprétatifs ou les ateliers-philo, il est très souvent amené à diriger la séance, l'enseignant ayant laissé son rôle de « maître » de la classe. Peut-on dire à ce moment que l'élève devient le maître de la séance? Nous pouvons alors nous demander quel transfert de connaissances a lieu. En proposant de telles séances, ne produisons-nous pas l'inverse de ce que nous pourrions espérer dans le domaine du transfert des connaissances en éducation morale, à savoir un éclatement des valeurs de chacun plutôt qu'un rassemblement autour des valeurs du vivre ensemble? Pour comprendre davantage cela, nous allons considérer un autre concept majeur de notre société moderne qui se rencontre fortement dans l'école : celui de l'autonomie.

### **2.2. Education morale et concept d'autonomie**

Depuis le commencement de la IIIe République, il est remarquable de voir qu'une réelle recherche d'autonomie de l'individu, qui correspond en fait à l'époque à une émancipation du religieux, est mise en œuvre par le biais de la mise en place d'une éducation morale laïcisée. Nous avons assisté notamment avec Piaget et la théorie sur la formation du jugement moral, à des évolutions qui ont fini par affecter la société tout entière.

De trente-huit ans son cadet, Piaget s'est opposé dans l'entre-deux-guerres à Durkheim quant à la dimension sacerdotale que le sociologue confère à l'éducation morale (DURKHEIM, 1924). Piaget, homme de science, va s'intéresser à l'éducation morale en choisissant une perspective psychologique. La morale doit être selon lui fondée sur la science. C'est la même dynamique d'émancipation du religieux qui s'approfondit chez Piaget et qui va entraîner la recherche d'une

autonomie de l'enfant face à l'adulte, porteur de l'autorité. La modernité selon Piaget s'accompagne de cette autonomie de l'enfant qui est appelé à ne plus avoir de « contraintes extérieures ». Cela retentit sur la morale et l'éducation morale puisque les principes d'une éducation morale qui ne passerait pas par la contrainte sont entièrement élaborés par Piaget puis repris par Kohlberg (1984). Piaget a joué de ce fait un rôle central dans le changement de point de vue sur l'éducation de l'enfant, désormais centré sur l'enfant actif. Il initia, par ses théories en psychologie appliquées à l'éducation, les méthodes dites « actives », et ce notamment dans le domaine de l'éducation morale. Si Durkheim reconnaît que le maître d'école est vraiment un référent de la morale pour l'élève, montrant le chemin à ses élèves en exerçant son autorité, Piaget va montrer qu'il existe des « stades » dans la formation du jugement moral, à l'image des stades qu'il avait démontrés dans le développement intellectuel de l'enfant. Les stades du développement du jugement moral doivent aboutir à une autonomie complète de l'enfant, faisant fi de toute tutelle de la part d'un adulte, passant d'une morale de la contrainte (hétéronome, égocentrique, subjective) à une morale de la coopération (autonome, coopérative, objective). Pour Piaget, « la morale de la coopération est inscrite dans le développement normal de l'enfant, elle se construit à travers ses interactions naturelles avec son environnement, parmi lesquelles les activités ludiques, la relation avec d'autres enfants dans le cadre du jeu, occupent une place privilégiée » (FORQUIN, 1993 : 82).

« La supériorité de la morale de la coopération sur la morale d'autorité ne fait pour Piaget aucun doute. En quel sens ? D'une part, elle est plus profondément morale car elle se construit "du dedans" favorisant ainsi une intériorisation et donc une meilleure appropriation des normes. Elle est aussi la condition du jugement critique et permet de faire la part du légal et du moral » (LOEFFEL, 2007 : 76). Selon Piaget, « du point de vue moral, la coopération conduit, non plus simplement à l'obéissance aux règles imposées, quelles qu'elles soient, mais à une éthique de la solidarité et de la réciprocité. Cette morale est caractérisée, quant à la forme, par l'apparition du sentiment de bien-être intérieur indépendant des devoirs externes, autrement dit par une autonomie progressive de la conscience, l'emportant sur l'hétéronomie des devoirs primitifs. Pour ce qui est du contenu, certaines notions fondamentales, telle que celle de la justice, doivent l'essentiel de leur développement à la coopération graduelle entre égaux, et demeurent presque entièrement en marge de l'action des adultes sur les enfants » (PIAGET, 1997 : 112). Si la sociologie avait une visée holiste, la psychologie a une visée individualiste.

Piaget a énoncé ses théories sur le développement du jugement moral dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Les retombées ont eu de profondes répercussions sur l'école française dans la seconde moitié de ce siècle. En cherchant à éloigner définitivement l'école de toute hétéronomie, Piaget a encouragé l'entrée de la pédagogie dans le champ d'une entière autonomie, allant jusqu'à désirer le *self-government* pour préparer l'individu à sa future vie de citoyen. Pour lui, en ce qui concerne « l'éducation morale, on peut dire d'un mot que le *self-*



*government* contribue à développer à la fois la personnalité de l'élève et son esprit de solidarité » (PIAGET, 1997 : 119). Le maître n'est plus missionné pour montrer le chemin de la morale.

La théorie piagétienne de la construction du jugement moral par stades avec pour objectif l'acquisition de l'autonomie individuelle de l'élève fut reprise et approfondie dans les années 1970, par le psychologue américain Lawrence Kohlberg (1928-1988), qui marqua la réflexion internationale par ses travaux sur le comportement humain dans le domaine de l'éducation morale. Selon sa conception, l'évolution du jugement moral s'élabore chez l'individu, de l'enfance à l'âge adulte, par niveaux. L'acquisition de principes éthiques universels de justice est le stade le plus raffiné de la formation. Les outils du psychologue américain sont venus étayer les recherches théoriques et pratiques en éducation morale notamment en Belgique et au Québec.

A ce stade, il paraît intéressant de présenter l'exemple des travaux mis en œuvre en Belgique par Leleux. « La constitution belge oblige les pouvoirs publics à permettre aux élèves, pendant toute la durée de l'obligation scolaire, soit de 6 à 18 ans, de suivre un cours de morale non confessionnelle ou un cours de l'une des religions reconnues (catholique, protestante, israélite, islamique). Ce cours, obligatoire en vertu du Pacte scolaire de 1959<sup>8</sup>, est dispensé à raison de deux heures hebdomadaires » (LELEUX, 2006 : 13).

Claudine Leleux<sup>9</sup> souligne l'intérêt de cette structure institutionnelle pour « maintenir dans la formation scolaire une éducation explicite au jugement de valeur et à la réflexion normative, pour non seulement permettre à l'école d'assumer l'une de ses missions traditionnelles, celle d'éduquer à la citoyenneté, mais aussi de contribuer à former des agents moraux autonomes, critiques, capables de discernement, aptes à opérer des choix et à prendre des décisions dont ils peuvent répondre » (LELEUX, 2006 : 13). Promulguer des cours de morale nécessite une formation. En Belgique, « les maîtres et les professeurs de morale sont des enseignants indépendants, désignés et nommés par le ministre ou le pouvoir organisateur selon leur situation statutaire. Ils ont, comme c'est le cas également des autres matières, une inspection qui leur est propre, un programme à suivre et des méthodes pédagogiques » (PIGNO-RICHARD, 2006 : 8). Il n'est pas question ici de principes flous. Des programmes précis sont établis, que ce soit dans l'enseignement non confessionnel comme dans l'enseignement

<sup>8</sup> La loi du Pacte scolaire de 1959 et l'article 24 de la *Constitution* (texte coordonné du 17 février 1994) confèrent au cours dits « philosophiques » la légalité de leur insertion dans le monde scolaire. Cette légalité concrétise et organise l'exercice réel des libertés proclamées dans la *Déclaration des droits de l'homme* (art.20, §2) et la *Convention internationale des droits de l'enfant* (art.29), et ce dans le respect des décrets du 31 mars 1994 « définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française » et du 17 décembre 2003 « organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné ».

<sup>9</sup> Claudine Leleux est enseignante de philosophie et de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et de la morale non confessionnelle au Département pédagogique de la Haute Ecole de la Communauté française Debré à Bruxelles.

confessionnel. Leleux montre combien les cours de morale « supposent comme tout enseignement des qualités professionnelles spécifiques à prendre en compte dans la formation initiale des maîtres » (LELEUX, 2006 : 24). Elle est d'ailleurs l'auteur de plusieurs manuels de didactique, véritables outils pratiques qui accompagnent l'enseignant lors d'une séance de morale. Concernant le programme de la morale laïque, les principes généraux issus du programme de 2002 sont : la formation d'une morale autonome sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, la volonté de promouvoir « une éthique en mouvement » basée sur les principes du libre examen, supposant la relativité des connaissances et des valeurs, l'éveil constant et l'esprit critique et enfin la mise en évidence de la responsabilité personnelle des élèves dans le maintien, l'affinement et la création de valeurs.

Nous remarquons que ce cours vise à contribuer à former des individus autonomes. L'enseignant de morale n'avance pas de normes mais amène l'élève à énoncer les siennes. Nous allons décrire les grandes étapes d'une leçon intitulée « Quelle valeur donner à la vérité ? » proposée par Leleux, didacticienne de la morale (LELEUX, 2006 : 87-90).

Ce cours est destiné à des enfants âgés de 10 à 12 ans (CM1-CM2). Durant la séance, l'objectif moral reste toujours centré sur l'enfant. Aucune norme n'est donnée par l'instituteur. Pour cette leçon, l'objectif moral, appelé aussi problématique morale, est : chaque enfant sera capable de définir personnellement la valeur qu'il donne à la vérité. Les enfants seront capables de percevoir la dimension d'obligation de la vérité dans certaines situations.

La séance débute par une phase libératrice, temps où est posé le problème. Pour cela les supports peuvent être des photos à commenter, la lecture d'un texte, des questions. Dans notre exemple, l'enseignant est invité à lire le texte « Le garçon qui criait au loup ». Une petite discussion sur le livre s'ensuit. Les enfants commentent librement le récit. L'instituteur oriente la discussion si nécessaire afin que les notions de danger de l'affabulation, de la nécessité de ne pas mentir, de la prise de conscience de la vérité comme valeur ou non-valeur ressortent de ces courts échanges.

Puis, on passe à une phase informative où des informations nécessaires à la réflexion sont apportées par l'adulte.

Il s'ensuit une phase formative. Les élèves sont amenés à réfléchir plus profondément. Dans cette leçon, il leur est proposé trois possibilités. Ils doivent justifier leur choix en essayant de rechercher la (ou les) valeur(s) qui sous-tendent ce choix. Il est indiqué que « l'instituteur veille au respect du choix des enfants pour leur apprendre le respect » (LELEUX, 2006 : 88).

Voici un exemple de choix proposés :

« Je ne supporte pas de :

- voler le jouet d'un ami
- tricher en copiant les réponses de mon voisin
- mentir à mon professeur ».

La séance se termine par une phase d'intégration où l'enfant est invité à s'engager :

« J'ai choisi la phrase n°... parce que ce qui vaut pour moi c'est... » (LELEUX, 2006 : 88).

Il devrait ainsi s'approprier des valeurs, des jugements, des maximes et passer du jugement à l'action. Dans notre exemple, l'enseignant donne une échelle qui va de un à dix. L'élève doit coter la valeur de vérité selon son appréciation.

Cette phase d'intégration rappelle la rédaction de « ma sagesse du jour » qui vient clore les discussions à visée philosophique (LELEUX, LANTIER : 2010). L'élève, suite à ces séances de réflexion, construit peu à peu sa propre loi.

En France, le concept d'autonomie comme il est conçu au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire une émancipation de l'enfant par rapport à l'adulte et une construction des connaissances qui se veut autonome, freine la mise en place d'un programme d'éducation morale construit à la manière des autres disciplines, à savoir avec un contenu précis, programmé, un réel temps d'enseignement, une trace écrite voire une évaluation.

## Conclusion

La discipline scolaire « éducation morale » a toujours eu une place particulière dans le curriculum scolaire. Mise en avant puis oubliée, elle revient timidement dans les salles de classe. Les programmes de 2015 devraient lui faire de nouveau une place honorable.

Programmes clairs et formation des enseignants permettront de construire cette discipline de manière plus consistante, entraînant nécessairement des temps de médiations avec des formats plus uniformisés. Un enseignement méthodique et régulier paraît une condition essentielle de stabilisation. De plus, enseigner des valeurs communes ne demande-t-il pas de s'accorder clairement sur des savoirs définis ?

Se pose aussi la question en éducation morale du transfert de savoir ou de savoir-faire en savoir-être.

Comment évaluer ce transfert ? L'éducation morale va-t-elle apporter une plus-value dans l'école, dans la société ? Que faire de cette abondance de savoirs et de savoirs-faire apportés au sein des classes si à côté de cela l'humain qu'est l'élève n'est pas « présent à lui-même » (TERETSCHENKO, 2007). Si nous reprenons l'expression du philosophe Teretschenko citée dans son ouvrage *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*, nous sommes bien là au cœur d'une question centrale pour notre société, qui dépasse largement les questions de didactique : comment permettre l'éducation à soi dans un souci du vivre ensemble respectueux de l'humanité ?

### Texte officiels

- CODE DE L'EDUCATION - art. L421-5 (M)
- LA LOI DU PACTE SCOLAIRE DE 1959 ET L'ARTICLE 24 DE LA CONSTITUTION BELGE (texte coordonné du 17 février 1994).
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 19 JUIN 2008, *Bulletin officiel : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Hors-série n° 3, NOR : MENE0813208A et MENE0813240A.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1er septembre 2011, *Bulletin officiel*, MENE 1120471C.

### Bibliographie

- BERGOUIGNIUX A., LOEFFEL L., SCHWARTZ R., 2013, *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale, rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque*, Paris : MEN.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D., 2008, *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock.
- DUBET F., 2002, *Le Déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DURKHEIM E., 1992, *L'Education morale, (Cours dispensé à la Sorbonne de 1902-1903)*, Paris : PUF.
- FORQUIN J.-C., 1993, « L'Enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, p. 69-106.
- GAUCHET M., 2002, *La Démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard.
- LELEUX C., 2006, *Education à la citoyenneté. Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans ?*, tome I, Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX C. et LANTIER J., 2010, *Apprentis philosophes. Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*, Bruxelles : De Boeck.
- LIPOVETSKY G., 1992, *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris : Gallimard.
- LOEFFEL L., 2007, « Morale laïque et démocratie », *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 39, p. 67-80.
- PIAGET J., 1997, *L'Education morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Textes présentés par Constantin Xypas, Paris : Anthropos.
- PIGNO-RICHARD C., 2006, « Peut-on encore enseigner la morale en France ? Réflexions à partir de l'exemple de la Belgique », *Diotime*, n° 30, CRDP Montpellier, p. 8.
- TERETSCHENKO M., 2007, *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*, Paris : La découverte.