

L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?

Anne-Claire Husser

Number 4, Fall 2017

L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1045186ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1045186ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Éthique en éducation et en formation*, (4), 12–29. <https://doi.org/10.7202/1045186ar>

Article abstract

This paper will examine the issues of the French « moral and civic education » syllabus, enforced in September 2015, and analyse the difficulties that hinder its implementation in schools. Considering the cross-sectionnal dimension of the learning goals outlined in this program, we will give special consideration to the way French teachers may fit to teaching approaches and methods developed within the framework of Belgian and Quebec didactic researches in a context where moral education is considered as a teaching specialty unlike France.

L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?

Anne-Claire Husser, maître de conférences

École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lyon
Université Claude-Bernard, Lyon 1

Résumé : Deux ans après l'entrée en vigueur du nouvel enseignement moral et civique, le présent article se propose de revenir sur les enjeux de ce nouveau programme et sur les difficultés spécifiques de sa mise en œuvre dans le système scolaire français. Compte tenu de la dimension fortement transversale des objectifs de formation poursuivis par la réforme, il convient en particulier d'interroger les conditions d'appropriation par les enseignants français d'outils et démarches développées dans le cadre d'une didactique de l'enseignement moral en Belgique et au Québec où il constitue, contrairement à la France, une discipline de spécialisation pour les professeurs.

Mots-clés : Enseignement moral et civique, disciplines, professionnalité, vie scolaire, France.

Abstract : This paper will examine the issues of the French « moral and civic education » syllabus, enforced in September 2015, and analyse the difficulties that hinder its implementation in schools. Considering the cross-sectional dimension of the learning goals outlined in this program, we will give special consideration to the way French teachers may fit to teaching approaches and methods developed within the framework of Belgian and Quebec didactic researches in a context where moral education is considered as a teaching specialty unlike France.

Keywords : Moral and civic education, teaching specialities, professionalism, school life, France.

Introduction

À l'issue d'un processus engagé en 2012 par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Vincent Peillon, dans le cadre de la refondation de l'école de la République, la France s'est récemment dotée d'un enseignement moral et civique rénové dont les programmes sont entrés en vigueur à la rentrée de septembre 2015 à tous les degrés de la scolarité obligatoire ainsi que dans les lycées généraux, technologiques et professionnels (MENESR – DGESCO, 2015). La relance de la morale à l'école a alimenté en France un débat assez vif qui s'est pour l'essentiel centré sur la légitimité d'un tel enseignement (Ogien, 2013; Zoïa, 2013). Souscrivant assez largement aux arguments développés par Pierre Kahn (2015) en faveur des objectifs de formation du nouvel enseignement moral et civique (EMC), le présent article s'intéressera moins à la question des finalités de celui-ci qu'à ses modalités d'inscription dans la vie concrète des établissements en accordant une attention particulière à la manière dont il rencontre, non sans tensions, les identités professionnelles et les modes d'organisation du travail enseignant.

1. Une absence de tradition didactique constituée en matière d'enseignement moral

L'aspect le plus saillant de la réforme de 2015 réside sans nul doute dans la reconnaissance de la légitimité de la contribution de l'institution scolaire à la formation *morale* des élèves, celle-ci s'articulant à l'éducation civique sans se confondre avec elle. Formation du citoyen et formation du sujet éthique marchent dans cette perspective d'un même pas parce qu'elles reposent sur des compétences communes que les nouveaux programmes déclinent en quatre grands registres à développer : le jugement normatif et évaluatif, le sens de la règle et du droit, l'intelligence émotionnelle et la capacité d'engagement. Ces compétences sont cependant amenées à s'exercer dans des domaines distincts à défaut d'être tout à fait séparés : celui du politique d'une part, c'est à dire des affaires qui concernent la communauté des citoyens, et d'autre part celui plus vaste de l'éthique qui recouvre la recherche de l'agir le meilleur à tous les niveaux de l'existence humaine.

S'il existe en France une tradition pédagogique installée en matière de formation du citoyen, celle de l'instruction civique centrée sur la connaissance des institutions démocratiques et des libertés fondamentales et adossée à l'histoire-géographie (Legrand, 1991; Bergougnieux, 2006), il n'en va pas de même de la culture morale, ce qui ne signifie évidemment pas que rien dans les pratiques enseignantes actuelles ne participe de l'éducation morale, mais que ces pratiques ne sont que très peu identifiées par les acteurs comme susceptibles de s'articuler à une didactique de l'enseignement moral en tant que telle.

Historiquement c'est à l'école primaire que s'est développée une pédagogie morale consciente d'elle-même, celle des instituteurs de la 3^e République (Baubérot, 1997), mais cette tradition est tombée en désuétude et ne saurait être reconduite à l'identique du fait des transformations profondes qu'a connu la société française depuis le XIX^e siècle ainsi que de l'évolution des conceptions pédagogiques et des mutations de l'institution scolaire. Le pluralisme culturel et axiologique, l'individualisme contemporain (Gauchet, 1985), la redéfinition des relations entre l'adulte et l'enfant dans une perspective plus égalitaire (Renaut, 2004) comme l'affaiblissement de l'autorité de l'institution scolaire (Dubet, 2002) rendent aujourd'hui peu praticable une approche de l'enseignement moral qui faisait fond sur le postulat d'un socle de valeurs consensuelles et intuitivement évidentes. Il existe, il est vrai, une autre tradition plus récente liée aux pédagogies actives et à laquelle on doit l'introduction dans les écoles de pratiques de classe coopérative (Connac, 2009), de médiation par les pairs, ou de discussion à visée philosophique (Tozzi, 2005 ; Galichet, 2007 ; Chirouter, 2012). Si l'on en croit le groupe « enseignement primaire » de l'inspection générale auditionné en 2013 par la commission sur l'enseignement de la morale laïque et auteur de plusieurs rapports relatifs à la mise en œuvre des programmes de 2008 dans les classes, il semblerait cependant que ce type de pratiques demeurent minoritaires et n'aient pas encore permis de vivifier un enseignement civique et moral rarement explicite et le plus souvent réduit à l'apprentissage des règles de civilité et des symboles de la République (IGEN, 2010, p. 8 et 15; IGEN, 2013, p. 59-60; Bergougnieux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 14). Les programmes de 2015 marquent néanmoins une étape significative dans un processus d'institutionnalisation de la réflexion éthique à l'école primaire en préconisant de manière officielle des démarches plutôt cantonnées jusque-là au rang de pratiques innovantes ou expérimentales. Du fait de l'appétence croissante qu'elles suscitent auprès des professeurs des écoles comme de la reconnaissance institutionnelle et universitaire qu'elle a conquise en France ces dernières années¹, la discussion à visée philosophique pourrait ainsi contribuer à installer dans les années à venir un nouveau paradigme pour l'école primaire.

Dans l'enseignement secondaire, l'héritage des humanités classiques puis modernes a durablement installé le modèle d'une formation morale immanente aux disciplines. Il n'est de fait pas difficile d'identifier dans les différents enseignements dispensés au collège et au lycée un ensemble de savoirs et de démarches intellectuelles propres à contribuer au développement du sujet éthique, recensement proposé par les programmes d'EMC eux-mêmes, lesquels suggèrent toute une série d'activités renvoyant aux différents champs disciplinaires : travail de l'argumentation et analyse des œuvres en cours de français, expression artistique, jeu théâtral, études de la littérature et des

¹ Signalons ainsi la création en 2015 à l'Université de Nantes de la chaire UNESCO consacrée aux pratiques de la philosophie avec les enfants.

civilisations étrangères en langues vivantes et langues anciennes, analyse d'exemples historiques, approche physiologique du dopage en sciences et vie de la terre, développement de la coopération en éducation physique et sportive, *etc...* De telles convergences, dont les professeurs conviennent au reste volontiers, ne suffisent pas toutefois à fonder une tradition didactique, fut-elle plurielle, dans la mesure où ces différentes contributions ne sont que peu identifiées par les intéressés comme une dimension de leur activité qui engagerait des gestes professionnels spécifiques.

Un précédent notable doit toutefois être ici signalé quoique son impact sur les pratiques enseignantes demanderait à être évalué : l'introduction en 2000 de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) au lycée où n'existait auparavant aucun enseignement de ce type. Conçus dans la perspective d'une éducation politique, les programmes d'ECJS invitaient au traitement de sujets d'actualité et à la discussion de questions éthiques socialement vives à partir de démarches articulant recherche documentaire et débat argumenté. Contrairement au collège, cet enseignement ne fut pas seulement assuré par les historiens-géographes : statutairement ouvert à tous les professeurs volontaires, il fut en pratique également confié aux professeurs de philosophie et de sciences économiques et sociales. En dépit de la tentation parfois irrésistible de récupérer les heures d'ECJS pour avancer dans les cours « disciplinaires » au détriment de cet enseignement non évalué au baccalauréat, un certain nombre de ressources ont incontestablement été développées, notamment avec la contribution des professeurs documentalistes². Les études empiriques consacrées aux pratiques et contenus d'enseignement étant quasi inexistantes en la matière (Bozec, 2016, p. 19), il est difficile de déterminer si en quinze ans d'existence, l'ECJS a pu permettre la constitution d'une véritable tradition didactique. Les actuels programmes d'EMC recoupant en bien des points l'inspiration de ces derniers, il n'est pas hasardeux de penser que de nombreux outils développés dans ce cadre seront réutilisés au service du nouvel enseignement.

En regard des ambitions du nouvel enseignement moral et civique, les démarches déjà rodées à la veille de la rentrée 2015 apparaissent au final assez éparées, les ressources immédiatement mobilisables ne couvrant que partiellement les objectifs visés, et assez peu ceux relevant de la formation proprement morale. En vue de tempérer l'impression de dénuement exprimée par les professeurs lors de la concertation nationale sur les projets de programmes (MENESR-DGESCO, 2015), les concepteurs des

² Depuis 1990, année de la création du Capes de documentation, l'enseignement secondaire français comporte parmi ses personnels éducatifs, un corps de professionnels dont les missions relèvent pour une part des métiers des bibliothèques et d'autre part de la formation à la recherche documentaire. En charge des centres de documentation et d'information des collèges et lycées (CDI), les professeurs documentalistes sont parties prenantes de la mise en œuvre de l'éducation au média et à l'information et à ce titre susceptibles d'assurer des séquences pédagogiques en partenariat avec les professeurs en charge des différentes disciplines (Le Gouellec-Decrop, 1999 ; Hedjerassi et Bazin, 2013).

documents d'accompagnement destinés à faciliter la mise en œuvre de l'EMC³ se sont assez naturellement tournés vers les pays francophones ayant de longue date développé une didactique de l'enseignement moral dans le cadre du régime d'options qui permettait aux élèves de choisir un cours d'éthique non confessionnelle à la place du cours de religion (Martin, 2007)⁴.

2. L'hétérogénéité des approches de la formation éthique et civique selon qu'elle est envisagée comme discipline scolaire ou comme enseignement transversal

Si dans le panel des démarches préconisées, certaines comme le débat argumenté, la discussion à visée philosophique ou les conseils d'élèves étaient déjà connues des enseignants français, d'autres comme les dilemmes moraux, la clarification des valeurs, et les jeux de rôles constituent un emprunt explicite aux recherches didactiques menées depuis les années 1980 en Belgique et au Québec en vue d'accompagner les professeurs dans la mise en œuvre d'un enseignement moral non confessionnel conduit non dans la perspective d'une inculcation de normes comportementales, mais dans l'horizon d'une réflexion critique sur la signification des conduites humaines. Claudine Leleux (2010) en Belgique, Jean-Marie Debunne ou Pierre Lebuis au Québec (Debunne et Lebuis 1999), pour ne citer qu'eux, ont ainsi constitué d'importants relais francophones de la psychologie du développement moral de Lawrence Kohlberg (1981), du modèle pédagogique de philosophie avec les enfants de Matthew Lipman (2011), ou du courant de développement personnel porté par Raths, Harmin, Simon et Kirschenbaum (1966) dont ils ont proposé des appropriations critiques et créatives mises à profit pour la formation des professeurs. L'existence de filières universitaires permettant aux étudiants de se spécialiser dans cet enseignement a contribué à forger une identité disciplinaire commune aux professeurs de morale. Si le passage d'un régime de séparation des élèves en fonction de leurs orientations convictionnelles à un régime de cours commun et obligatoire engage une évolution des habitus professionnels, en particulier pour les professeurs de religion (Lebuis, 2010), les démarches pédagogiques développées pour le cours de morale non confessionnelle conservent en revanche leur pertinence dans le cadre des nouveaux programmes (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014) et contribuent en cela à alimenter des traditions pédagogiques vivantes qui continuent de se développer dans les cadres institutionnels qui sont désormais les leurs (Bouchard, 2000 et 2011).

³ Destinés aux professeurs, les documents d'accompagnement des programmes sont publiés en ligne sur le portail Eduscol, portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

⁴ Ces régimes d'options ont été remis en question avec la création en 2008 du cours commun d'éthique et de culture religieuse au Québec et plus récemment en Belgique où il a fait l'objet d'un aménagement en 2015, l'une des deux heures hebdomadaires de cours d'option ayant été remplacée par un cours commun de philosophie et de citoyenneté.

Le propos n'est pas ici d'idéaliser les situations belges et québécoises pour les ériger en modèles, mais bien plutôt de mettre en lumière ce par quoi le contexte institutionnel français s'en distingue, imposant de ce fait certaines précautions dans l'importation de techniques pédagogiques issues de traditions étrangères. Les ressources didactiques développées pour les cours d'éthique belges et québécois, précisément parce qu'elles appartiennent à un enseignement moral constitué en discipline, présentent ainsi parfois un caractère d'étrangeté aux yeux des enseignants français pour lesquels l'enseignement moral et l'éducation à la citoyenneté ne constituent jamais une spécialité. En France, l'enseignement moral et civique se situe en effet structurellement au croisement des disciplines ce qui s'avère particulièrement lourd d'enjeux pour l'enseignement secondaire où les appartenances disciplinaires sont constitutives des identités professionnelles.

Contrairement à l'instruction civique qui avait acquis le statut d'une quasi-discipline adossée à l'histoire-géographie, l'enseignement moral et civique version 2015 apparaît beaucoup plus comme la convergence d'une diversité de savoirs et d'approches. Les programmes mettent ainsi en avant la contribution de « tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire » à l'acquisition des compétences morales et civiques (MENESR 2015, p. 4). En regard des ambitions affichées, cette transversalité peut être envisagée comme une manière de compenser la modestie de l'horaire dédié à l'EMC, soit 36 heures par an à l'école primaire et une demi-heure hebdomadaire au collège et au lycée, cet horaire étant assuré par les seuls professeurs d'histoire-géographie au collège, mais ouvert à tous les professeurs volontaires au lycée, même si en pratique il est le plus souvent confié à ces mêmes historiens-géographes, ainsi qu'aux professeurs de philosophie et de sciences économiques et sociales.

Au-delà des contraintes d'emploi du temps, l'insistance des programmes sur la mobilisation de toute la communauté éducative renvoie cependant également à une approche immanente de la formation morale et civique laquelle s'alimente d'une part au modèle humaniste d'éducation libérale qui met en avant la dimension civilisatrice de l'instruction et les vertus éthiques inhérentes à l'activité de connaissance, d'autre part au souci plus récent d'aider les élèves à donner du sens à la culture scolaire (Bergougnieux, Loeffel et Schwartz, 2013).

Cette transversalité suppose de la part de chaque acteur de la formation une conscience assez nette de la manière dont il s'inscrit dans l'œuvre commune et impliquerait logiquement une bonne connaissance des programmes d'EMC de la part de l'ensemble des personnels éducatifs. Or cette connaissance s'avère en pratique très inégale : dans l'enseignement secondaire, il est ainsi bien rare que ces programmes soient lus par les professeurs lorsqu'ils ne sont pas en charge de l'horaire dédié, ceux-ci n'étant pas spontanément identifiés comme partie intégrante du prescrit les concernant.

Partant de ce constat, nous avons conduit avec une centaine de professeurs stagiaires de l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Lyon en 2016-2017 un exercice d'appropriation des programmes d'enseignement moral et civique. Cet exercice s'est déroulé dans le cadre de groupes de travaux dirigés constitués sur la base des parcours de formation différenciés existants au sein des ESPE : professeurs des écoles, professeurs d'histoire géographie, professeurs de lettres, professeurs d'espagnol, d'anglais, d'allemand et d'italien, professeurs de sciences économiques et sociales, de biochimie génie biologique, de sciences et techniques médico-sociales, de biotechnologie environnement et santé, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Les parcours et voies d'accès au concours varient grandement selon les filières, mais seule une petite partie d'entre eux ont eu une expérience antérieure d'enseignement comme contractuels.

Après une présentation des enjeux de la réforme, du contenu des programmes et des documents d'accompagnement, les stagiaires étaient invités au sein de leurs groupes de TD respectifs à présenter une séance, une séquence, un projet pédagogique ou un dispositif permettant selon eux de travailler avec les élèves une ou plusieurs compétences des programmes d'EMC. Nous avons insisté sur le fait que la séance proposée ne devait pas nécessairement s'inscrire dans le cadre de l'horaire dédié. Les considérations qui suivent se fondent sur les préparations ainsi recueillies (une trace écrite de leur travail étant demandée en plus de l'exposé oral) et les discussions auxquelles elles ont donné lieu avec les étudiants, mais elles ne constituent que les prémises d'une enquête de terrain à venir auprès des différentes catégories de stagiaires au cours de leur année probatoire puis durant leurs deux ou trois premières années d'exercice en tant que professeurs ou conseillers principaux d'éducation titulaires. Les éléments recueillis concernant principalement des professionnels dont l'entrée dans le métier est peu ou prou contemporaine de l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, elles demanderont à être complétées et confrontées à des données relatives à la réception des programmes d'EMC par des enseignants plus expérimentés. Il ne saurait donc être question dans le cadre du présent article de produire un état des lieux de la réception de l'EMC pour chaque catégorie d'acteurs, mais plutôt de dégager quelques premiers éléments généraux de réflexion relatifs aux conditions de mise en œuvre effective des programmes.

3. La difficulté pour les professeurs d'intégrer à leur pratique une approche en termes de développement personnel

Ce qui ressort le plus fortement de la confrontation des professeurs stagiaires à la palette des outils pédagogiques préconisés dans le cadre du nouvel enseignement moral et civique, c'est un sentiment d'étrangeté largement partagé à l'égard des méthodes relevant d'une approche en termes de développement personnel, fut-ce dans sa version scolaire telle que l'ont intégrée de longue date les programmes québécois (Bouchard, 2004) et la

didactique de l'enseignement moral non confessionnel en Belgique (Leleux, 1998). En dépit de la légitimité que lui confèrent les programmes de 2015, la méthode de clarification des valeurs fondée par les américains Louis Edward Raths, Merrill Harmin et Sidney Simon (1966) n'est pour ainsi dire jamais choisie par les stagiaires au moment de construire une séquence de cours susceptible de contribuer à la poursuite des objectifs de l'enseignement moral et civique. Ayant fait l'objet de plusieurs adaptations accessibles aux francophones (Simon, Howe et Kirschenbaum, 1989; Laprée, 2000, 2002 et 2004; Leleux, 2000; Legros, 1992), cette méthode, assez souple au demeurant dans ses modalités de mise en œuvre, vise à développer une forme d'authenticité existentielle par l'élucidation des choix qui sous-tendent l'action. Le travail de clarification se déploie à partir de situations réelles ou fictives proposées aux élèves et assorties de questions dont la fonction est de faire émerger préférences personnelles ou orientations existentielles.

En dépit de la curiosité que peut éveiller cette démarche chez les futurs enseignants français, ces derniers ont manifestement beaucoup de mal à l'envisager comme une ressource qu'ils pourraient mettre en œuvre dans leurs propres classes. Plutôt que d'un conservatisme forcené ou d'une faible appétence pour l'expérimentation pédagogique, cette résistance semble procéder d'une difficulté à considérer la connaissance introspective de soi comme un apprentissage relevant des missions de l'école, celle-ci ayant moins vocation selon eux à aider les élèves à élucider leurs préférences qu'à les initier à l'extériorité des savoirs et de la culture. La découverte des travaux didactiques menés à l'étranger dans cette perspective permet certes de dissiper le soupçon de charlatanerie, mais elle ne suffit pas à convaincre les professeurs stagiaires de l'opportunité de se les approprier. On peut ici faire l'hypothèse que cette perception n'est pas spécifique aux néophytes, mais qu'elle procède de logiques institutionnelles profondes qui, au-delà la volonté de promouvoir un enseignement moral renouvelé par l'importation de méthodes ayant fait leurs preuves, cadrent assez fortement l'espace et les formes que cet enseignement peut effectivement investir dans le contexte français.

Si des didacticiennes reconnues comme Nancy Bouchard ou Claudine Leleux ont nettement pris leurs distances avec une approche par trop individualiste du développement personnel « dans lequel autrui devient une menace pour soi » (Leleux, 1998, p. 140) et ont souligné la nécessité de penser le développement de la personne au sein du collectif et dans un horizon de réciprocité (Bouchard, 2004), leurs travaux s'inscrivent cependant dans le cadre d'une prise en charge assumée par les systèmes éducatifs belge et québécois de l'accompagnement des élèves dans leurs questionnements existentiels, leur quête de sens, et plus généralement d'une culture de soi passant par la réflexivité, l'affirmation et le dialogue. Dans le programme de formation de l'école québécoise, le développement personnel constitue ainsi un véritable « domaine d'apprentissage disciplinaire », à la différence de l'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble abordée comme un « enseignement général », c'est-à-dire transversal. Avec

l'éducation physique et à la santé, ce domaine disciplinaire comprend le programme éthique et culture religieuse, qui remplace depuis 2008 les enseignements moral et religieux.

« Les disciplines regroupées dans le domaine du développement de la personne », peut-on lire dans le préambule de cette partie des programmes pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, « visent à amener chaque individu à réfléchir et à agir sur lui-même, à se comprendre, à reconnaître sa valeur propre, à se prendre en charge et à entrer en relation avec les autres de façon constructive. » (MELS, 2008, chapitre 9, p. 1). De tels objectifs peuvent assurément être rapprochés de ceux du domaine « formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, lequel définit les attendus de fin de scolarité obligatoire en France, domaine qui vise le développement chez l'élève de « son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen » (MENESR – DGESCO, 2015b, p. 5). Cette relative convergence des fins n'en recouvre pas moins une divergence profonde quant à la manière dont elles se trouvent traduites au sein de ces systèmes éducatifs, divergence dont les variations du lexique employé d'un texte à l'autre fournissent un premier indice. Il s'agit bien dans les deux cas d'éducation à la liberté et au vivre ensemble, mais alors que dans le programme québécois celle-ci s'inscrit dans l'optique d'une recherche de l'authenticité personnelle faisant de la connaissance de soi et du questionnement identitaire une condition de l'ouverture à l'autre, la définition française de la formation de la personne et du citoyen met en avant les notions d'autonomie et de participation, la perspective civique apparaissant pour ainsi dire comme l'horizon et le parachèvement de la formation morale. Jointe au discrédit de la morale scolaire depuis les années 1970, la prégnance de cet horizon politique dans l'idéal pédagogique républicain contribue sans doute à rejeter l'élucidation des positionnements existentiels individuels aux marges de la formation de la personne telle qu'elle peut être assumée par l'école. Cela ne signifie pas bien entendu que la République ait renoncé à exercer toute espèce d'influence à cet égard sur les élèves; la visée émancipatrice de l'école laïque demeure bien présente dans les esprits comme dans les programmes (Bozec, 2010), mais les transformations du rapport à soi engagées par la conquête de l'autonomie personnelle sont plutôt envisagées comme un effet indirect de la forme scolaire et de la rencontre avec les savoirs. Ajoutons que cette autonomie conquise dans et par l'instruction est largement conçue, dans le sillage de la philosophie des Lumières, comme l'épanouissement d'un sujet de raison universel dont découlent sens critique et capacité à se déprendre des préjugés. Sans doute peut-on rapprocher cette philosophie immanente de l'institution de ce que Cathy Legros, ancienne inspectrice de morale non confessionnelle en Belgique, qualifiait en 1998 de « modèle cartésien » (Legros, 1998, p. 7) en référence à une conception révolue de l'enseignement moral belge suivant laquelle il suffisait de bien raisonner et de bien argumenter pour bien agir, mais s'interrogeant en définitive assez peu sur « les conditions du passage du

jugement à l'adhésion et à l'engagement personnels. ». L'introduction de l'approche de clarification des valeurs dans le cours de morale constituait en cela une véritable « révolution copernicienne » dans la mesure où elle se donnait comme objectif premier le travail sur les structures affectives de la personnalité :

construire d'abord le sentiment d'identité (self-concept), une intériorité heureuse, une image positive de soi, une sensorialité épanouie ainsi que la capacité de se relier aux autres et de communiquer dans la reconnaissance et le respect de la différence, tels sont les préalables à prendre en compte pour ne pas être habité par un manque à combler, une violence à exorciser, une volonté de puissance à assouvir qui compromettraient l'authenticité d'une évolution personnelle. (Legros, 1998, p. 9)

Au-delà de la différence des contextes, cet état des lieux met en lumière le défi que peut représenter l'introduction par les programmes français de 2015 d'objectifs de formation de la culture de la sensibilité morale dans une institution qui n'est guère accoutumée à envisager l'économie des affects comme un lieu d'exploration réflexive et de conquête de l'autonomie. À cette première résistance s'ajoute le fait qu'une telle exploration, si elle a lieu, ne peut l'être que sous la houlette d'enseignants qui n'en ont pas fait une spécialité et qui la comprendront nécessairement à partir des savoirs de référence dans leurs domaines disciplinaires et des gestes de métier légitimés par leurs pairs.

4. Une transversalité tributaire de schémas de traduction différenciés

Un programme transversal comme l'est en grande partie celui de l'enseignement moral et civique français ne parle évidemment pas de la même manière aux différents acteurs de la communauté scolaire invités à le faire vivre. Il en va de même des propositions pédagogiques qui l'accompagnent et dont l'appropriation apparaît fortement conditionnée par les spécialités des uns et des autres et les identités professionnelles dont elles participent. Le pédagogiquement légitime ne se trouve en effet pas seulement défini en référence aux principes directeurs d'une déontologie enseignante (Prairat, 2005) ou à l'efficacité des méthodes eu égard aux objectifs visés, il dépend également de l'épistémologie des différentes disciplines enseignées. En dépit de la continuité des programmes d'EMC entre l'école primaire et le collège, leur traduction dans les pratiques obéit à des logiques distinctes : dans le premier degré, des pratiques de classe contribuant clairement à la formation morale et civique comme la discussion à visée philosophique ou les jeux coopératifs pourront se trouver justifiées dans le cadre d'une approche pédagogique globale (s'inspirant par exemple de la pédagogie institutionnelle ou de la pédagogie Freinet) tout autant qu'en vertu de leur lien avec des objectifs relevant du français ou de l'éducation physique et sportive. Dans le second degré, où les professeurs

interviennent auprès des élèves en qualité de spécialistes, l'identification des points d'articulation de la formation morale avec les apprentissages disciplinaires s'avère en revanche absolument décisive.

Nous soutenons qu'au moins pour ce qui est de l'enseignement secondaire, ce cadrage épistémologique détermine plus fortement les pratiques effectives que ne le font les prescriptions officielles lorsqu'une tension se fait jour entre eux, et *a fortiori* lorsque cette prescription apparaît faible du fait qu'elle s'adresse à tous et à personne en particulier. On peut en outre faire l'hypothèse que ce rapport de forces est également à l'œuvre dans le cas de l'horaire dédié à l'enseignement moral et civique. Si l'on considère en particulier le cas des professeurs d'histoire-géographie qui sont les seuls habilités à l'assurer en collège, il est assez naturel que les outils pédagogiques prioritairement mobilisés soient ceux qui apparaissent les plus convergents avec les pratiques en usage dans le cours d'histoire-géographie, la confrontation de documents, la recherche d'informations ou la préparation d'un débat argumenté sur une question de société constituant des démarches beaucoup moins coûteuses sur le plan de l'identité professionnelle que la pratique du dilemme moral ou de la clarification des valeurs. Pierre Kahn, qui fut président du groupe d'experts chargé de la rédaction des programmes exprimait ainsi récemment ses craintes que l'attribution de l'horaire dédié aux historiens-géographes ne conduise *in fine* à « réduire l'EMC à ce qui se faisait avant sous l'intitulé "éducation civique" (c'est-à-dire à évacuer le "M" et à se contenter de leçons sur les institutions de la République) » (Kahn, 2017, p. 9). À cette crainte de voir le pan proprement moral du programme inappliqué, on pourrait sans doute répondre que les disciplines scolaires n'étant pas des essences figées, mais des constructions historiques (Chervel, 1988; Reuter et Lahanier-Reuter, 2007), rien n'interdit que n'émerge dans les années à venir une nouvelle trivalence des professeurs d'histoire-géographie qui deviendraient ainsi spécialistes de l'enseignement moral en plus de leurs casquettes d'historiens et de géographes. Si telle était bien la visée de l'institution, il conviendrait cependant de mesurer ce qui distingue une telle plurivalence d'une approche transversale de l'enseignement moral et civique mise en œuvre de l'intérieur des disciplines. Une transversalité consistante n'est ainsi possible que sur la base de la délimitation du périmètre au-delà duquel la poursuite des objectifs de formation morale se ferait au détriment de ceux qui relèvent de l'enseignement de l'histoire proprement dit. S'il n'est pas aberrant en soi, l'exercice du dilemme moral à partir d'évènements historiques risque par exemple, en étant mis en œuvre dans le cadre du cours d'histoire, d'interférer fâcheusement avec l'initiation des élèves à la démarche historiographique. Le raisonnement historique et la mise en récit du passé ne peuvent sans doute s'affranchir de toute orientation axiologique, mais le jugement moral n'est pas le lieu du travail de l'historien qui cherche à établir des faits et à les expliquer de manière aussi objective que possible. Dans son étude diachronique du traitement de la colonisation par les manuels d'histoire français, Françoise Lantheaume (2007) montre ainsi combien l'omniprésence

d'une perspective morale plus ou moins explicite sur la colonisation, qu'il s'agisse de la justifier, de la dénoncer ou de mettre en équivalence les violences perpétrées dans les deux camps, fait obstacle au travail d'intelligibilité de cette violence coloniale.

Cela ne signifie évidemment pas qu'un jugement moral en la matière n'ait pas lieu d'être en lui-même, ni que la violence coloniale n'interpelle pas les historiens, mais plutôt que la prégnance des enjeux moraux tend ici à empêcher que l'analyse historique ait vraiment lieu. En renonçant à faire de l'histoire un tribunal, on ne renonce pas pour autant à toute contribution à la formation du jugement moral : l'habitus historiographique consistant à ne pas se satisfaire de points de vue unilatéraux et l'enseignement d'une histoire critique, c'est à dire vigilante à l'égard de ses propres présupposés et attentive aux processus de domination, apparaissent ainsi propre à nourrir le sens de la complexité des situations humaines dont ne peut faire l'économie un jugement moral éclairé. Au-delà de ces effets indirects de l'enseignement de l'histoire, on peut observer que la dimension éthique représente une dimension importante de la réflexion des historiens du XX^e siècle sur l'exercice de leur métier et les usages sociaux de l'histoire (Bloch, 1952; Le Goff, 1988; De Certeau, 2002; Ricœur, 2000). Le corpus de leurs écrits offre à cet égard un réservoir d'exemples de mise en œuvre du raisonnement éthique où un professeur d'histoire peut puiser sans s'éloigner de son cœur de métier.

L'enjeu est donc bien de déterminer la nature de la contribution des différentes disciplines à la formation morale, question profonde qui renvoie pour une part au sens des savoirs scolaires, mais qui suppose aussi de déterminer pour chaque catégorie de professeurs ce qui dans les programmes d'EMC relève d'effets indirects de l'enseignement des disciplines et ce qui au contraire suppose le développement de nouvelles compétences. Il s'agirait ainsi de déterminer au cas par cas quels aspects de la formation morale devraient faire l'objet d'un traitement spécifique et ce qui peut relever d'une hybridation entre didactique de l'enseignement moral et didactiques disciplinaires. Cette dernière voie n'est au reste pas tout à fait inexplorée : des travaux menés ces dernières années en France et au Québec ouvrent des perspectives tout à fait stimulantes de renouvellement des didactiques disciplinaires sur la base d'une prise en compte d'objectifs de formation éthique que ce soit par exemple dans le cadre de l'enseignement de la littérature (Leichter- Flack, 2012), des mathématiques (Maheux et Proulx, 2017) ou encore de l'éducation physique et sportive (Zanna, 2015).

Respectueuse des professionnalités sans immobilisme, une telle approche nous semble particulièrement féconde dans le contexte français et propice à une mise en œuvre effective de la dimension éthique des programmes d'enseignement moral et civique, notamment au niveau du collège où le risque de la perdre de vue est le plus grand. S'articulant à l'épistémologie des savoirs enseignés, on peut en outre penser qu'elle

trouverait à s'intégrer sans trop de difficultés dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

5. La vie scolaire, un potentiel éthique à explorer

À côté de ce qui peut être gagné à l'intérieur des disciplines, s'ouvre un autre champ encore insuffisamment exploré sous l'angle de la formation proprement éthique : celui de la vie scolaire. Quoi que celle-ci ait fait l'objet depuis les années 1990 d'une valorisation certaine de la part des pouvoirs publics à travers la promotion de la citoyenneté à l'école (Barrère et Martucelli, 1998) et une préoccupation nouvelle de la qualité de l'expérience scolaire des élèves (Vitali, 2007), on n'a sans doute pas encore pris la pleine mesure du potentiel pédagogique des conseillers principaux d'éducation sur lesquels repose en France ce que Christian Vitali (2007) nomme non sans ironie « les résidus disciplinaires de l'enseignement » : maintien de l'ordre et gestion des sanctions, accueil des élèves et contrôle de l'assiduité, mais aussi ces tâches *a priori* plus nobles que sont la formation des délégués et l'animation des instances de la vie collégienne et lycéenne. Le lieu n'est pas ici de traiter des difficultés rencontrées par les conseillers principaux d'éducation pour mener à bien leur tâche et faire reconnaître auprès des équipes enseignantes des compétences de formation qui leur sont bel et bien conférées par les textes officiels⁵, mais plutôt d'attirer l'attention sur la dimension éthique de l'expertise pédagogique qu'ils sont amenés à développer dans l'exercice de leur métier. Sans préjuger d'un possible clivage générationnel, les conseillers principaux d'éducation stagiaires se montrent ainsi souvent beaucoup plus au fait que leurs collègues professeurs des techniques de formation à la gestion des conflits telles que la médiation par les pairs, la communication non violente ou l'écoute active et ils en constituent parfois de véritables ambassadeurs dans leurs établissements. Ajoutons que s'ils sont bien souvent accaparés, à côté de leurs tâches quotidiennes, par la mise en œuvre des instances de la démocratie scolaire, ils s'approprient sans trop de difficulté et non sans appétence ces mêmes démarches de développement personnel qui laissent perplexes leurs collègues enseignants. Mobilisées dans le cadre des heures de vie de classe⁶ ou de dispositifs de remédiation, celles-ci leur apparaissent moins cependant comme une contribution au

⁵ La circulaire du 30 juin 2015 exposant les modalités de la nouvelle organisation du collège à la rentrée 2016 stipule ainsi que les conseillers principaux d'éducation ont vocation à participer à la conception et à la mise en œuvre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI).

⁶ Instituées en 1999 au lycée et généralisées au collège en 2000, à raison d'une dizaine d'heures annuelles, les heures de vie de classe ont vocation à traiter des questions d'orientation, mais aussi à constituer un espace de parole et de dialogue pour les élèves entre eux et avec les adultes de l'établissement. Peuvent être abordées dans ce cadre « toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les [élèves] » (MENES, 1999). Placées sous la responsabilité du professeur principal, elles peuvent accueillir d'autres personnels de l'établissement.

développement des compétences éthiques des élèves que comme des leviers d'amélioration du climat scolaire.

Conclusion : une transversalité ancrée dans le respect des professionnalités

Non dépourvue d'intérêt pédagogique, la transversalité de l'enseignement moral et civique français constitue un pari ambitieux en ce qu'il suppose, pour porter ses fruits, l'enrôlement d'une pluralité d'acteurs dont aucun ne peut se voir assigner à lui seul la responsabilité de l'effectivité de la réforme. Un tel pari s'avère d'autant plus délicat qu'il survient dans un contexte de défiance des enseignants à l'égard de leur autorité de tutelle, les mettant en situation de vivre les réformes qui se succèdent comme une précarisation croissante de leurs conditions de travail et comme un mépris de leur professionnalité. L'obligation réglementaire, affaiblie qui plus est par la dilution de la responsabilité des objectifs de formation morale et civique à l'échelle de la communauté éducative, semble dans ces conditions insuffisante pour garantir une pleine mise en œuvre des programmes. L'enseignement moral et civique ne vivra que si les professeurs sentent la nécessité de s'en emparer, quitte à sortir parfois de leur zone de confort; mais ceci suppose en premier lieu que soient identifiées clairement les contraintes que les identités professionnelles font peser sur l'appropriation du programme par les différents acteurs. Identifier le type de contribution que les uns et les autres peuvent apporter à la formation morale et civique ne peut être le fruit de décisions purement individuelles, mais engage une réflexion collective des professeurs sur ce qu'il est possible d'envisager sans obérer le cadre épistémologique des disciplines d'enseignement. Corollaire de ce qui précède, il semble peu opératoire de vouloir promouvoir dans l'école française une didactique unifiée de la formation morale, mais il serait en revanche on ne peut plus utile que se développe au cours des années à venir des espaces de partage des ressources et de diffusion des expériences multiples d'arrimage de l'enseignement moral et civique aux disciplines. À l'instar des autres objets transversaux que sont l'enseignement des faits religieux, l'éducation aux médias et à l'information ou l'éducation à la santé, le destin de l'enseignement moral et civique apparaît en outre lié au développement d'une meilleure interconnaissance des professionnalités qui se côtoient au sein de l'institution scolaire. Au-delà des initiatives spontanées, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation ont sans doute un rôle à jouer en favorisant des expériences de formation permettant de faire travailler ensemble professeurs des écoles, professeurs des différentes disciplines du second degré, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation.

Références

Barrère A. et D. Martuccelli (1998). « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, n° 39-4, p. 651-671.

- Bauberot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Éditions du Seuil.
- Beucher, V., F. Jutras et L.-C. Lavoie (2014). « Enseignement moral et enseignement de l'éthique dans les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire : rupture ou continuité ? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 37, n° 4, p. 1-23.
- Bergounioux, A. (2006). « L'École et l'éducation civique », *Revue de l'inspection générale*, n° 3, p.54-60.
- Bergounioux, A., L. Loeffel et R. Schwartz (2013). *Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale*, Ministère de l'Éducation nationale.
- Bloch, M. (1952). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Librairie Armand Colin.
- Bouchard, N. (2000). *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques de Paris.
- Bozec, G. (2014). « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire », *Recherches en éducation*, n° 20, p. 52-65.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Rapport scientifique, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- Chirouter, E. (2012). « Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3 », *Recherches en Éducation*, n° 13, p. 115-122.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Coppens, M. (2014). « Le cours de morale "inspiré par l'esprit de libre examen" en Belgique », *Diotime*, n° 61. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99882&pos=0>.
- De Certeau, M. (2002). *L'écriture de l'histoire*, Paris, Éditions Gallimard.
- Debunne, J.-M. et P. Lebuis (1999). « Éducation à la citoyenneté et à la démocratie dans une société pluraliste : état des lieux au Québec », dans M. Bastien et H. Broquet

- (dir.), *Éducation démocratique, Éducation à la démocratie*, Bruxelles, EVO, p. 112-130.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*, Toulouse, Éditions Milan.
- Gauchet, M. (1985). « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le débat*, n° 37, p. 55-86.
- Hedjerassi, N. et J.-M. Bazin (2013). « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique? », *Recherche et formation*, n° 74, p. 71-86.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat », *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 183-200.
- Kahn, P. (2017). « Les enjeux de l'enseignement moral et civique », *Interlignes*, n° 47, p. 3-10.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*, San Francisco, Harper and Row.
- Lantheaume, F. (2007). « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *Lidil*, n° 35, p. 159-165.
- Lebuis, P. (2010). « Québec : Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse », *Diotime*, n° 43. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39078>, consulté le 28/08/2017.
- Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1999). « Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 85-97
- Laprée, R. (2000). *La psychagogie des valeurs. Symbolique et imaginaire en éducation*, Outremont, Éditions Logiques.
- Laprée, R. (2002). « La clarification des valeurs nouvelle manière. Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-43.
- Laprée, R. (2004). « Une fiche valeur ajoutée », dans N. Bouchard (dir.), *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-145.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*, Paris, Éditions Gallimard.
- Legrand, L. (1991). « Enseigner la morale aujourd'hui? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, p. 53-64.
- Legros C. (1992). *L'arbre en éventail, un modèle théorique d'apprentissage pour structurer les exercices en clarification des valeurs*, Bruxelles, Éditions Entre-vues.

- Legros C. (1998). « Histoire d'une révolution copernicienne et d'une recherche dans l'enseignement du cours de morale de Belgique », *Entre-vues*, n° 39/40, p. 6-25.
- Leichter-Flack, F. (2012). *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur.
- Leleux C. (1998). « Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale? », *Spirale*, n° 21, p. 135-144.
- Leleux C. (2000). *Hiérarchiser des valeurs et des normes*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Leleux C. et C. Rocourt (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Maheux, J.-F. et J. Proulx (2017). « Éthique et activité mathématique », *Éducation et francophonie*, vol. XLX, p. 174-194.
- Martin, J.-P. (1998). *Le cours de morale laïque en Belgique - Aspects historiques*, Rapport de recherche, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Martin, J.-P. (2007). « Les alternatives aux cours de religion dans les pays voisins de la France », *Spirale*, n° 39, p. 151-164.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation à l'école québécoise : enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignants/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DESCO (1999). *Réforme des lycées : classes de seconde générale et technologique - rentrée 1999*, note de service n° 99-073 du 20/05/1999, Bulletin officiel n° 1 du 27/05/1999.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Inspection générale de l'Éducation nationale (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement*, Rapport n° 2011-049.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Inspection générale de l'Éducation nationale (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DGESCO (2015a). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n° 2015-372 du 31-3-2015, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015b). *Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique du 5 au 30 janvier 2015*. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/programmes-denseignement-moral-et-civique>

- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015c). *Programmes d'enseignement moral et civique*, arrêté du 12-6-2015, Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015d). « Enseignement moral et civique », Portail Eduscol. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015e). « La clarification des valeurs, une méthode pour choisir, apprécier, agir. Exemple cycle 4. “L'American way of life” », Portail Eduscol, [En ligne] <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Raths, L.-E., M. Harmin et S. Simon (1966). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, C. E. Merrill Books.
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Éditions Retz.
- Renaut, A. (2004). *La Fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Reuter, Y. et D. Lahanier-Reuter (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans E. Falardeau, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.
- Simon, S., L. Howe et H. Kirschenbaum (1989). *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de clarification des valeurs*, Montréal, Éditions de l'Institut de développement humain du Québec.
- Tozzi, M. (2005). « Les pratiques à visée philosophique à l'école primaire : un nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe? », *Diotime*, n° 24. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32652>
- Vitali, C. (2007). « De la vie scolaire à la vie de l'élève. Une mise en perspective, les paradoxes », dans A. Picquenot et C. Vitali Claude (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p. 5-25.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres : pour une éducation à l'empathie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Zoïa, G. (2013). « Morale laïque et identité à l'école », *Le Télémaque*, n° 43, p. 73-86.