

Comment nouer « le propre et le commun » dans l'enseignement de la morale à l'école?

Corinne Roux-Lafay

Number 5, Fall 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1052444ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1052444ar>

[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

Roux-Lafay, C. (2018). Comment nouer « le propre et le commun » dans l'enseignement de la morale à l'école? *Éthique en éducation et en formation*, (5), 72–89. <https://doi.org/10.7202/1052444ar>

Article abstract

In France, moral and civic education was introduced by the 2013 law reforming French schools. Its aim was to provoke questioning of values. However, how may we differentiate between individuals' values and the common values underpinning the schools of the French republic other than by making a distinction between deontologically inspired ethics aimed at the faraway horizon of universality and ethics which results from a specific position? This article aims to deal with the subject's two axes of construction — the first is vertical and inherited from the secular ideal of the Enlightenment while the second is influenced by subjectivity. The axiological construction of a pupil is effectively fuelled by his or her sensibility, the bedrock of moral reflexivity. The question remains to be answered regarding training teachers to implement innovative systems and above all to carry out a hermeneutic interpretation of a professional identity which cannot and must not neglect ethics.

Comment nouer « le propre et le commun » dans l'enseignement de la morale à l'école?

Corinne Roux-Lafay, professeure
Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé : En France, l'enseignement moral et civique (EMC), introduit par la loi de la refondation de l'École de 2013, vise à provoquer un questionnement sur les valeurs. Mais comment différencier les valeurs propres des valeurs communes configurant l'école de la République française, sinon en distinguant la morale d'inspiration déontologique et tendue vers un horizon d'universalité, de l'éthique qui relève d'un positionnement singulier ? Cet article se propose de faire droit à deux axes de construction du sujet, l'un vertical, hérité de l'idéal laïc des Lumières, et l'autre traversé par la subjectivité. La construction axiologique de l'élève est en effet nourrie par sa sensibilité, soubassement de la réflexivité morale. La question reste toutefois posée d'une formation des professeurs à la mise en place de dispositifs innovants, mais surtout, à l'interprétation herméneutique d'une identité professionnelle qui ne peut faire l'économie de l'éthique.

Mots-clés : délibération, morale laïque, réflexion éthique, valeurs propres, valeurs communes.

Abstract: In France, moral and civic education was introduced by the 2013 law reforming French schools. Its aim was to provoke questioning of values. However, how may we differentiate between individuals' values and the common values underpinning the schools of the French republic other than by making a distinction between deontologically inspired ethics aimed at the faraway horizon of universality and ethics which results from a specific position? This article aims to deal with the subject's two axes of construction — the first is vertical and inherited from the secular ideal of the Enlightenment while the second is influenced by subjectivity. The axiological construction of a pupil is effectively fuelled by his or her sensibility, the bedrock of moral reflexivity. The question remains to be answered regarding training teachers to implement innovative systems and above all to carry out a hermeneutic interpretation of a professional identity which cannot and must not neglect ethics.

Keywords: deliberation, secular morals, ethical thought, individual values, shared values.

Introduction

L'introduction des nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) en 2015 vise à refonder les valeurs de la République, à savoir dignité, liberté, égalité, solidarité, laïcité, esprit de justice, respect et absence de toute forme de discrimination (MENESR, 2015). Mais si l'enseignant (e) se doit de transmettre ces valeurs communes, clairement identifiées, il est tenu également de respecter le pluralisme éthique des élèves : c'est l'une des conditions affichées de cet enseignement qui a pour objectif de « renouer l'individu et le commun, de réarticuler le moral et le civique, la personne et le citoyen, de retrouver les conditions pour faire communauté » (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 2). Le principe de l'intérêt commun est ainsi dissocié de la morale, dès lors ramenée à l'éthique individuelle propre aux démocraties contemporaines¹. Or l'articulation du propre et du commun suppose d'abord de différencier le statut de la morale de celui de l'éthique, même si ce *distinguo* conceptuel n'est pas opéré dans les textes officiels². Nous montrerons en effet en quoi, en dépit de différences sensibles quant à la forme et au contenu, cet enseignement s'inscrit pourtant dans la filiation historique de la morale laïque dont on ne peut faire l'économie, bien qu'elle ne fasse plus communauté. C'est précisément parce que la morale ne fait plus consensus qu'elle appelle l'éthique, positionnement propre du sujet particulièrement sensible dans les conflits de valeurs, d'où l'enjeu des pratiques discursives et argumentatives promues dans les nouveaux programmes. Mais la formation du jugement ne saurait s'abstraire de celle de la sensibilité ni de l'attention portée à l'autre (la bienveillance issue de l'éthique du *care*), d'où la question de savoir comment articuler à travers la discussion à visée philosophique (DVP) morale et éthique, rationalité et affectivité, discursivité et narration, universalité et singularité, tant du côté de l'élève que du professeur, par des dispositifs spécifiques de formation.

1. De la fécondité heuristique d'une distinction conceptuelle entre la morale et l'éthique

1.1 Une confusion sémantique légitimée par l'étymologie

¹ « Le droit des individus à faire les choix éthiques qui leur conviennent (...) a néanmoins pour contrepartie une fragilisation des normes morales communes » (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 8-9).

² Pierre Kahn, coordinateur du groupe d'experts chargés d'élaborer les programmes d'EMC, indique sur le site pédagogique Canopé, la nécessité de ne pas essentialiser la distinction entre ces deux termes, la morale ne pouvant plus être entendue aujourd'hui en un sens moralisateur dépréciatif, comme inculcation acritique : <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>

La confusion sémantique des termes de morale et d'éthique tient à leur double étymologie, grecque et latine. Le terme de morale (en latin *mores*, mœurs) est la traduction par Cicéron du terme grec d'éthique et désigne l'évaluation normative des règles de conduite en jeu dans l'existence individuelle et sociale. La distinction dans la langue grecque entre le E bref (epsilon) et le E long (êta) n'a pas été traduite. Ainsi, le terme grec d'éthique est orthographié de deux manières : *êthos* (ἔθος) qui signifie la coutume, l'habitude, et *èthos* ou *êthos* (ἦθος) qui désigne le caractère³. Cette double acception se retrouve dans les œuvres d'Aristote qui portent sur les vertus. Pour le Stagirite, l'éthique renvoie au jeu de mots ἦθος/ ἔθος (Aristote, 2004, II, 1, 1103 a-17)⁴. Ainsi, le caractère, ἦθος, reçoit son accroissement de l'habitude ἔθος (2013, II, 2, 1220 a-39). L'enjeu de l'éducation, *paideia*, est dès lors essentiel. Le caractère, disposition acquise, ἦθος, façonne l'individu par l'exercice d'une discipline réitérée, l'*hexis*, (ἕξις), qui règle à la fois les sentiments qu'il convient de maîtriser et les actions opportunes à réaliser, compte tenu de la configuration propre aux situations particulières. Ce réglage fin, fruit du discernement et de la prudence, *phronesis*, évalue qualitativement l'excellence, visée de la vie bonne, par la juste mesure, la cristallisation des habitudes vertueuses réalisant l'essence de l'humanité par des choix singuliers et préférentiels qui sont la marque du caractère⁵.

La distinction sémantique entre les deux termes grecs, marquée seulement par une différence orthographique minimale, n'a guère été prise en considération. Remarquons que nombre de philosophes tiennent ainsi pour synonymes les termes d'éthique et de morale, considérant qu'ils circonscrivent un champ de réflexion commun (Canto-Sperber, 2001, p. 24-28 ; Ogien, 2007 ; Prairat, 2009). Les différences entre la morale et l'éthique sont dès lors minorées, le premier terme qualifiant plutôt, selon Ogien, le rapport des hommes entre eux, là où le second terme serait de nature à spécifier plutôt le souci de soi, au sens foucauldien. D'autres, dans la mouvance de Ricoeur, conservent cette distinction lexicale en vue de différencier les normes de l'action morale qui, depuis Kant, ont une dimension catégorique et universelle, de la visée qui les inspire, ce qui présuppose de prendre en compte la singularité des situations (héritage aristotélicien). Nous pensons qu'en matière

³ Le dictionnaire grec-français Bailly (1950) note que le terme grec ancien d'*êthos* (ἔθος) signifie plus spécifiquement l'habitude au sens de l'usage ou de la coutume (p. 581), alors que le terme *èthos* ou *êthos* (ἦθος) dont le sens est plus large désigne au pluriel le « séjour habituel » et les « lieux familiers » ; au singulier, le terme ἦθος contient celui de ἔθος mais désigne également le caractère, soit la manière d'être d'une personne, la « disposition de l'âme, de l'esprit » (p. 894).

⁴ Richard Bodéüs (Aristote, 2004, note 4, p. 99) note que le rapprochement des deux termes se trouve déjà chez Platon, *Lois*, VII, 792e « Tout caractère (*êthos*) vient de l'habitude (*êthos*) ».

⁵ Frédérique Woerther (2005) note l'évolution historique du terme ἦθος qui dérive de la racine indo-européenne *swedh* (rapport à soi-même incluant également l'idée d'appartenance à une confrérie : classe d'âge, profession). L'*êthos*, le caractère, n'acquiert une signification stabilisée qu'avec Aristote, souffrant auparavant d'une indétermination quant à sa nature (résulte de la nature ou de l'éducation) et quant à sa participation au *Logos* (disposition de l'âme ou bien du corps, cette confusion étant notamment à l'œuvre chez Platon).

d'EMC, les normes morales ne peuvent s'abstraire de paramètres contextuels permettant d'avoir un jugement discriminé au regard de la situation en jeu. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

1.2 La dimension heuristique d'une distinction conceptuelle purement conventionnelle

Si la distinction entre la morale et l'éthique ne relève pas d'une nécessité épistémologique, c'est au nom d'une « convention » qu'elle doit être établie, le terme d'éthique étant réservé à « la *visée* d'une vie accomplie » et celui de morale à « l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte » (Ricoeur, 1990, p. 200-201). La morale, d'inspiration déontologique (étymologiquement, discours ou théorie sur les devoirs) a ainsi une dimension normative. On pourrait reconnaître à la morale une triple caractérisation : prescriptive, logique et rationnelle (Paturet, 2003, p. 106). La morale, *éthos* (ἦθος) renvoie ainsi à des normes et règles qui, en leur dimension injonctive et obligatoire, transcendent l'ordre des pratiques en délimitant des conduites prévisibles et par là maîtrisables, susceptibles de conjurer l'angoisse de l'incertitude et le désordre de l'anomie. Comme l'indique Durkheim (1934, p. 22) : « Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. »

La morale substitue rationnellement la logique au commandement moral : le principe de non-contradiction permet l'universalisation des normes qui inspirent la conduite (exemple de la maxime de mon action qui doit être universalisée sans contradiction pour être morale, selon Kant, 1792). Le sentiment n'a pas sa place dans la décision morale soumise à la législation de la raison. La référence à *L'homme sans qualités* de Musil est ici exemplaire⁶ :

La morale, en effet, remplace l'homme par la logique : quand une âme a de la morale, il n'y a plus pour elle aucun problème moral mais seulement des problèmes logiques ; elle se demande simplement si ce qu'elle veut faire tombe sous le coup de tel ou tel commandement, si son intention doit être interprétée de telle ou telle manière, et ainsi de suite.

⁶ Cité par Imbert (2000, p. 10) et par Paturet (2003, p. 106).

L'éthique, elle, se caractérise davantage par sa visée téléologique, soit son orientation vers une vie bonne qui fait sens pour le sujet. Mais au-delà de l'héritage aristotélicien, le sens original et l'essence de l'*êthos* (ἦθος) résonnent selon Heidegger dans les tragédies de Sophocle et s'entendent comme « séjour, lieu d'habitation », qu'éclaire cette sentence d'Héraclite d'Ephèse (fragment 119b) : « Le caractère propre de l'homme (est) son démon, *daimon* » (Heidegger, 1966, p. 138), *daimon* ici entendu comme signe ou marque distinctive de l'homme, ce qui fait qu'un être est ce qu'il est (Paturet, 1995, p. 103). L'éthique désigne alors l'engagement du sujet dans des choix singuliers et risqués dont il a à répondre.

La fécondité heuristique de cette distinction conceptuelle vient du fait que l'éthique, en sa dimension réflexive propre, excède toute codification juridique ou morale. Elle désigne ce pas de côté à l'égard de règles ou de lois qu'il est parfois nécessaire d'interpréter au vu de la situation, et surtout, par la prise en compte de la présence de l'autre. L'interprétation de la loi juridico-morale relève ainsi d'une posture éthique originale en ce qu'elle est rapport à l'autre : « On entre véritablement en éthique quand, à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit. » (Ricoeur, 1984, p. 63). L'éthique s'impose quand l'exigence universelle de la loi qui vaut inconditionnellement conduit à des « impasses pratiques », faute de pouvoir contextualiser le jugement moral. Le devoir moral de dire toujours la vérité vaut-il encore comme impératif catégorique universel pour les résistants français qui eurent le courage de cacher des enfants juifs au nom d'une justice excédant l'obéissance à la législation en place⁷ ? Prévaut ainsi la visée de l'action sur la norme qui l'inspire. En ce sens, l'éthique précède et fonde la morale au regard de la valeur inconditionnelle de la personne. Elle s'enracine dans le désir d'être du sujet, la fidélité à des valeurs qui motivent l'engagement. À l'accusation faite à des habitants de Calais d'avoir aidé des réfugiés, certains ont rétorqué à juste titre qu'il ne saurait y avoir de délit de solidarité. L'éthique peut maintenant se comprendre en référence à la question suivante : « Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être face à moi, voire contre moi, un Sujet ? » (Meirieu, 1997, p. 12). C'est là en effet la question risquée susceptible d'orienter éthiquement le geste éducatif. Ce qui signifie, en clair, que le questionnement éthique naît d'une situation aporétique qui a pour effet de « nous situer hors de tout port, dans un sans-port et, dans l'incertain et la fragilité de ce lieu, de répondre aux conditions d'une rencontre et d'un partage. » (Imbert, 2007, p. 129-130).

⁷ Cette situation actualise la polémique engagée entre Kant et Benjamin Constant sur *Un prétendu droit de mentir* (1797), le devoir de vérité étant pour le philosophe allemand absolu, même si des assassins poursuivent mon ami, raison pour laquelle les programmes d'EMC se réclament d'un kantisme modéré et non maximaliste.

À l'école, la distinction conceptuelle morale/éthique est pertinente dès lors que l'on soumet à la réflexion des élèves des situations aporétiques qui résultent de conflits de valeurs. Alors que la morale permet de circonscrire un *topos* de valeurs parfaitement identifiables à des fins de transmission, l'éthique surgit là où les règles font défaut, face à la complexité d'une situation qui en appelle à plusieurs choix possibles mais également problématiques, tels les dilemmes moraux proposés aux élèves dans les cours d'EMC. Pour Jaffro (1995, p. 226), l'éthique répond aujourd'hui à l'inactualité de la morale face à des problèmes qui « ne trouvent pas leur solution dans la position claire de leurs termes. Ce sont, en ce sens, plutôt des dilemmes. Cela signifie que leur résolution ne peut venir que d'*ailleurs* (...) ». Cet *ailleurs* semble justement procéder d'un bond, d'un pas de côté par rapport aux normes et aux lois socialement instituées, aux impératifs et interdits de la morale. L'éthique relève en ce sens d'une inquiétude que nulle technique décisionnelle ne saurait enclorre (voir les problèmes posés dans le domaine de l'éthique médicale). Précisons toutefois que l'on ne saurait dissocier ces deux termes qu'afin d'en mieux penser la jointure. Si, pour les Grecs, le caractère se forme par la cristallisation des habitudes, de même aujourd'hui, l'empreinte de l'homme : le sceau par lequel il se caractérise et imprime sa marque à l'existence, ne saurait s'affranchir de toute rectitude morale et des normes socialement en vigueur. Nous allons voir comment cette exigence se décline dans la morale laïque, hier et aujourd'hui.

2. Place de la morale à l'école : s'inscrire dans une culture laïque à même de fédérer des valeurs communes instituant le citoyen

2.1 L'éducation morale sous la troisième République : un contenu et une forme obsolètes

La morale s'impose en sa rationalité, comprise ici comme *ratio*, calcul d'intérêts rendant possible un espace humainement habitable visant à rendre conciliables les libertés individuelles au nom du bien commun. Pour autant, la morale aujourd'hui ne s'enseigne plus comme sous la Troisième République, de même que le contenu des valeurs à transmettre a passablement évolué.

La loi du 28 mars 1882 place emblématiquement en tête des programmes l'instruction civique et l'enseignement moral, organiquement liés, en lieu et place de l'instruction religieuse. Ferry précise la nature de cette morale laïque dans sa *Lettre aux instituteurs* (1883) : « J'entends par là cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. » Cette morale pratique et déconfessionnalisée qui vise moins le savoir que le vouloir n'est rien d'autre que l'*éthos* commun, sédimenté par les normes et valeurs alors en vigueur. Une orientation déiste est

néanmoins conservée, le spiritualisme dominant l'Université française, mais l'idée de Dieu : idée morale innée dont les lois sont révélées par la conscience, est laïcisée. Outre les *devoirs envers Dieu*, ceux *envers la patrie* sont résolument datés historiquement. Alain Mounie note la prédominance de cette éducation républicaine et patriotique qui doit former à l'obéissance aux lois comme à l'amour du pays, suite à la défaite de 1870, dans les manuels d'instruction civique publiés de 1882 à 1914 (1996, p. 19-21). Être citoyen, c'est aussi se préparer à être soldat. La devise première de la Ligue de l'Enseignement est d'ailleurs : « Pour la Patrie, par le livre et par l'épée ». Baubérot souligne qu'il convient de ne pas céder à une présentation caricaturale d'un enseignement qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, laisse place à des idées promouvant « la paix par le droit » et la « fraternité entre les peuples » (2014, p.46), même s'il relève certains impensés d'une morale laïque tributaire des préjugés de l'époque : État républicain perpétuant à la fois les inégalités citoyennes relatives au statut des femmes, non électrices, et les inégalités sociales, à travers le double réseau de scolarisation (p. 55-56). On pourrait évoquer également la légitimation du colonialisme au nom des droits de l'homme émancipateurs, la croyance en un progrès inéluctable de l'humanité, la légitimation d'une obéissance inconditionnelle des enfants vis-à-vis des adultes, nécessairement responsables, à charge de les éduquer. Le respect d'un socle de valeurs communes ne repose plus aujourd'hui sur leur inculcation acritique mais sur leur appropriation critique, par le jeu de la discussion. Mais reste posée la question d'un socle de valeurs partagées susceptibles de circonscrire un espace commun, à l'instar des devoirs envers soi et autrui de l'ancienne morale laïque.

Le programme des écoles primaires du 27 juillet 1882 prescrit une exigeante morale du devoir : les *devoirs envers autrui* se déclinent d'abord envers la famille, en intimant l'obligation d'aimer ses frères et sœurs, de respecter ses parents à qui l'on doit obéissance et reconnaissance, tout en prenant soin d'eux dès qu'ils seront affaiblis dans leurs vieux jours. Bonté, respect, justice, charité, fraternité et tolérance sont le ferment d'une saine morale sociale, dans son lien étroit et consubstantiel avec le civisme. On pourrait dire que cette morale commune est aujourd'hui supportée par l'éthique individuelle. Ainsi, l'obéissance est toujours d'actualité dès lors qu'on en comprend la nécessité au regard de l'autonomie à conquérir, mais elle est légitimée par une autorité bienveillante qui fait désormais droit à l'enfant, digne de respect. Quant aux vertus sociales, elles s'exercent davantage sur le mode de l'engagement personnel. Le devoir de solidarité envers les aînés n'a ainsi plus rien d'une injonction sociale.

Les *devoirs envers soi-même*, outre des prescriptions hygiénistes et la formation de bonnes habitudes, invitaient à la tempérance et à la modestie, au gouvernement de soi (prévenir les « dangers de la colère » ou l'indignité de l'ivresse) et à la culture de la volonté (« avoir honte de la paresse » et manifester « courage dans le péril et le malheur »). Si la prévention de la colère est toujours de rigueur aujourd'hui, c'est moins

sur le mode de l'exhortation morale que par la connaissance de soi et l'identification de ses émotions. L'enjeu est plutôt l'épanouissement de la personne (prendre soin de soi), que le souci *premier* de la communauté des citoyens.

Outre le contenu de cet enseignement, la forme ne peut plus être la même. Dans les programmes de 1882 et 1923, cette éducation républicaine en appelle à la chaleur du sentiment susceptible d'emporter l'adhésion par l'exaltation des vertus morales et civiques. L'enseignement moral doit toucher le cœur de l'élève afin de lui faire sentir « la majesté de la loi morale » et « l'aider, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices » (Instructions officielles du 2 août 1882 des écoles primaires publiques). Quant aux devoirs, ils ne pourront pénétrer la conscience et incliner au bien que par la force de conviction du maître dont la vie est un exemple. Si les maximes morales sont expliquées comme des vérités démontrables, elles n'ont pas à être justifiées. L'ordre moral coïncide en effet avec l'ordre social. La stigmatisation est l'effet de ce contrôle sur les âmes et les corps : « La morale entendue comme science des devoirs, grammaire du vivre-ensemble, ne se contente pas d'asséner ses preuves, elle fustige aussi toute forme de désobéissance et condamne le fautif, sans qu'il soit permis de faire appel » (Caudron, 2007, p. 38).

Il n'est plus possible aujourd'hui de faire du professeur un « maître de morale », selon l'expression de Buisson, forgeant par l'exhortation l'obligation morale, même si l'exemplarité est toujours requise. Et dans un contexte multiculturel, il n'est plus souhaitable de faire du professeur « l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille » (Ferry, 1883). Le préambule des programmes d'EMC précise que : « La morale commune ne peut plus, à l'image de la morale laïque du passé, prescrire et imposer la conception d'une vie bonne, ce qui reviendrait à imposer une conception du bien parmi d'autres, en violation de la neutralité laïque » (MENSUR, 2015). Pour autant, comme l'indique à raison Buisson dans son article « Laïcité » (1911), la neutralité de l'école laïque n'est pas indifférence axiologique au regard des valeurs de la République.

2.2 Si la morale appelle l'éthique, celle-ci ne peut cependant se passer de la morale en sa prétention toujours actuelle à l'universalité

La morale appelle aujourd'hui une réflexion critique en vue d'une appropriation singulière de ce qui fait communauté, ce pour quoi l'EMC est aujourd'hui irréductible à un conditionnement comportemental et à un discours moralisateur sur les « bonnes » conduites à adopter. Les modalités actuelles de cet enseignement moral renouent ainsi paradoxalement avec l'arrêté du 18 mars 1977 (Horaires, objectifs et programmes. Cycle préparatoire des écoles élémentaires) qui indiquait en quoi il « ne saurait être ni simple affaire de “dressage”, ni, à l'inverse, le fait d'un enseignement dogmatique à base de préceptes ».

Mais si la morale est seulement supportée par l'éthique, elle court le risque d'une dilution des principes au fondement de la République. Aujourd'hui, la crise du commun, à travers la désaffectation de la chose publique (très forte abstention électorale), la menace terroriste, les revendications identitaires ou confessionnelles, l'assomption de valeurs individualistes et consuméristes, rend nécessaire ce retour d'un enseignement laïc de la morale qui avait disparu des programmes dans les années 1970. La question se pose ainsi de savoir si la morale commune ne doit pas comporter une part irréductible de normativité, au risque de céder sinon à un relativisme problématique. Mais quel en serait le fondement ?

Le rôle du spiritualisme dans la formation de l'idéal moral laïc est désormais connu dans l'articulation de la transcendance à la philosophie des Lumières et au paradigme scientifique du positivisme (Husser, Barthelmé et Pique, 2009). A la fin du XIX^{ème} siècle, de nouvelles mouvances idéologiques telles que le solidarisme de Léon Bourgeois et la sociologie durkheimienne prétendent fonder la morale laïque. La question qui se pose est celle de savoir si la morale laïque peut faire autorité aujourd'hui indépendamment de toute légitimation. Il semblerait que le critère toujours opérant de la morale laïque soit celui de l'universalité, dans sa référence à la dignité humaine, la liberté de la personne et la solidarité fraternelle, mais aussi dans un principe de réciprocité rappelé par le rapporteur du projet de loi sur l'école obligatoire : « Tous les devoirs de l'homme et du citoyen dérivent de ces deux principes gravés par la nature dans tous les cœurs — Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit. — Faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir »⁸, maximes élaborés, bien avant la parole du Christ, par Zoroastre et Confucius. L'universalité ne reconduit pas ici à la nature ni à des vérités morales premières, mais à une maxime de bon sens que l'on retrouve dans toutes les aires culturelles et religieuses, même si « avant de s'appliquer à tous les humains sans exception, il a fallu une réflexion éthique qui a dû s'étaler sur de nombreux siècles »⁹.

Ce précepte moral, d'une grande simplicité, est ainsi un dénominateur commun à l'humanité que nous avons reçue en partage. Dans sa version laïque, cette maxime a force de loi, d'« impératif catégorique » (Kant, 1785), en ce qu'elle excède une logique de la réciprocité et prétend à l'universalité au nom du respect inconditionnel de la personne, indépendamment de toute préférence ou aversion. L'autre est le frère en humanité, et non

⁸ Séance à la Chambre des Députés du 4 décembre 1880, présidée par Léon Gambetta.

Source : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/seance4dec.pdf>

⁹ Le mérite d'André Couture, professeur d'ECR (Éthique et culture Religieuse) à la faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval, Québec, est de ne pas se contenter d'une telle vérité générale mais de citer les traductions et références des textes qui font mention de cette fameuse « règle d'or » (expression qui apparaît en Angleterre au début du XVII^{ème} siècle). Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, préciser toutes les références en jeu. Il suffit de savoir qu'elles se réfèrent, outre le christianisme, aux univers juif, musulman, chinois, hindou, bouddhique, jaïn et grec.

Source : https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/Regledor_ACouture.pdf

le frère en religion. L'humanisme au fondement de cette universalité dessine ainsi un horizon de transcendance réconciliant l'instituteur et le curé¹⁰.

C'est pourquoi il est nécessaire de circonscrire clairement les valeurs de l'espace public du *laos*, compris comme communauté des citoyens. L'éthique individuelle repose ainsi sur la morale des droits de l'homme qui en est le socle et ne saurait sans risque la congédier. Difficile de ne pas vouloir déconstruire par l'interargumentation les représentations d'un élève qui afficherait des stéréotypes sexistes ou homophobes, au regard de la valeur républicaine de l'égalité. Quant à la morale sociale, elle repose toujours sur l'intérêt commun, soit le renoncement à la seule jouissance égoïste. Ne vaut en effet que « ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose » (Reboul, 2001, p. 105). En témoignent par exemple l'exigence de solidarité sociale par la mutualisation des droits et devoirs ou la responsabilité à l'égard de l'environnement. Cette morale commune suppose également l'intériorisation d'interdits fondateurs qui exigent un rationnement pulsionnel sans lesquels aucune société ne pourrait être viable. « La moralité apparaît ainsi comme une magistrature intériorisée » (Ricoeur, 1984, p. 70), un effet nécessaire de contrainte posé par ma liberté et celle de l'autre.

3. De la nécessité de distinguer, dans l'application des programmes d'EMC, la morale et l'éthique

3.1 Comment nouer le propre et le commun ?

C'est finalement en sa visée émancipatrice que la morale peut être enseignée, mais elle est alors cette audace de la pensée, ce courage du questionnement qui traverse toute instruction digne de ce nom, comme le stipule le rapport 2013 (p. 24) : « Sans cette dynamique, les valeurs communes demeurent étrangères, lointaines, peuvent même sembler arbitraires tant elles sont dépourvues de sens pour orienter sa pensée et sa vie ». Où l'on retrouve le *Ménon* de Platon : non la vertu mais des dispositions à l'excellence peuvent effectivement s'enseigner, par l'orientation de la pensée vers un ailleurs qui, paradoxalement, reconduit au plus près de soi. L'enjeu en est la résistance à la *doxa* sous toutes ses formes. Dès lors se pose le problème de l'articulation de la morale au pluralisme éthique des élèves, spécifié dans le rapport 2013 (p. 23-24) : « Le principe et le fait du pluralisme doivent être respectés. Mais l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République et la démocratie. La marge est étroite ici entre imposer et faire respecter : c'est l'espace de l'éducation ».

¹⁰ Référence au discours de Sarkozy au Latran le 20 déc. 2007 : « Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur ».

L'interdit de la violence ne souffre ainsi pas de négociation. Quant aux valeurs de la République, elles s'élaborent à travers l'éthique de la discussion.

L'universalité *a priori* des principes moraux ne saurait en effet être posée comme vérité indépendamment d'un processus de validation des normes, à l'intérieur même d'une communauté de recherche fondée sur l'intersubjectivité (Habermas, 1999). La formation proposée dans les programmes d'EMC permet d'affûter le jugement prudentiel et d'aiguiser la capacité à délibérer, à partir notamment de débats réglés visant la prise de décisions (conseils d'élèves), ou à visée philosophique (DVP), en privilégiant l'oral réflexif.

L'apprentissage des valeurs au fondement de la démocratie participative résulte ainsi d'un processus de coconstruction des normes par les jeunes eux-mêmes, à travers l'échange réglé d'arguments et l'interaction sociale propre au débat, tout en s'inscrivant dans une éthique communicationnelle inspirée d'Habermas : « Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité » (1999, p.88-89). Certes, il y a bien là un point aveugle qu'Ogien qualifie de « naïveté épistémologique » et qui consiste à croire que l'on pourrait « arriver à un accord sur des valeurs communes par la discussion libre » (2013, p. 178), mais c'est ne pas faire cas d'une approche discursive faisant droit au langage des affects en jeu dans la morale. La DVP est particulièrement adaptée à cet art du questionnement critique, à travers le triptyque conceptualiser/argumenter/problématiser (Tozzi, 2002), en ce qu'elle articule la tension vers l'universel des valeurs à la singularité d'expériences partagées susceptibles de créer pour l'élève un sens incarné. À défaut, le risque serait celui d'un intellectualisme moral. Le mérite des programmes est, conformément au développement de l'enfant, d'étayer la réflexivité morale sur la sensibilité. Voilà pourquoi il me semble indispensable, dans une discussion sur la justice, de la relier à sa dimension expérientielle (situations dans lesquelles, par exemple, les élèves ont pu éprouver un sentiment d'injustice). Ainsi, loin d'aborder frontalement la question vive du racisme dans une classe de CM1, je suis partie de la question de savoir ce que l'on peut ressentir lorsque l'on se sent rejeté. Les élèves témoignant avec émotion de cette expérience étaient précisément ceux qui manifestaient avec force des stéréotypes racistes. Enfin, les règles de prise de parole ont elles-mêmes un enjeu d'importance au regard de l'institution du sujet moral (Malherbe, 2006, p. 29).

Afin de contrebalancer le formalisme procédural de cette praxis d'argumentation, il semble important de faire aussi appel à la méthode de clarification des valeurs proposée dans les programmes. L'enjeu est de renforcer l'autonomie du choix et la capacité d'en répondre devant autrui, moins certes au niveau des énoncés normatifs de la morale qu'au stade éthico-existential qui fait droit à des normes différenciées, en favorisant

l'expression des préférences axiologiques. Pour autant, se pose la question de savoir si une telle éducation à la liberté ne risque pas de dériver vers un minimalisme éthique dont le seul impératif est de ne pas nuire à autrui. Si l'on prend l'exemple de l'éducation à la sexualité, il ne saurait être question de prescrire des normes communes (la fidélité ou le libertinage relèvent de choix singuliers), mais peut-on, à l'instar de Ruwen Ogien, affirmer que l'inceste entre frères et sœurs n'est pas moralement condamnable s'il relève d'un consentement éclairé (2011, chap. 6) ? N'est-il pas risqué pour le professeur de ne pas prendre clairement position, au regard de la structuration identitaire de l'enfant et de sa vulnérabilité ? Autre problème : la conscientisation des préférences propres peut conduire à de véritables dilemmes éthiques. Dans la fable du loup et du chien qui met en scène le choix de la liberté ou de la sécurité¹¹, la question se pose de savoir si de telles valeurs sont nécessairement antinomiques. Les élèves témoignent de cette difficulté à devoir choisir. On pourrait également faire droit à une éthique utilitariste, en vue d'éclairer le tragique de la décision (exemple de la bioéthique, au lycée). Il importe en tout cas d'amener les élèves à conscientiser leur positionnement éthique dans l'existence, de clarifier et répondre de valeurs propres soumises à une double épreuve : celle du réel et des pairs. Le paradigme de l'intercompréhension est alors irréductible à une rationalité procédurale présumant un sens moral commun permettant de s'entendre sur la normativité des normes, mais fait appel à la reconnaissance réciproque des sujets ouvrant la voie au conflit des interprétations.

3.2 La nécessité d'articuler la morale de la justice et l'éthique de la sollicitude

Le modèle théorique qui inspire les programmes d'EMC est, sur le plan philosophique, celui d'un kantisme modéré et sur le plan psychologique, celui d'un développement moral linéaire, séquentiel et homogène, dont l'étape ultime est la moralité des droits de l'homme.

Prenons l'exemple proposé du dilemme moral portant sur le droit de propriété et le soin apporté aux animaux. Julie doit-elle libérer le chien maltraité par son voisin ou doit-elle laisser faire ? Il s'agit là d'un faux dilemme en ce que la propriété est un droit et non une valeur, à la différence du soin porté à ce vivant qu'est l'animal domestique. Dès lors, les élèves sont face à une situation paradoxale : la non-dénonciation, épreuve de la lâcheté au nom d'une position legaliste, serait le signe d'un moindre développement moral selon Kohlberg. Mais il est difficile pour un élève de prendre le risque de libérer le chien, en violation du droit, posture éthique qui semble pourtant préférable. Nous sommes conduits au dilemme moral le plus célèbre inventé par le psychologue américain : Heinz souhaite se procurer un médicament à base de radium qu'un pharmacien vient de mettre au point et qu'il commercialise à un prix exorbitant non

¹¹ MEN, portail Eduscol, ressources en ligne sur l'EMC : <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

négociable, seul susceptible de guérir le cancer à l'issue fatale dont son épouse est affectée. Le dilemme est le suivant : soit laisser mourir sa femme, soit voler le médicament pour la sauver. Si l'on se situe au niveau conventionnel susceptible d'être atteint à la préadolescence, celui de la coïncidence des obligations morales avec les normes sociales en vigueur, la perspective reste legaliste : interdiction du vol d'une part, et obligation d'assister toute personne en danger d'autre part. Pour autant, il n'est guère satisfaisant, en vue de répondre aux exigences de la conscience morale, de devoir voler ou « casser la gueule » du pharmacien !

Le problème est celui de la construction de normes morales rationnelles posées *a priori*, indépendamment de l'expérience du sujet, d'où la nécessité d'ancrer les dilemmes moraux dans le tissu de l'expérience vécue. L'autre difficulté tient à l'absence d'une voie tierce, dès lors que la morale résulte d'un raisonnement binaire exclusif. La maturité morale se confond dès lors avec la logique, soit une capacité discursive de raisonnement et l'exigence abstraite d'universalisation. Or les enquêtes conduites auprès d'enfants de 11 ans font apparaître empiriquement, et de manière récurrente, une moindre évolution des filles qui privilégient le maintien des relations interpersonnelles harmonieuses, le souci contextualisé du bien-être d'autrui n'étant pas universalisable. La disqualification de cette approche du *care* sur le plan développemental relève pourtant d'un biais de raisonnement, le désir d'aider autrui n'étant pas réductible à celui d'obtenir leur approbation à des fins de reconnaissance. Gilligan (2008) part de l'hypothèse selon laquelle les dispositifs d'enquête sont construits de manière à valoriser le seul paradigme juridique, et ne sont pas en mesure de faire entendre plusieurs voix, l'expérience morale étant pourtant celle d'une partition polyphonique. Pour le jeune enquêté Jack, la situation objectivable évoquée par le dilemme de Heinz « se résume à une question de droits » (Gilligan, p. 60), à la différence de la fillette interrogée, Amy, qui fonde son éthique sur la subjectivité des relations humaines sous la forme d'une discussion compréhensive déployant ses effets dans le temps. Tout l'enjeu critique de la conception de Gilligan tient ainsi à la mise en exergue de deux modes de pensée, l'un logique et impersonnel qui fait appel à la morale spéculaire de la réciprocité et l'autre qui répond davantage à une éthique contextualisée, ouverte à la complexité des relations en jeu et faisant appel à la solidarité plutôt qu'à des procédures contractuelles. Lors d'un débat filmé conduit par un collègue en cycle 2 sur le dilemme précité, mettant en tension le droit de propriété et le soin apporté aux animaux¹², une fillette proposa de discuter avec le voisin, propriétaire du chien, en vue de le faire réfléchir. Les interactions affectives du sujet (empathie, souci d'autrui) nourrissent sa construction axiologique. Ce qui signifie que l'on a affaire à deux voies de construction des valeurs qui, loin d'être antagonistes, se complètent et s'enrichissent mutuellement (Pagoni-Andréani, 1999).

¹² Débat consultable en ligne <http://www.dailymotion.com/video/x3vd7eh>, de même que le retour sur ce débat dilemme : <http://www.dailymotion.com/video/x46r52f>

Le rôle de l'enseignant est alors de faire droit autant à une conception procédurale du juste qui privilégie l'autonomie des personnes qu'à celle, contextualisée, de la sollicitude ou de l'attention portée à l'autre et à soi. L'articulation du propre et du commun requiert ici tout son sens, mais appelle du côté des professeurs une formation spécifique.

Une telle formation n'aurait de pertinence qu'en renforçant l'identité professionnelle à travers un éthos commun supposant de s'entendre sur les valeurs à transmettre qui sont loin d'être toujours partagées par les nouveaux enseignants (notamment la laïcité), sans que cette dissonance fasse pourtant problème. Par ailleurs, il conviendrait de proposer une vision systémique des principes axiologiques de la profession en vue de leur articulation cohérente : comment concilier bienveillance et autorité éducative, par exemple ?

Le cadre proposé est celui d'une formation à l'éthique du lien s'exerçant à l'intérieur de la communauté éducative, et conjuguant « affect et intellect » (Gohier, 2009, p. 26). L'engagement éthique pourrait être celui d'une analyse à la fois réflexive et sensible des pratiques professionnelles entre pairs, prenant en compte les épreuves éthiques résultant de la confrontation de valeurs idéalisées à la pratique du métier (Moreau, 2003, p. 49-50), à travers un cadre qui permettrait d'en faire le récit, en vue d'une autocompréhension du sujet. L'enjeu est ainsi de favoriser, tant du côté des enseignants que des élèves, une approche interprétative herméneutique par une reprise réflexive critique et compréhensive de l'histoire du sujet et du contexte normatif dans lequel elle s'inscrit.

Conclusion

L'architecture de l'EMC comprend quatre dimensions indissociables : sensible, normative, cognitive et pratique, en vue de faire vivre dynamiquement les valeurs promues, qui ne peuvent résulter d'une réflexivité immobile. L'entraide entre élèves et la résolution des conflits interpersonnels font ainsi vivre la fraternité. Une telle pédagogie est effectivement déterminante quant au développement moral, s'exerçant à la fois sur un axe vertical et horizontal, à l'œuvre dans la mise en place systémique du climat scolaire (loi du 8 juillet 2013). Mais force est de constater la distorsion pouvant exister entre des valeurs déclaratives et leur déclinaison dans des pratiques de classe (Jourdain, 2004).

Dès lors, la formation éthique de l'élève est suspendue à celle de l'enseignant(e) par une mise en tension de ses valeurs personnelles, au regard de la praxis, des relations intersubjectives, comme des principes axiologiques et normatifs susceptibles d'être partagés par toute la communauté éducative. L'enjeu est ainsi l'engagement du professeur dans un processus de réflexivité sensible prenant en compte son socle

expérientiel, en articulant différents registres de discours : narratif, interprétatif et argumentatif (Ferry, 1996). L'éthique qui se comprend en dernière instance comme herméneutique du sujet, assomption d'une identité reconstructive permettant l'exercice de la responsabilité au sens fort de réponse à l'autre, se dessine ainsi en creux entre symbolique et imaginaire, bien-dire et dire le bien.

Références

- Aristote (2004). *Éthique à Nicomaque*, trad. et présentation par R. Bodéüs, Paris, Éditions Flammarion.
- Aristote (2013). *Éthique à Eudème*, trad. et présentation par C. Dimimier, Paris, Éditions Flammarion.
- Bailly, A. (1950). *Dictionnaire grec-français*, Paris, Hachette Livre.
- Baubérot, J. (2014). « La morale laïque hier et aujourd'hui », dans E. Favey et G. Coq (dir.), *Pour un enseignement laïque de la morale*, Toulouse, Éditions Privat, p. 35-65.
- 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, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Institut Français de l'Éducation, consulté le 12 juillet 2017. [En ligne] <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004) avec la collaboration de R. Laprée. *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Caudron, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*, Paris, Hachette Éducation.
- Condorcet (1791-1792). « Sur l'instruction publique », dans Condorcet (1847), *Œuvres*, tome 7, Paris, Éditions Firmin-Didot.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*, cours de sociologie fait à la Sorbonne en 1902-1903 et repris intégralement en 1906-1907 ; édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay à partir de l'édition Librairie Félix Alcan, Paris. [En ligne] classiques.ugac.ca/classiques/.../education_morale.pdf
- Ferry, J. (1983). « La lettre de Jules Ferry aux instituteurs », dans *Pouvoirs*, n°75, novembre 1995, p. 109-116.

- Gilligan, C. (2008, 1ère éd.1986). *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Éditions Flammarion.
- Gohier, C. (2009). « Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien », dans *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, F. Jutras et C. Gohier (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-29.
- Habermas, J. (1999). *Morale et communication*, Paris, Éditions Flammarion.
- Heidegger, M. (1966). « Lettre sur l'humanisme », dans *Questions III*, Paris, Éditions Gallimard.
- Husser, A.-C., B. Barthelmé et N. Pique (dir.) (2009). *Les sources de la morale laïque : héritages croisés*, Lyon, ENS Éditions.
- Imbert, F. (2000). *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II*, Paris, Éditions Matrice.
- Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF éditeur.
- Jaffro, L. (1995). « Éthique et Morale », dans Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie III*, Éditions Gallimard.
- Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Kant, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Delbos (1993), Paris, Le Livre de Poche.
- Kant, E. (1797). *Sur un prétendu droit de mentir par humanité*, trad. Guillermin (1990), Paris, Librairie philosophique Vrin.
- Malherbe, J.-F. (2006), *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique*, Montréal, Éditions Liber.
- Meirieu, P. (1997). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeurs.
- Mougnotte, A. (1996). *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Moreau, D. (2003). « L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants », dans *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n° 14, p. 37-52.
- Moreau, D. (2004). *L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales*. [En ligne] <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=438>
- Nietzsche, F. (1887). *La généalogie de la morale*, seconde dissertation, trad. par Henri Albert (1964), Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique d'aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.

- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine. Et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, Éditions Grasset.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école, Sur la morale laïque*. Paris, Éditions Grasset.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Paturet, J.B. (2003), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.
- Platon (1967). « Ménon », trad. et notes E. Chambry, *Protagoras et autres dialogues*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion, p. 325-375.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1984). « Fondements de l'éthique », dans *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, n°3, p. 61-71.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Tozzi, M. (2002). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette Livre.
- Woerther, F. (2005). « Aux origines de la notion rhétorique d'èthos », dans *Revue des études grecques*, tome 118, janvier-juin 2005, p. 79-116.

Sitographie

- Couture, A., professeur d'ECR (Éthique et culture religieuse), faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval, Québec. [En ligne] https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/Regledor_ACouture.pdf
- Débat dilemme moral en cycle 2, école Fauriel à Saint-Etienne, France, <http://www.dailymotion.com/video/x3vd7eh>, et avis de Roux-Lafay, C., professeure formatrice en philosophie et EMC. [En ligne] <http://www.dailymotion.com/video/x46r52f>
- Enseignement moral et civique – réseau Canopé, programmes présentés par Pierre Kahn. [En ligne] <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>
- Horaires, objectifs et programmes. Cycle préparatoire (arrêté du 18 mars 1997). Annexe IV. Éducation morale et civique, dans *Les textes officiels pour l'École Primaire*. [En ligne] www.formapex.com
- Instructions Officielles du 2 août 1882 : écoles primaires publiques. [En ligne] <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html>

Instructions Officielles du 20 juin 1923 : matières d'enseignement, organisation et horaires des écoles primaires élémentaires. [En ligne] <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Programmes d'enseignement moral et civique*, Bulletin Officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, EMC, ressources, 2015, portail Eduscol. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

Séance à la Chambre des Députés du 4 décembre 1880, présidée par Léon Gambetta. [En ligne] <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/seance4dec.pdf>