

# Enseignement catholique actualités

Hors-série juillet 2014 - 8 €

[www.enseignement-catholique.fr](http://www.enseignement-catholique.fr)



## LA MORALE À L'ÉCOLE

“ C'est un problème proprement éthique  
que de resituer la moralité, avec  
ses impératifs et ses interdictions,  
par rapport à l'intention éthique primordiale :  
ma liberté, ta liberté, la règle.  
Si l'interdiction était absolument première,  
et si l'impératif était absolument étranger,  
comment y déchiffrerions-nous  
le chemin de notre liberté et celui  
de la reconnaissance mutuelle ? ”

*Paul Ricoeur, « Avant la morale : l'éthique »,  
Encyclopédia Universalis.*



DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :

PASCAL BALMAND /

RÉDACTEUR EN CHEF :

AURÉLIE COLAS /

RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT :

SYLVIE HORGUELIN /

ONT PARTICIPÉ À LA RÉDACTION

DE CE NUMÉRO :

GUY AVANZINI, CLAUDE BERRUER,  
PIERRE DUSSÈRE, PIERRE GIBERT,  
ELENA LASIDA, LAURENT LEMOINE,  
LAURENCE LOEFFEL, THIERRY MAGNIN,

PAUL MALARTRE,

M<sup>GR</sup> ROLAND MINNERATH,

PHILIPPE MITON, FLAVIO PAJER /

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION :

MAXIME MIANAT /

RÉDACTION GRAPHIQUE :

DOMINIQUE WASMER /

PHOTOS DES TABLEAUX :

BRIGITTE BOUILLOT /

RÉDACTION - ADMINISTRATION :

SGEC, SERVICE PUBLICATIONS,

277 RUE SAINT-JACQUES

75240 PARIS CEDEX 05

TÉL. : 01 53 73 73 71

FAX : 01 46 34 72 79

E-MAIL :

eca@enseignement-catholique.fr

NUMÉRO CPPAP > 0416 G 79858

NUMÉRO ISSN > 1241-4301

IMPRIMERIE FLASH ET FRICOTEL,

58 RUE D'ALSACE, 88000 ÉPINAL.



# LA MORALE À L'ÉCOLE

p. 6

## LE RETOUR DE LA MORALE À L'ÉCOLE

p. 7

Le projet de l'Éducation nationale

p. 9

Ce que révèlent les programmes  
scolaires

p. 10

Une proposition pour l'école catholique

p. 12

Éduquer ou instruire

p. 14

## MORALE ET TRADITION CHRÉTIENNE

p. 15

La Bible nous invite à dépasser la loi

p. 17

L'option préférentielle pour les pauvres

p. 18

Enseigner une éthique universelle :  
une urgence

p. 20

Mais que font nos voisins européens ?



## Sommaire

p. 22

## CROISER LES DISCIPLINES

p. 23

De l'éthique de la loi à l'éthique de  
l'amour

p. 24

Plaidoyer pour une approche  
interdisciplinaire

p. 26

À l'heure où l'homme fabrique du  
vivant artificiel

p. 28

## CONCLUSION

p. 29

Formation morale :  
l'enseignement catholique s'engage

p. 31

Bibliographie

Merci au musée

Paul-Delouvrier

En couverture, une œuvre  
de Gérard Fromanger : *Jaune foncé*.

« Il n'y a  
pas  
d'éducation  
sans  
éducation  
morale. »

**Enseignement catholique actualités**  
www.enseignement-catholique.fr  
Hors-série - juin-juillet 2014 - 8 €



**LA  
MORALE  
À  
L'ÉCOLE**

**BON DE COMMANDE « LA MORALE À L'ÉCOLE »** **8 € (port compris)**  
6 € l'ex. à partir de 10 ex. (port compris) / 5 € l'ex. à partir de 50 ex. (hors frais de port).  
Nom/Établissement : .....  
Adresse : .....  
Code postal/Ville : .....  
Souhaite recevoir : ..... exemplaires. Ci-joint la somme de : ..... € à l'ordre de :  
Sgec, Service publications, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Fax : 01 46 34 72 79.





## ÉDITORIAL

# Une invitation adressée à tous

La morale à l'école ». En lui-même, ce titre suscite la réflexion... Il résonne un peu par exemple comme « Les langues vivantes à l'école » ou « Le numérique à l'école » : or c'est le *tout* de l'école qui est affaire de morale.

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

Si nous saluons le regain d'intérêt manifesté par l'Éducation nationale pour la morale<sup>1</sup>, c'est donc en précisant qu'à nos yeux elle s'enseigne moins qu'elle ne fait l'objet d'un témoignage, d'un partage, d'une formation. Il ne s'agit pas d'imposer un code, mais de contribuer à l'édification du sujet moral en chaque personne.

La morale que l'école catholique s'efforce de porter est une morale de la confiance contre les peurs, une morale de la dignité de la personne contre toutes les discriminations, une

morale du partage contre les replis sur soi, et pour tout dire une morale de « *la dignité de l'amour*<sup>2</sup> ». Fondée sur la morale chrétienne, écho à la Parole du Christ et non catalogue de préceptes, elle n'est la propriété de personne, mais une invitation adressée à tous et à chacun.

Tel est bien le sens du document « L'école catholique et la formation morale » adopté en avril 2014 par la Commission permanente. Tel est également celui de cet hors-série d'ECA, dont plusieurs textes sont issus d'une session organisée en novembre 2013 à Dijon par l'IFER et la mission nationale « Enseignement et religions ». J'invite chacun à s'en emparer, pour nourrir la réflexion personnelle et le débat en équipe à la lumière de la responsabilité éducative que tous ensemble nous partageons.

*Tout m'est permis* ; mais tout n'est pas profitable<sup>3</sup> » : oui, nous voulons apporter à nos élèves, qui sont des enfants et des jeunes avant d'être des élèves, ce qui leur sera individuellement et collectivement « profitable ». La démarche morale libre ; sachons ensemble la déployer librement.

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

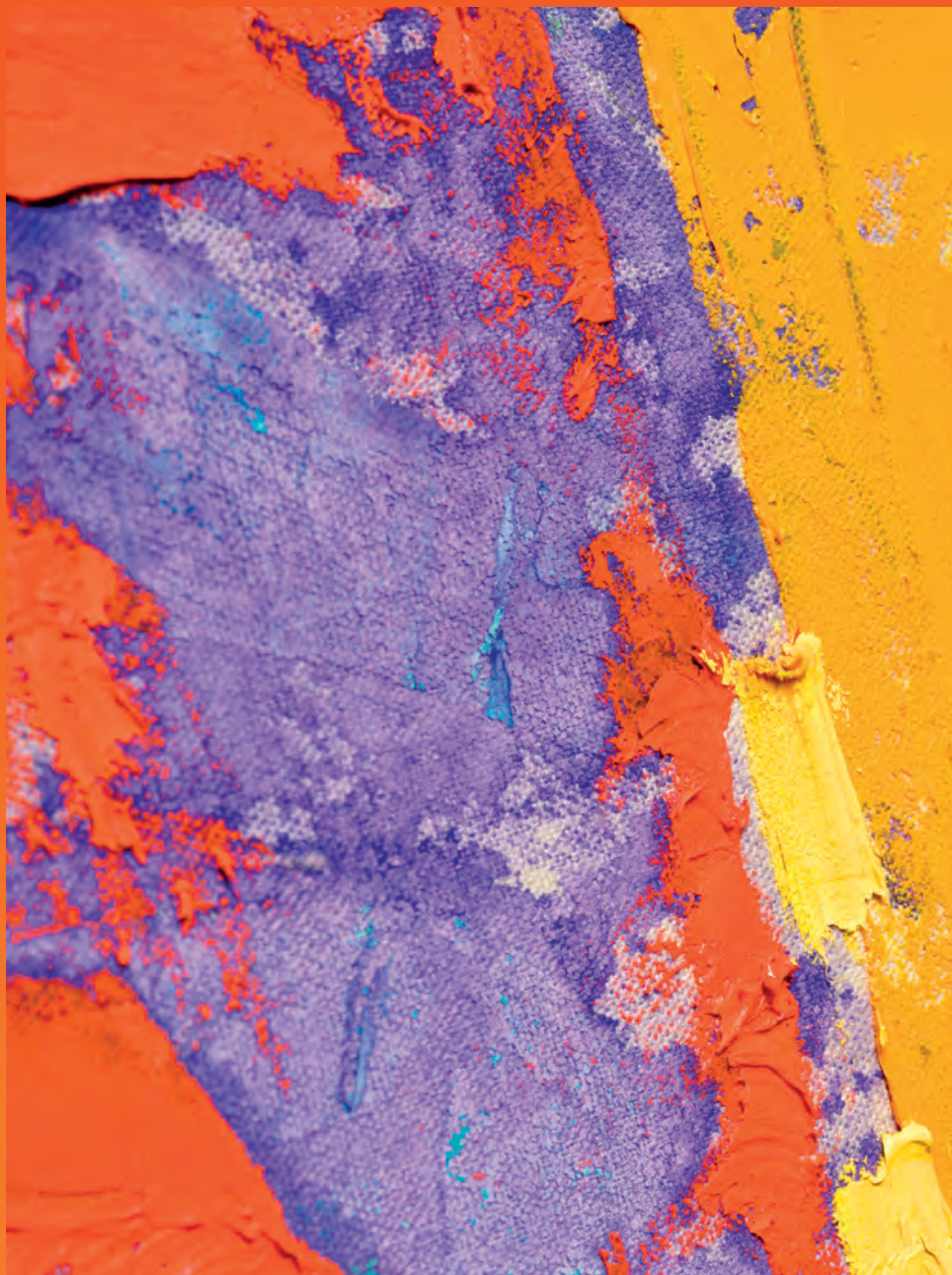
1. Le Conseil supérieur des programmes a publié le 3 juillet 2014 le « Projet d'enseignement moral et civique » pour l'école élémentaire et le collège. Raison de plus pour croiser les regards et faire en sorte que l'École catholique contribue à l'intérêt général par la mise en œuvre de son projet.

2. Statut de l'Enseignement catholique en France, art. 43.

3. Saint Paul, 1 Co 6, 12.

*« J'aime l'école  
parce qu'elle nous  
éduque au vrai, au  
bien et au beau.  
Les trois vont  
ensemble.  
L'éducation ne  
peut pas être  
neutre. Ou elle est  
positive, ou elle  
est négative ; ou  
elle enrichit, ou  
elle appauvrit ; ou  
elle fait grandir la  
personne, ou elle  
l'affaiblit. »*

*Pape François  
(discours devant les acteurs  
du système scolaire italien,  
10 mai 2014).*



*Que voit-on quand on ne regarde pas ?*, Jean-Max Albert, musée Paul-Delouvrier, Évry.

## LE RETOUR DE LA MORALE À L'ÉCOLE

La loi de refondation de l'École prévoit un enseignement moral et civique dans les programmes à la rentrée 2015. Laurence Loeffel présente ici les enjeux de cette introduction, tandis que Pierre Dussère pointe combien les programmes scolaires y préparaient déjà. Claude Berruer expose, pour sa part, comment l'enseignement catholique va former à un « commun moral », tout en s'appuyant sur sa tradition spécifique. Car comme le démontre Guy Avanzini, l'Église a toujours préconisé une éducation complète de la personne.



# Le projet de l'Éducation nationale

*Laurence Loeffel est coauteur du rapport sur l'enseignement laïque de la morale à l'école d'avril 2013. Pour cette universitaire, former des citoyens, c'est leur transmettre les valeurs communes de la République.*

L'éducation morale et civique à l'école, et plus largement l'éducation du citoyen, font l'objet d'une prise en charge qui n'est pas entièrement satisfaisante, bien que l'école ait largement relevé le défi de cette éducation. Si l'éducation civique a des contenus disciplinaires propres, notamment au collège et au lycée, elle s'est aussi doublée, à partir du milieu des années 1990, d'une éducation à la citoyenneté aux contours indécis. Cette dernière comprend une dimension « vie de la classe » et « vie scolaire », en marge d'enseignements aux contenus élargis : dans le cadre de l'éducation à une citoyenneté démocratique, l'éducation du citoyen en France comme en Europe a cessé de se centrer sur le nationalisme civique pour accorder davantage de place à la connaissance des droits de l'individu, dans le but d'éduquer une conscience citoyenne démocratique. Ainsi, en une vingtaine d'années, l'éducation du citoyen a tenté de se réformer dans une ambiguïté entre éducation disciplinaire, d'une part, et éducation par l'exercice effectif de la citoyenneté au sein de l'école, d'autre part. Entre une éducation à l'école et une éducation par l'école, pourrait-on dire.

Partant de ce constat, la mission sur la morale à l'école<sup>1</sup> a pris appui sur les nombreuses auditions menées pour faire valoir les droits d'un enseignement de morale à l'école doté d'un triple objectif : redonner du sens au lien entre morale et éducation ; réarticuler la dimension morale et la dimension civique de l'éducation du citoyen et réconcilier la personne et le citoyen (ce lien existait dans l'éducation morale scolaire au

XIX<sup>e</sup> siècle, il inspirait l'humanisme civique au fondement des programmes) ; permettre aux élèves une meilleure appropriation des valeurs communes.

## Cynisme de la société

Un enseignement de morale à l'école répond d'abord à une nécessité pratique : la morale est en effet indissociable de l'acte éducatif. Il n'y a pas d'éducation sans morale, qu'on en soit conscient ou non. Un des principes qui animent ce rapport consiste en ce sens à redonner des couleurs à ce lien intrinsèque, de faire en sorte qu'il s'articule à une culture et à des gestes professionnels. L'idée est que tout ce qui contribue à bonifier une relation éducative consciente d'elle-même soit au bénéfice de la réussite des élèves, d'une meilleure estime de soi, d'une meilleure confiance en soi et de relations avec les autres plus apaisées.

Revitaliser à l'école le lien entre morale et éducation, c'est du même coup considérer sous un autre aspect la mission de transmission des valeurs de la République et de la démocratie, qui est celle de l'ensemble de la communauté scolaire. On touche là à la mission séculaire de l'école, mais qui aujourd'hui se heurte à de nouvelles difficultés : les valeurs communes constituent en effet le cadre de fonctionnement de l'école qui prescrit à ses personnels de faire respecter les valeurs de la République. Ces valeurs, cependant, rencontrent le scepticisme ou l'indifférence des élèves, parfois même des enseignants. Elles semblent lointaines, froides, abstraites et surtout peu respectées (qu'on pense à la dignité, à l'égalité, au refus des discriminations de toute nature). Il est difficile de ne pas opposer à ces valeurs communes le cynisme de la société, mais il est en même temps nécessaire que les enseignants, quel que soit leur niveau d'exercice, se situent par rapport à ces valeurs. Un enseignement de morale permettrait en ce sens une

« La morale  
est  
indissociable  
de l'acte  
éducatif. »

meilleure appropriation de ces valeurs et réassureraient les enseignants et les acteurs de la communauté scolaire dans leur légitimité à éduquer et à transmettre les valeurs et les principes constitutifs de la communauté républicaine et démocratique. Il s'agit là d'une ambition de réarticulation du moral et du civique, de la personne et du citoyen, mais dont les conditions de possibilité doivent être réexaminées, tant elles s'inscrivent dans un contexte social et politique problématique.

Le fait du pluralisme propre aux démocraties contemporaines a complexifié la manière dont chaque individu se relie au collectif, à la sphère de ce qui est commun à tous. On peut ainsi identifier une sorte de point critique de la formation morale à l'école, ce que le rapport appelle la nécessité de « faire communauté » ; l'expression « faire communauté » suggérant ici que la communauté, le partage des principes et des valeurs, sont à construire ensemble par les adultes et les élèves. Car ces principes ne sont ni préétablis, ni prédéfinis. C'est l'engagement de chacun, la manière de faire vivre ces biens communs au sein de l'école qui rend possible le « faire communauté ».

L'enseignement laïque de la morale ne peut ainsi être qu'un projet commun, n'impliquant pas seulement les enseignants et les enseignements, mais aussi celles et ceux qui œuvrent dans le domaine de la vie scolaire. Il requiert aussi l'adhésion des familles.

Sur cette base, un enseignement moral et civique à l'école devrait avoir pour objectif tout à la fois de former le sujet, la personne et de poser les bases de l'adhésion à une morale commune, des valeurs susceptibles d'être partagées par tous, sans avoir le sentiment de trahir ses valeurs personnelles. Apprendre à réfléchir, à délibérer, parler en son nom propre, soutenir un point de vue, accepter le point de vue des autres, comprendre que les valeurs de la démocratie sont un bien commun, comprendre aussi que ces valeurs ne sont pas figées, qu'elles sont héritées mais qu'elles s'inscrivent en même temps dans un dynamisme en lien avec les évolutions de la société, telles sont les ambitions d'un enseignement de morale. Il requiert en priorité le respect des principes du pluralisme des opinions et des croyances, de la liberté de conscience, des droits des élèves et de leur famille. Il est un levier pour éduquer contre la violence et surtout considérer que la violence et l'injustice ne sont pas des fatalités.

S'il doit être commun, ce projet comporte aussi des difficultés intrinsèques, qui peuvent ou doivent être considérées comme autant de défis théoriques et didac-

tiques. Les enseignants ont souvent un préjugé négatif à l'égard de la morale en tant que telle. Ce préjugé fait obstacle à une appropriation sereine de ce domaine d'enseignement. Lever ce préjugé est la première difficulté.

## Un enseignement traversé par le doute

On ne peut plus enseigner la morale avec les certitudes qui étaient celles du XIX<sup>e</sup> siècle. La difficulté de cet enseignement tient précisément dans l'absence de certitudes, sur ce qu'est le bien, le mal, le vrai. L'absence de certitudes concerne aussi les conceptions morales : ce qu'on appelle le pluralisme moral conduit à des conceptions et des approches différentes de la morale. C'est un domaine d'enseignement par définition traversé par le doute. Il faut faire de ce doute un moteur de l'enseignement et non le motif d'un repli sur le relativisme ou le scepticisme. L'idée est de mettre les enseignants en capacité d'enseigner la diversité des visions du monde, de passer d'une laïcité d'abstention à une laïcité de confrontation, celle-ci étant éloignée de la tradition de l'école. Or, la laïcité est aujourd'hui au sein de l'école un principe volontiers perçu comme négatif, liberticide, interdisant la liberté d'expression plutôt qu'un principe de liberté lui-même. Elle est perçue comme la réponse pour pacifier l'espace scolaire et neutraliser ce qui déstabilise les enseignants : le religieux, les questions controversées relatives aux choix de vie, à l'orientation sexuelle, aux différences de tous ordres. Au lieu d'être perçue comme un principe qui garantit la liberté, au sens où il ouvre un espace commun de liberté. D'où la nécessité de remobiliser les enseignants autour des principes d'une éthique laïque enseignante.

Pour enseigner la morale, il faut se situer quelque part, avoir un point de vue sur ce qu'il est requis de faire partager et sur les moyens de faire partager les biens communs ; cela engage aussi la réflexion pédagogique.

Une dernière difficulté concerne la formation : il y a peu de personnes ressources dans le champ de l'éducation morale scolaire en France. Ce champ requiert un outillage à la fois théorique et didactique entièrement à construire.

1. À la demande du ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, cette mission était composée de Laurence Loeffel, Alain Bergounioux et Rémy Schwartz. Le rapport de cette mission a été remis au ministre en avril 2013. Il s'intitule *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*.



# Ce que révèlent les programmes scolaires

*Coordinateur de l'Observatoire des programmes et des manuels scolaires (OPM) de Formiris, Pierre Dussère s'est plongé dans les programmes scolaires des années 2005-2010. Ils semblent préparer un futur enseignement de la morale...*

Enseigner les valeurs à l'école... Ce propos peut paraître triplement déplacé dans une publication sur la morale. D'abord, ces valeurs, on les vit, on en témoigne, on y adhère ou non, mais peuvent-elles s'enseigner ? Ensuite, si c'est effectivement le cas, l'école, comme lieu de la culture, des savoirs et des savoir-faire, peut-elle être ce lieu ? Et enfin, bien évidemment, toutes les « valeurs » ne sont pas « morales ».

Partons d'un repère bien défini : le revirement des programmes scolaires dans les années 2005-2010. On a beaucoup critiqué auparavant leur caractère excessivement technique. Aujourd'hui, on trouve partout mis en avant un enseignement soucieux d'éducation aux valeurs. Si elles restent certes souvent implicites, ces valeurs sont aussi souvent nommées et visent parfois directement l'éducation morale. Relevons ainsi un exemple dans un programme où l'on n'aurait pas pensé chercher, celui des sciences au collège : « *Peu à peu s'introduit l'interrogation majeure de l'éthique dont l'éducation commence tôt : qu'est-il juste ou non de faire ? Et selon quels critères raisonnés et partageables ?* » Plus loin, il est affirmé que le travail « *conduit à mieux se connaître soi-même, à comprendre l'importance de la relation à l'autre et à traduire concrètement des valeurs éthiques partagées* ».

Dès 2005, en effet, un nouveau cap est fixé : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. (...) Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs*<sup>1</sup>. » Le socle commun, qui se réfère à cette loi, précise qu'il ne s'agit pas seulement de connaissances et de capacités à acquérir, mais aussi de développer des « *attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité* ».

On retrouve cette préoccupation dans les programmes d'éducation physique et sportive : « *L'acquisition de compétences et de valeurs permet au collégien de se*

*situer au sein d'une culture contemporaine.* » Les langues vivantes sont censées « *amener (l'élève) à la construction de valeurs universellement reconnues* ». Même l'enseignement optionnel de langues anciennes se centre aussi sur les valeurs : « *Le citoyen romain, repères et valeurs ; la vertu sous la République, l'art au service des valeurs.* »

## Éveiller les consciences

Donc, les valeurs s'enseignent – selon les trois pôles que sont les connaissances à transmettre, les capacités à faire acquérir et les attitudes à cultiver – et c'est bien à l'école de le faire ! Et la morale ? Apprendre aux jeunes à se référer à des valeurs suppose de les former à la prise de distance par rapport à leur désir du moment, d'éveiller les consciences, de susciter la capacité à évaluer, à faire des choix. Entrer ainsi dans la liberté d'un comportement choisi en fonction de valeurs partagées, n'est-ce pas introduire à la réflexion morale ? Comme si, dès les années 2005-2010, se préparait déjà un futur enseignement de la morale...

La vie scolaire est bien sûr concernée. Ce qui est nouveau, c'est d'en rendre collectivement responsables les enseignants en interdisciplinarité mais aussi, et c'est encore plus nouveau, dans la spécificité de leur discipline. Vous avez dit « nouveau » ? Déjà, au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère, le Grec Hérodote ne poursuivait-il pas un but d'édification morale en écrivant ses *Histoires*, et les Romains n'ont-ils pas choisi la littérature, avec Homère et Virgile, pour l'éducation morale et... religieuse des enfants ? Peut-on en effet dissocier valeurs, morale et religion ? Des clarifications et des approfondissements s'imposent à nous si nous ne voulons pas être pris de cours par les prochaines évolutions à attendre.

1. Code de l'éducation, article L111-1.

# Une proposition pour l'école catholique

*L'école catholique se doit de former à un « commun moral », indispensable au vivre ensemble, sans renier ses propres références. Comment y contribuer ?, s'interroge Claude Berruer, adjoint au secrétaire général de l'enseignement catholique.*

Si la loi d'orientation de l'École du 8 juillet 2013 rétablit le terme de morale (en son article 41), l'école n'a jamais déserté le champ de l'éducation morale. Tout projet d'éducation comporte nécessairement une dimension morale. Et c'est particulièrement vrai à l'école catholique : « *Les principes évangéliques font de l'école catholique une école de l'amour de la vérité. La recherche de la vérité doit être menée en honorant la liberté qui fonde la dignité humaine. Elle requiert une formation à l'esprit critique, en vue d'un discernement éclairé.* »

Les textes officiels qui mettront prochainement en œuvre cet article de loi s'imposeront à toutes les écoles catholiques associées à l'État par contrat. Et c'est là un choix de l'Église, et non une contrainte subie. Un contrat ne vise pas à l'assimilation, à l'intégration, à l'absorption, mais bien plutôt à un réel partenariat, par lequel l'État fait appel au concours d'établissements appelés à garder leur spécificité. C'est là ce que désigne la fameuse expression de caractère propre. Michel Debré, dans le discours présentant la loi à l'Assemblée, est, à cet égard, très clair : « *Il convient de reconnaître, en notre siècle, pour nos générations, qu'il est parfaitement admissible qu'une part de l'enseignement puisse demeurer entre les mains de maîtres qui, par leur religion, ont sans doute un caractère particulier mais qui n'en ont pas moins des titres à participer au service public de l'éducation nationale.* »

Partageant la volonté de toute école de former à un exercice éclairé de la liberté et de favoriser un vivre ensemble pacifique et harmonieux, l'école catholique travaille à la formation du sujet moral, en cultivant sa spécificité.

Cette formation référée à une tradition spécifique peut parfaitement s'inscrire dans le cadre de la laïcité, pour peu que l'on se mette d'accord sur le terme. L'Église reconnaît la laïcité de l'État. « *[La pensée sociale de l'Église] rappelle la nécessité d'une juste séparation des pouvoirs [...] qui fait écho à l'invitation du Christ à ses disciples : "rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu"* »<sup>3</sup>. » C'est dans ce même

cadre que l'Église défend la liberté de conscience : « *personne ne doit être contraint à embrasser la foi malgré lui*<sup>4</sup>. » Mais la laïcité de l'État ne peut entraîner la laïcité de la société, qui interdirait toute expression publique du religieux. Dans l'espace social, les religions doivent voir reconnue comme légitime leur participation au débat public et à la vie de la cité. Pour la formation morale, il s'agit bien, pour l'école catholique, de contribuer à la formation à un « commun moral » indispensable au vivre ensemble, mais sans renier ses propres références, sans occulter ses propres ressources. Comment qualifier cette spécificité de la contribution de l'école catholique ?

## Approche interdisciplinaire

D'abord, la volonté d'articuler les divers champs de la pratique éducative pour développer son projet de formation intégrale de la personne, par des activités intégrées. Ensuite, le recours, sans exclusive, mais sans frilosité, aux fondements de la morale chrétienne. La formation morale ne peut se cantonner à un « cours de morale », voire même à un « enseignement moral ». Mais toutes les disciplines peuvent contribuer à la formation morale du sujet. Ainsi, toutes les disciplines participent à la formation de la raison et du jugement, indispensables à l'exercice de la conscience morale... Et chaque discipline apporte un concours spécifique. La littérature, par exemple, fait découvrir des personnages multiples qui peuvent se caractériser par l'attachement à des valeurs, par l'épreuve du conflit de valeurs, par la transgression de valeurs. Autant de situations qui, par la médiation de la culture, aident à la formation du sujet moral. L'histoire, dans la découverte des avancées ou des reculs en humanité des diverses civilisations, ouvre, bien entendu, au questionnement moral. Les évolutions incessantes des sciences et des techniques sollicitent plus que jamais le sens critique pour décider si tout ce qui est désormais possible est souhaitable...



Tous les enseignants, dans la transmission des savoirs, sont donc bien des acteurs de la formation morale. Celle-ci se déploie aussi dans le lieu de vie qu'est la communauté éducative, communauté de personnes, établissant quotidiennement des relations. L'enseignant, dans sa classe, est responsable des relations qui s'y tissent, entre lui-même et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Ce milieu favorise-t-il la liberté de chacun, la solidarité, le respect de tous, ou, au contraire, devient-il le cadre d'une dure compétition, de discriminations multiples et de violence ? L'établissement, dans l'ensemble des lieux qui le constituent, est une forme de société qui ne peut vivre que dans le respect de règles communes, reçues de l'institution, puis progressivement intériorisées. Nous savons bien tout ce qui se joue dans les cours de récréation, les espaces de circulation, les foyers, les lieux de restauration... La parole, le regard des adultes sont alors d'une réelle portée éducative. Les personnels d'éducation comme l'ensemble des personnels sont bien aussi des acteurs de la formation morale.

Pour que tous les membres de la communauté éducative contribuent à la formation morale des élèves, il est aussi nécessaire que des temps d'évaluation puissent être régulièrement pris dans la classe comme dans l'établissement. La formation morale n'est pas l'application de préceptes prédéfinis, mais la capacité à relire les comportements individuels et collectifs pour en apprécier la pertinence et pour décider des progrès nécessaires. Mais ce travail d'évaluation requiert de pouvoir se référer à un fondement, que l'école catholique trouve dans l'Évangile, non pour y chercher des « recettes », mais pour y enraciner questionnements et interpellations. « *Il n'y a pas de lecture magique de la réalité à partir de règles morales qu'on appliquerait aveuglément. Discerner, c'est interpréter. Ainsi le travail éthique a-t-il deux buts : en premier lieu évaluer la conduite déjà adoptée par une personne, un groupe, une nation, afin de voir si cette conduite respecte l'homme et aide à sa promotion ; en second lieu orienter des choix à venir dans des situations extrêmement complexes*<sup>5</sup>. »

## Interroger chacun sur son agir

L'école catholique se veut ouverte à tous ceux qui reconnaissent son projet. Dans ce cadre, l'école catholique veut mettre à la disposition de tous l'enseignement moral de l'Église, un enseignement qui donne trop souvent lieu à des simplifica-

tions plus qu'abusives. La réflexion ouverte par la loi d'orientation pour l'école peut être, pour l'école catholique, une belle opportunité de lever des malentendus. L'Évangile n'est pas un traité de morale, mais propose une conception de la personne humaine qui éclaire les consciences et peut interroger chacun sur son agir. L'homme, créé à l'image de Dieu, est revêtu d'une dignité inaliénable, à défendre du début à la fin de la vie. Une dignité qui est au-delà du mal subi ou commis. Une dignité qui s'exprime dans la liberté qui n'est ni toute puissance prométhéenne, ni obéissance au caprice de l'instant, mais réponse à une vocation. Une dignité à défendre chez chacun, ce qui entraîne à la fraternité entre tous les hommes que les

chrétiens reconnaissent filles et fils d'un même père. Une dignité qui appelle à reconnaître l'égalité de tous, mais à une égalité qui refuse toute forme d'indifférenciation pour accueillir la diversité et favoriser la complémentarité. Ainsi dans la construction d'un langage éthique commun, dans la recherche d'un vivre ensemble harmonieux, l'éclairage chrétien ouvre à l'échange et reste fécond.

Et l'Évangile ne décline pas un catalogue d'obligations. La Parole du Christ est toujours réponse à la question du jeune homme riche :

« *Que dois-je faire pour avoir la vie éternelle ?*<sup>6</sup> » Les exigences n'ont du sens que parce qu'elles servent une visée. La seule recherche qui vaille est celle de la vie pleinement accomplie. Le chrétien vit cette quête, accompagné du Christ qui annonce le Royaume et assure qu'il est avec nous jusqu'à la fin des temps.

Nous savons bien que de nombreux membres de la communauté éducative ne partagent pas la foi chrétienne. Ils portent néanmoins l'aspiration d'une vie bonne, et seront aidés sur ce chemin par une Parole d'Espérance qui redit le prix de l'alliance et de la promesse. Les chrétiens des écoles catholiques ont à annoncer la Bonne Nouvelle. C'est là une proposition, une invitation toujours nouvelle, un appel à ce qui est bon, au bonheur, donc, visée de la recherche morale.

« *L'enseignant, dans sa classe, est responsable des relations qui s'y tissent.* »

1. Statut de l'enseignement catholique, article 24.

2. Discours à l'Assemblée nationale, 23 décembre 1959.

3. Jean Paul II, *Lettre aux évêques de France*, 2005.

4. Concile Vatican II, *Déclaration sur la liberté religieuse (Dignitatis humanae)*, § 10.

5. Xavier Thévenot, *Une éthique au risque de l'Évangile*, Desclée de Brouwer, 1993.

6. Évangile de Marc, 10, 17.

# Éduquer ou instruire

*Reparcourir l'histoire de l'éducation morale et religieuse en France jusqu'à la 3<sup>e</sup> République nous éclaire sur les enjeux d'aujourd'hui. Voyage dans le temps avec un guide éclairé : Guy Avanzini<sup>1</sup>, chercheur en sciences de l'éducation.*

L'avènement controversé de la 3<sup>e</sup> République a profondément marqué l'histoire scolaire en France. La législation due à Jules Ferry, qui institue une école publique et laïque et l'obligation de l'instruction de 6 à 13 ans, a été sacralisée par une histoire quasi officielle de la pédagogie. Mais, en amont des polémiques et dans la mesure où les événements de l'histoire ont toujours une préhistoire, qu'en fut-il de l'éducation morale et religieuse avant les années 1880 ?

L'étude, au Moyen Âge, était réservée aux enfants de milieux cultivés et aux futurs clercs (écoles épiscopales ou abbatiales). Pour le peuple, on considérait que la parole, le prône dominical, la liturgie, l'architecture et la peinture des églises y pourvoyaient convenablement. En revanche, avec l'imprimerie, la Renaissance, les humanistes et, surtout, la réforme protestante, une mutation culturelle s'effectua. L'idée se répandit du bien-fondé, voire de l'urgence, d'une instruction religieuse méthodique pour tous, particulièrement pour combattre l'ignorance et l'immoralité de la population rurale ou des faubourgs. Luther, écrit Joël Molinaro, « eut cette intuition que l'individu avait besoin de mots pour comprendre ce qu'il vivait déjà plus ou moins intuitivement<sup>2</sup> ». D'où son *Petit catéchisme* de 1529. Puis, dans le contexte de la Contre-Réforme du concile de Trente, ce sont le catéchisme catholique de 1566, destiné à fixer l'orthodoxie de la doctrine, et les petites écoles paroissiales, fondées pour l'enseigner.

De là s'ensuit l'essor de l'éducation populaire dans les diocèses de France. Après Charles Demia, qui ouvre en 1669 à Lyon la première école destinée à soustraire les enfants des pauvres aux dangers de la rue, saint Jean-Baptiste de la Salle invente le « frère éducateur », religieux laïc, délibérément dépourvu du sacerdoce pour être voué exclusivement à la fonction scolaire. Respecté, il confère au

maître d'école une dignité et une autorité dont une trop fréquente rusticité privait l'instituteur peu policé et peu instruit des époques antérieures.

Neuf congrégations de frères émergent au début du XIX<sup>e</sup> siècle : Frères maristes, Frères de Ploërmel, Frères de la Sainte-Famille, etc. Autorisés à vivre seuls au presbytère, ils pourront ouvrir de petites écoles à classe unique<sup>3</sup>. Quant aux congrégations féminines, Michel Launay<sup>4</sup> en recense 880 en 1816 et près de 1 300 en 1927. Gérard Chlovy<sup>5</sup> note que, sans compter celles d'Outre-mer, les sœurs sont 135 000 en 1900, dont beaucoup d'enseignantes.

Toutefois, au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, un courant différent, voire contraire, allait se manifester. Le quasi-monopole de l'Église est désormais contesté : selon des modalités diverses, Helvétius, Rousseau, Diderot et bien d'autres assurent que

« L'Église préconise une éducation complète de la personne : intellectuelle, morale et religieuse. »

l'éducation est, pour l'État, non seulement un droit mais une fonction légitime, correspondant au droit, reconnu à l'enfant, de la recevoir.

Leur perspective s'imposa lors de la révolution de 1789, avec divers plans de réforme, dont l'objectif commun était de soustraire l'éducation à l'Église pour en remettre le soin à l'instance publique. Dès lors s'engageait une dynamique d'affrontement, qui allait se déployer tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, avec alternance de victoires et de reculs de chaque protagoniste. La simultanéité de ces deux visions aboutit, malgré l'irréductibilité de leurs finalités, à la montée régulière du taux de scolarisation.

Comme l'écrit Antoine Prost, « en 1881-82, les effectifs scolarisables dépassent légèrement les effectifs scolarisés ». Et il conclut : « la scolarisation primaire était presque achevée lorsque Ferry la rendit obligatoire<sup>6</sup>. » Celui-ci n'a donc pas légiféré, comme on le croit souvent, dans le désert culturel ou face à un analphabétisme général.



La concurrence institutionnelle entre Église et État devait, au XVIII<sup>e</sup> siècle, se réfracter par une divergence radicale sur le rôle de l'école : est-il d'éduquer ou d'instruire ? L'Église préconise une éducation complète de la personne : intellectuelle, mais aussi morale et religieuse. Il s'agit d'une morale « théonomique », dont les lois procèdent de Dieu et de sa Révélation ; entre religion et morale, il y a inséparabilité.

En revanche, pour les défenseurs du rôle prioritaire de l'État, ce dernier doit se centrer sur et se borner à l'enseignement des connaissances avérées. Dans le rapport dont il est chargé par l'assemblée législative en avril 1797, Condorcet soutient que le rôle de l'État se limite à l'instruction. Il s'arrête, dit-il, « au seuil de la conscience ». L'école n'instruit que des vérités acquises, des savoirs communs. Elle doit, à cette fin, être indépendante de tout pouvoir d'État, le choix des croyances politiques et religieuses relevant de la famille et de la personne. Au contraire de l'intégralisme catholique, Condorcet disjoint éducation et instruction.

« Condorcet soutient que le rôle de l'État se limite à l'instruction. »

## Traités de civilité

Aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles sont parus divers traités de « civilité ». Le plus célèbre est celui de Jean-Baptiste de la Salle : *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, à l'usage des écoles chrétiennes, publié en 1703. Le respect des règles de politesse y est présenté non comme simple impératif social, convention, mais comme exigence proprement religieuse, impératif de la charité. Être propre, courtois, serviable, poli, c'est une manifestation de l'amour du prochain.

Inversement, dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, quand apparaissent et sont valorisées les notions de citoyen et de civisme, c'est pour l'affermissement de l'État : le citoyen, par son civisme, est censé participer, c'est-à-dire prendre sa part à l'exercice de sa souveraineté. Le rôle capital de l'éducation n'est pas seulement de « contribuer au bonheur des hommes » mais de « préparer des citoyens à l'État »<sup>7</sup>. La pédagogie est ainsi mobilisée pour un projet politique. D'où le

conflit entre partisans d'une « éducation » civique, destinée à faire aimer les nouvelles institutions, et ceux qui préfèrent une « instruction » civique, destinée à les faire connaître.

## Des tensions à dépasser

La première tension, entre l'Église et État, a animé toutes les controverses que l'on sait sur la liberté de l'enseignement. Et elles n'ont commencé à connaître leur sédation qu'avec la loi Debré, en 1959. La deuxième tension, entre éducation et instruction, nourrit les confusions incessantes entre « un enseignement laïque de la morale », dont une société déclinante, disloquée et divisée, cherche en vain le contenu, et un « enseignement de la morale laïque » dont les chantages réunissent mal à dissimuler qu'il s'agit, pour certains, d'une morale rationaliste, voire athée, désireuse d'instaurer la laïcité en religion d'État.

Aujourd'hui, l'offensive, avérée ou rampante, d'un certain laïcisme impose la méfiance. La troisième tension, entre civilité et citoyenneté, souligne l'écart entre ceux qui tendent à absolutiser et à sacraliser les lois de l'État, en réduisant la légitimité à la légalité, et ceux pour qui, selon la parole de saint Pierre que rapportent les Actes des Apôtres, « mieux vaut obéir à Dieu qu'aux hommes ». En définition, ces trois tensions majeures préfigurent et inaugurent, dans le langage de leur époque, des problèmes et des controverses que la 3<sup>e</sup> République n'a pas suscités mais qu'elle a reçus des périodes antérieures... non sans les formaliser et les durcir, au point que l'on n'a pas encore, depuis, complètement réussi à les dépasser.

1. Coauteur du *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française*, éditions Don Bosco, 2<sup>e</sup> édition, 2010.

2. Joël Molinaro, *Le Catéchisme, une invention moderne*, Fayard, 2013.

3. Pierre Zind, *Les nouvelles congrégations des frères enseignants en France de 1800 à 1830*, Éd. Maristes, 1969.

4. Marcel Launay, *L'Église et l'école en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, DDB, 1988.

5. Gérard Cholvy, *Le XX<sup>e</sup>, grand siècle des religieuses françaises*, Artège, 2012.

6. Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, 1968.

7. Alain Mougnotte, *Les débats de l'instruction civique en France*, PUL, 1990.



*Sans titre*, Françoise Paessant-Tual, musée Paul-Delouvier, Évry.

## MORALE ET TRADITION CHRÉTIENNE

Pour l'historien Pierre Gibert, il n'y a pas un absolu de loi ou de morale dans la Bible. De fait, la morale chrétienne se résume à l'option préférentielle pour les pauvres, souligne le moraliste Laurent Lemoine. Une conviction qui permet de réfléchir à une éthique humaine accessible à tous, croyants et non croyants, avance M<sup>gr</sup> Minnerath. Cette préoccupation portée par tous les systèmes éducatifs européens prend des formes variées suivant chaque aire culturelle, analyse Flavio Pajer.



# La Bible nous invite à dépasser la loi

*Pour l'historien Pierre Gibert, s.j., la loi et la morale dans la Bible surgissent toujours lors de circonstances précises, au risque d'apparaître relatives. Il n'y a donc pas un absolu de loi ou de morale.*

Il n'est pas rare de prendre la Bible non seulement comme un livre sacré, mais aussi comme un manuel de morale ou un code de lois. De fait, il y a des lois et de la morale dans la Bible, mais en aucun cas elle ne se présente comme un livre de loi et de morale ! C'est pourquoi, pour un tel sujet, il est important de rappeler la nature de ce « livre » (qui n'en est pas un), la loi et la morale dépendant précisément de sa véritable nature et donc de la façon dont il faut le recevoir et le comprendre.

Dans l'Ancien comme dans le Nouveau Testament, la Bible propose en réalité une véritable bibliothèque à dominante historique, même dans ses livres les moins historiques, tels les livres de sagesse ou les psaumes. Chercher et trouver de la loi et de la morale dans la Bible, c'est toujours le faire sur un arrière-plan historique qui est le plus souvent évoqué. Ainsi, la Loi, celle qu'est censé recevoir Moïse de la bouche et de la main de Dieu sur le mont Sinaï, n'apparaît-elle qu'au second livre, le livre de l'Exode, entre deux grands épisodes, la sortie d'Égypte et la reprise de la marche dans le désert avant de parvenir à la Terre promise. Par la suite, toute forme de loi ou de morale, dans le Lévitique ou dans le Deutéronome, surgira sur un horizon historique, et donc jamais détachée de circonstances particulières.

De même, dans le Nouveau Testament, les principes, et toute forme de morale, apparaissent au cours de la vie du Christ, ou dans le contexte précis d'une lettre adressée à une communauté, comme c'est le cas avec les épîtres de saint Paul.

De ces constats, un principe ressort : dans la Bible, la loi et la morale, aussi importantes soient-elles, ne sont jamais premières ou fondamentales ; elles surgissent toujours en lien avec des circonstances précises, à diverses reprises, au risque d'apparaître parfois contradictoires, et donc relatives. En ce sens, la Bible ne doit pas être entendue et reçue comme un livre de loi et de morale.

Ainsi, le Christ lui-même, dans son enseignement, notamment dans le « Sermon

sur la montagne », n'hésitera pas à marquer ses distances par rapport à des enseignements antérieurs : « *On vous a dit [...] moi, je vous dis...* » (Mt, 5,33-48). Il n'y a donc pas un absolu de loi ou de morale dans la Bible, et d'abord en raison du sens historique qui domine son texte. De ce fait, loi et morale relèvent chez elle des variations de l'histoire, des situations particulières, de différents enseignements émanant soit de légistes, soit de prophètes, voire de sages.

*« La loi n'est pas une, définitivement fixée et donc intangible. »*

Or ce constat n'est pas que d'évidence première : il révèle une ligne générale qui tient à toujours être en contact avec la réalité, avec les circonstances toujours changeantes, avec la faiblesse des humains auxquels il faut sans cesse rappeler les principes, au gré des changements d'époques et de situations qui caractérisent l'histoire. Car on ne vit pas et on ne raisonne pas de la même façon dans des époques archaïques, de type nomade ou sommairement rurales, comme on peut raisonner sous un roi ou sous la domination d'une puissance étrangère. En ce sens, la Bible, par sa dimension historique précisément, colle à la réalité de l'histoire et ne cesse, en matière de loi et de morale, de présenter des variations, des adaptations, quitte à manifester des contradictions. Et ici doit être souligné un art rédactionnel particulièrement significatif.

À deux reprises, dans le livre de l'Exode puis dans le Deutéronome, nous est donné, avec quelques variantes, le Décalogue, c'est-à-dire une sorte de condensé de loi en « dix paroles » (ou « Dix commandements »). Dans le livre de l'Exode, le Décalogue (Exode 20,3-17) ouvre, pour ainsi dire, un long exposé de lois et de principes de morale (Exode 21,1-23,19), tandis que dans le Deutéronome (5,6-21),

il couvrira, pour ainsi dire, l'ensemble du long discours à la fois théologique et moralisateur de Moïse, qui constitue l'ensemble du livre.

## Lire entre les règles

Dans les deux cas, il est important de noter que le condensé de principes absolus qui constituent le Décalogue, avec notamment le radical et absolu « *Tu ne tueras point !* » (Mt, 5,21), est mis en préface d'un ensemble de lois, de leçons morales, de principes liturgiques qui apparaissent à plusieurs reprises en contradiction avec la radicalité et le caractère exclusif des « Dix commandements ». Un tel constat n'est pas sans signification, d'abord d'un point de vue historique.

Tardivement ajouté au corpus des lois et principes qui se trouvent éparés à travers les livres du Pentateuque, le Décalogue témoigne d'une progression morale qui reconnaît la radicalité de l'exigence divine, non seulement en faveur du respect et du culte du Dieu unique, mais aussi en faveur du respect du prochain, quel qu'il soit et dans toutes les circonstances. Tout en conservant le détail des anciennes lois et des contraintes casuistiques de la vie au quotidien dans les livres de la loi, la Bible n'hésite pas, au risque de la contradiction, à appuyer par la radicalité, sans exception de ces « Dix commandements », l'idéal de ce qu'on appellera plus tard le respect absolu de Dieu et le respect absolu du prochain.

Ainsi, tout lecteur de la Bible se voit en quelque sorte contraint de pratiquer un aller-retour incessant entre les règles à appliquer au quotidien de sa réalité, et les principes du Décalogue avec ce qu'ils ont d'universel et d'absolu. C'est aussi sur cet arrière-fond que s'implique l'enseignement du Christ, dont le respect de certains commandements marque une sorte de fondement.

## Marquer la distance

En effet, à la demande qui lui est faite de savoir quel est le plus grand commandement, il répond qu'il en est deux, qu'il tire pourtant des livres les plus légistes et les plus légalistes qui soient, le Deutéronome et le Lévitique : « *Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme et de tout ton esprit* » (Deuté-

« *Le chrétien,  
au nom du salut  
apporté par le  
Christ et au nom  
de sa foi,  
se trouve libéré  
de la loi.* »

ronome 6,5), et « *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* » (Lévitique 19,18).

Pourtant, le Christ n'hésite pas, dès le début de son enseignement, à marquer pour ainsi dire une distance avec la loi et donc avec une certaine morale véhiculée par l'Ancien Testament.

En un langage calculé, Matthieu notamment l'évoque tel un nouveau Moïse gravissant la montagne afin d'enseigner ses disciples. Ouvrant son discours par les Béatitudes, le Christ va alors proposer une sorte de dépassement de l'ancienne loi : « *Vous avez entendu dire aux ancêtres [...] Eh bien ! moi, je vous dis...* » (Mt, 5, 21-48). D'une certaine façon, il nous laisse clairement entendre que la loi n'est pas une, définitivement fixée et donc intangible. Lui-même nous oriente vers une perfection, une sainteté, qui sait dépasser la loi ancienne, aussi respectable soit-elle.

Mais c'est Paul qui, dans l'épître aux Galates puis dans l'épître aux Romains, va nous enseigner le dépassement de la loi. Car le chrétien, au nom du salut apporté par le Christ et au nom de sa foi, se trouve libéré de la loi. Sa justification ne dépend plus de son obéissance à cette loi, mais de sa foi qui l'a fait fils de Dieu (cf. Épître aux Galates 3,23-27). Ainsi renouvelé dans son jugement, le chrétien est capable de « *discerner quelle est la volonté de Dieu, ce qui est bon, ce qui lui plaît, ce qui est parfait* » (Épître aux Romains 12,2).

Certes, Paul emploiera à nouveau le mot « loi » à propos du chrétien, à la fin de cette même Épître aux Romains, mais ce sera pour l'associer à la charité, l'établissant dans un seul devoir, ou une seule dette : celle de l'amour mutuel, sachant que tout se résume en une seule formule : « *Tu aimeras ton prochain comme toi-même.* » Et de conclure : « *La charité est donc la Loi dans sa plénitude* » (Épître aux Romains 13,8-10).

Tel est le terme de l'enseignement de toute loi et de toute morale dans la Bible, ce que saint Augustin résumera en une de ces formules dont il avait le secret : « *Aime, et fais ce que voudras !* »



# L'option préférentielle pour les pauvres

*Pour le théologien Laurent Lemoine, la morale chrétienne se résume dans l'aide aux plus fragiles. Une spécificité partageable avec les hommes et les femmes de bonne volonté, comme le précise le concile Vatican II.*

Spécificité rime avec identité : est-ce une rime heureuse ? Le siècle que nous avons commencé met en scène la guerre des identités dont Alain Finkielkraut annonce le caractère malheureux<sup>1</sup>, comme la conscience malheureuse d'autrefois... ou d'aujourd'hui. Car depuis les Lumières, nous vivons la valse des éthiques de la conscience, en dépit de la révolution freudienne qui avait tenté d'humilier la superbe de l'Occident maître de lui-même, en dépit, aussi, du vieux Thomas d'Aquin et de la dynamique vertueuse si vite oubliée par ses successeurs après sa mort... L'homme moderne a une identité kaléidoscopique : il endosse des rôles et des postures avec plus ou moins de succès... et de jouissances, surtout quand celles-ci sont imposées par la société. Mais la Bible elle-même n'assigne pas une seule identité au croyant : nous sommes tour à tour, et en même temps, dans la spiritualité de l'être puis, massivement, du faire.

Michel de Certeau décrivait l'identité du croyant comme un parmi les autres, un peu comme le cardinal Bergoglio en pardessus noir banalisé, laïcisé, dans le bus... Portée par une attitude surplombante, la théologie catholique qui voyait, par exemple, la philosophie comme *ancilla theologiae* (servante de la théologie), a longtemps vécu de *libido dominandi* (volonté de puissance) baptisant et annexant l'autonomie que le dernier concile a pourtant reconnue aux réalités terrestres<sup>2</sup>. Paul VI a milité pour le dialogue et la conversation. Jean-Paul II et Benoît XVI, plutôt pour la contre-culture. François pour la sortie de soi et la fin de l'autoréférence ecclésiale, voire ecclésiastique. Le Siège apostolique est tout autant pétrinien (centralisé et unificateur) que paulinien (missionnaire) : notre ou nos éthiques aussi. La spécificité de la morale chrétienne est de n'avoir d'autre spécificité que l'option préférentielle pour les pauvres et l'obstruction aux structures de péché qui oppriment les plus pauvres.

Poser la question de la spécificité de la morale chrétienne, c'est encore se demander de quoi est formé son noyau dur, son socle de valeurs « non négociables » qui la distingue du monde au sens johannique : « *Si le monde vous hait, sachez qu'il m'a*

*hait le premier* » (Jn 15, 18). Ne sommes-nous pas « *La communauté du disciple bien-aimé*<sup>3</sup> » ? Mais ce que nous pensons être au cœur de notre spécification chrétienne, de notre identité religieuse, est à présent devenu patrimoine commun de la culture pluraliste laïque. Citons les *Droits de l'homme*, dont Jean-Paul II lui-même évoquait une origine évangélique ! Doit-on le déplorer ? N'est-ce pas la preuve qu'une religion a vraiment vocation universelle, lorsque son potentiel de « *croyable disponible*<sup>4</sup> » a de facto innervé une culture dont la principale limite, propre à la sécularisation, est son ingratitude vis-à-vis de ses sources

« *L'eau vive de la grâce coule dans les canaux usés de la morale.* »

Dès lors, la posture chrétienne est-elle de faire face au monde ou de l'aimer ? « *Aimons ceux qui nous sont hostiles !* », a demandé récemment le pape François à ses cardinaux. On constatait déjà les deux attitudes chez Jésus lui-même : il se retire du monde pour prier, puis s'y investit auprès des malades et des pécheurs. Aurait-il eu plusieurs iden-

tités ? On les retrouve aussi dans les différents écrits du Nouveau Testament. Jean n'est pas Luc ! Et les lettres de Paul n'ont pas le même contenu en fonction du contexte historique... Est-ce bien raisonnable de changer le contenu en fonction des besoins du contexte ? La loi naturelle le permet-elle ? Certains de ses aspects, peut-être. Les plus conjoncturels.

L'eau vive de la grâce coule dans les canaux usés de la morale, y compris de la morale du code (permis *versus* défendu). Si nous la relookons aujourd'hui en morale du sens, ou en éthique de la vie bonne, ce sera une manière très actuelle, voire post-moderne, d'en revenir à... Thomas d'Aquin !

1. Alain Finkielkraut, *L'identité malheureuse*, Paris, Stock, 2013.

2. *Gaudium et Spes*.

3. Raymond E. Brown, *La Communauté du disciple bien-aimé*, Paris, Cerf, 1983.

4. Selon Paul Ricœur.

# Enseigner une éthique universelle : une urgence

*Existe-t-il une éthique universelle ? Oui, répond M<sup>gr</sup> Roland Minnerath. Et la foi chrétienne exige, selon l'archevêque de Dijon, que nous recherchions le terrain commun de l'éthique avec ceux qui pensent autrement que nous.*

Existe-t-il une éthique universelle et comment l'enseigner ? Il est clair que la deuxième partie de la question tombe si la première ne reçoit pas une réponse positive. Commençons par distinguer éthique et morale. Cette distinction n'est pas d'ordre sémantique, car *ethos* et *mos* c'est, en grec comme en latin, la manière de vivre. Comment bien vivre est la question que posaient les philosophes de l'Antiquité. Les réponses des grandes écoles philosophiques, qui enseignaient chacune un chemin de connaissance et un genre de vie, étaient différentes, car la manière de vivre découle évidemment de la conception plus large que l'on se fait de la vie. Je propose d'appeler « morale » la conception que chaque famille de pensée se fait du bien et du mal en relation avec une conception complète de l'homme et du monde. L'Académie, le Lycée, le Portique, le Jardin enseignaient des systèmes dans lesquels la morale spécifique de chaque école avait sa place.

J'appelle « éthique » le socle de moralité inhérent à l'humanité même de l'homme. Platoniciens et Stoïciens étaient à la recherche d'une « éthique » valable pour tous. Or tous les hommes sont doués de raison. L'éthique, c'est-à-dire la juste règle de conduite, doit être fondée en raison. Les fondements sont exprimés de manière différenciée, mais le besoin d'une règle de comportement est commun à tous. On peut en dire autant de nos jours. La *Déclaration universelle des droits de l'Homme* de 1948 repose sur des valeurs, comme la dignité de la personne, la liberté, l'État de droit. Ce document d'une exceptionnelle importance au lendemain de la guerre suppose en amont ce que nous appelons l'éthique. L'éthique, ce sont les lois non écrites qui gouvernent le comportement des individus et des sociétés. L'éthique fait corps avec l'être humain, qui ne peut exister en tant qu'humain que s'il est reconnu comme tel par ses semblables. L'éthique est toujours en recherche de ce qui la fonde. Elle se doit d'expliquer d'où elle vient, et pourquoi elle est nécessaire à la vie en société.

Lorsque la *Déclaration* de 1948 a été adoptée, certaines délégations gouvernementales ont fait remarquer qu'elles adhéraient aux principes qui y étaient énoncés, mais que la philosophie générale qui l'inspirait leur était étrangère. La *Déclaration* énonce des droits, mais aussi des principes éthiques. Les droits y procèdent d'une vision de l'éthique. Le droit, qui vise ce qui est juste dans les relations humaines et les rapports sociaux, est l'énoncé de règles inspirées par l'éthique. On peut considérer la *Déclaration* de 1948 comme l'expression d'une éthique universelle des droits de l'Homme. Cette éthique peut recevoir divers types de légitimation morale, et s'inspirer de divers univers de pensée morale. C'est ce à quoi nous assistons. Nous avons un socle commun de pratiques sur lequel tous semblent s'accorder, même si les chemins pour y parvenir ne coïncident pas. Notre distinction pédagogique entre doctrines morales et éthique commune paraît ici confirmée.

La difficulté de procéder à cette distinction n'est pas à minimiser. Nous sommes tous explicitement ou implicitement insérés dans une vision globale du monde qui oblitère notre appréhension de l'éthique. Il n'existe pas d'éthique chimiquement pure. La tentation est grande de dire que ma morale, c'est l'éthique universelle qui doit être commune à tous les hommes. Ce qui ressort des évolutions des dernières décennies, c'est que l'éthique du pur consensus ne survit pas à l'assaut des systèmes moraux particuliers. Pour être universelle, elle doit s'imposer d'elle-même à la conscience de tous et être fondée sur un fondement objectif indiscutable.

## L'homme est un être éthique

Peut-on fonder l'éthique alors même que coexistent des doctrines morales spécifiques ? Pour nous, la réponse est oui. L'éthique est universelle dans la mesure où l'homme est un être éthique, et pas seulement un être biologique ou social. Doué



de conscience et de liberté, tout homme est structuré en fonction des principes que la sagesse des peuples a dégagés. Le premier de ces principes est que tout homme recherche ce qui lui apparaît comme bien et évite ce qui ressemble à un mal. Le second concerne notre relation avec les autres. Il dit que nous devons traiter tout homme humainement. La règle d'or – « *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit* » – est présente dans toutes les grandes cultures et religions. Cela suffit-il à caractériser l'éthique ?

Pour discerner l'éthique au cœur des doctrines morales, est-il possible de recourir à un travail de décantation et de comparaison ? On a pu affirmer qu'il existe une communauté de principes éthiques dans les grandes traditions religieuses et philosophiques : ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir, ne pas commettre d'adultère. La constatation qu'il existe un dénominateur commun éthique aux grandes religions et cultures dit certainement quelque chose quant à l'existence d'une éthique humaine universelle.

« *L'enseignement catholique peut être un modèle.* »

Mais cette constatation ne suffit pas à fonder l'éthique. L'éthique n'est pas le résultat d'une négociation ou la réduction à un dénominateur commun. Il lui faut un fondement objectif.

La foi au Dieu créateur et rédempteur de la Bible pose la distinction fondatrice entre l'ordre de la création et l'ordre de la rédemption. Le premier relève de la nature et il est accessible à la raison et aux sentiments communs à tous les hommes. Le second relève de la foi qui est un engagement personnel et libre, mais qui loin d'éloigner le croyant de ce qui est vrai naturellement, lui enseigne les profondeurs de la vérité et surtout lui donne la force d'en vivre. La foi englobe l'ordre de la nature sans lui enlever son autonomie. Pour le christianisme, rechercher le terrain commun de l'éthique avec ceux qui pensent autrement est une exigence même de la foi.

Le discours chrétien donne à l'éthique humaine un fondement naturel et rationnel, accessible à tous croyants ou non croyants. Ce fondement, c'est l'humanité même de l'homme, ou encore la nature humaine. Nous disons que les principes de l'éthique, que l'on peut repérer dans les différentes cultures, sont inscrits dans l'humanité même de l'homme. Ils ne lui sont pas dictés de l'extérieur. Le fonde-

ment de l'éthique a un caractère objectif. Il n'a rien d'arbitraire. L'éthique est universelle parce qu'elle a un fondement ontologique, inscrit dans la profondeur de tout être humain. Cette « loi de la nature » présente dans le cœur des hommes est objet de recherche perpétuelle, d'approfondissement, d'exploration. Elle n'est pas figée une fois pour toute. Ce qui est immuable, c'est l'humanité de l'homme lui-même, inséré dans l'histoire, en voie d'humanisation permanente.

## Bien commun

Voilà le fondement toujours objectivable de l'éthique et la raison de son universalité. Ce que le christianisme apporte de spécifique à l'éthique universelle, c'est qu'il lui offre un fondement qui ne réclame pas un assentiment de foi. Les principes de l'éthique universelle sont rationnels. Ils ont pour source la dignité inaliénable de la personne humaine, pour objectif la recherche du bien commun et pour piliers la liberté, la vérité, la solidarité, et la justice.

S'il existe une éthique universelle, comment l'enseigner ? On ressent aujourd'hui un malaise lorsque l'éthique est accolée à un adjectif : éthique républicaine, religieuse, fondamentaliste, etc. Or, si l'éthique est universelle, elle n'a pas besoin d'adjectif. L'enseignement de l'éthique humaine universelle paraît plus urgent que jamais devant le pluralisme de notre société. À la base de cet enseignement se situe l'anthropologie : qu'est-ce que l'homme et l'homme en société, doué de liberté, avec des droits et des devoirs envers les autres ?

L'enseignement catholique peut être un modèle dans ce domaine. Il accueille des élèves de tous horizons religieux et culturels. Dans son Statut, on peut lire que l'éducation est « *au service de la formation intégrale de la personne humaine* » (art. 6), ce qui est proprement le domaine de l'éthique universelle. L'enseignement catholique transpose dans ses structures et dans sa pratique la distinction fondatrice entre ce qui ne relève pas de l'optionnel (aucun jeune ne peut renoncer à devenir davantage homme) et ce qui relève de la liberté de croire (la morale évangélique).

L'enseignement catholique aura à relever le défi immense que lui porte la culture ambiante, pour qui il n'y a pas de nature humaine, ni de donnée objective, ni d'humanité reçue d'un Créateur, mais où tout, y compris l'éthique, est négociable au gré des désirs des différents groupes qui composent une société sans consensus sur les valeurs qui la fondent.

# Mais que font nos voisins européens ?

*Partout en Europe, hormis en France, un enseignement relatif aux religions est au programme de la scolarité. Pointe toutefois l'urgence d'une éducation à la citoyenneté démocratique, note le lasallien Flavio Pajer.*

Dès que l'on quitte les frontières nationales pour entrer dans l'Europe de la culture religieuse, le discours de la diversité est de mise, voire incontournable. Diversité des contextes nationaux, chacun possédant son histoire religieuse, sa société plus ou moins sécularisée ou multireligieuse, son système éducatif et ses typologies d'enseignement. Diversité des rapports entre l'État et les organisations religieuses, diversité des stratégies éducatives des églises chrétiennes vis-à-vis du rôle de l'école publique. Diversité quant à l'importance accordée aux principes de liberté d'enseignement, de liberté religieuse, de laïcité. La mosaïque des situations est tellement diversifiée que tout survol panoramique s'avère vite simplificateur et presque trompeur.

Un constat préalable : partout en Europe, hormis la France, un enseignement relatif aux religions est au programme au long de toute la scolarité primaire et secondaire, ou au moins d'une partie significative de ces cycles. Cet enseignement a des profils très variés : confessionnel, biconfessionnel, multireligieux, comparatif ; obligatoire, optionnel, facultatif ; à visée plutôt culturelle, éthique ou œcuménique. Il présente des constantes : un enseignant titulaire dûment diplômé, un programme d'étude se développant d'une année sur l'autre, une définition horaire dans l'emploi du temps hebdomadaire, des formes d'évaluation. Autrement dit, la matière « religion » – quel que soit son intitulé officiel dans le cadre des matières indexées au programme – jouit d'un statut de discipline à part entière dans la généralité des curricula scolaires.

## Les liens du pouvoir

Mais ces constantes se déclinent de façons assez différenciées suivant le génie de chaque aire culturelle : l'aire latine-méditerranéenne (plutôt catholique), l'aire anglo-saxonne et scandinave (plutôt protestante), l'aire byzantine (à majorité

orthodoxe). C'est que les trois grandes traditions chrétiennes, suite à leur traversée de la modernité et en fonction de leur identité ecclésiologique, en arrivent à privilégier aujourd'hui encore tel ou tel lien particulier avec le pouvoir politique : un lien d'autonomie collaborative dans le cas des pays catholiques concordataires ; un lien de « parenté » dans les pays marqués par la réforme et souvent nés, en tant qu'États modernes, des revendications confessionnelles (anglicane, luthérienne, calviniste) ; un lien de connivence réciproque entre pouvoirs religieux et politiques, entretenu depuis le premier millénaire dans le monde byzantin. À ce schéma sommaire échappe, on le sait, la France qui, à part ses régions concordataires, a choisi et confirmé un régime de séparation.

En réalité, je n'ai indiqué que la géographie religieuse de la vieille Europe « chrétienne », devenue aujourd'hui « post-chrétienne », car habitée d'une part par une multitude de groupes religieux aux références les plus diverses, et d'autre part par une population de plus en plus nombreuse, se déclarant agnostique ou sans-religion. C'est face à ces phénomènes inédits que les vieux systèmes d'instruction religieuse, tout d'abord à l'école, ont vite montré leur inaptitude. Les pays concordataires ont abandonné leurs « catéchèses scolaires » devenues impraticables (elles dataient des décennies 70 et 80), pour passer à des enseignements dits « culturels » de la religion historique dominante.

Parallèlement, les pays de tradition protestante, déjà enclins à des démarches pédagogiques empruntées au vécu démocratique de leurs sociétés, ont poussé leurs cours religieux vers une plus grande autonomie par rapport à la pastorale des églises locales. Ils ont épousé la cause de la liberté de religion et de conscience, dans la ligne d'une éducation éthique aux droits de l'homme. À l'Est européen, le dégel de l'après-mur de Berlin aura contribué non seulement à l'écroulement des athéismes d'État inculqués jusque dans les classes scolaires, mais aura permis aux églises tant orthodoxes que catholiques de commencer à comprendre qu'il était



fort insuffisant que de vouloir remplacer l'endoctrinement athée par un endoctrinement religieux à sens unique. Cela a par exemple amené la Russie orthodoxe à introduire l'étude de l'histoire des religions en alternative au cours « fondements de la culture orthodoxe », et la Pologne catholique à instaurer un cours d'éthique à côté de l'enseignement de la religion catholique.

À ne pas oublier, en cette Europe qui poursuit malgré tout son unification, le rôle de deux nouveaux centres de pouvoir qui s'ajoutent au-delà des traditionnelles négociations diplomatiques entre États et églises. Ce sont, d'une part, les instances européennes, en particulier le Conseil de l'Europe et ses organismes compétents en droits de l'homme, et d'autre part les instances académiques, plus précisément les facultés de sciences théologiques ainsi que les instituts supérieurs en sciences des religions. Les unes et les autres ne font que multiplier leurs prises de parole à l'intention des décideurs des ministères de l'éducation, pour les solliciter à assumer l'émergence de la « diversité religieuse » généralisée, et à savoir la gérer comme l'un des défis éducatifs prioritaires. Ce qui demande de secouer, et de façon presque permanente, les modèles établis et les pratiques didactiques reçues.

## Les trois paradigmes de l'instruction religieuse

En forçant un peu la réalité pour la simplifier, on peut réduire à trois grands modèles les formes d'enseignement religieux pratiquées en Europe. J'appellerais volontiers ces modèles les trois paradigmes de l'instruction religieuse, car il s'agit de trois cas de figure qui se distinguent davantage par leur raison d'être et leur base légale et épistémologique plutôt que par le seul mode d'organisation.

- Un premier paradigme, nommé politico-concordataire, regroupe les enseignements qui dépendent d'un accord entre une église majoritaire et le pouvoir politique du pays. C'est l'église signataire qui gère pratiquement tout l'appareil pédagogique : elle définit les contenus des programmes, recrute et prépare les enseignants, surveille la rédaction des manuels didactiques, tandis que l'État intervient pour le traitement administratif. S'agissant de cours confessionnels, l'inscription de l'élève n'est que facultative, et généralement l'école offre une matière alternative (du type « histoire des religions » ou « éthique non confessionnelle ») aux élèves qui s'exemptent du cours confessionnel. Là où une société religieuse s'identifiait encore en grande partie avec la société civile, l'accord diplomatique entre pouvoirs

pouvait se comprendre en temps de chrétienté. De moins en moins, on apprécie que ce système puisse survivre en temps de sécularisation accrue et de pluralisme. En fait, les anciens concordats sont tous passés récemment par un ou plusieurs réaménagements, qui ont atténué passablement le caractère confessionnel des cours jusqu'à exclure formellement, *de jure* si ce n'est pas toujours *de facto*, leur ancien caractère catéchétique.

- Appartiennent à un autre paradigme (appelons-le académique ou curriculaire) les enseignements de type objectif, phénoménologique, historique, gérés directement sous et par l'autorité académique scolaire et dont les contenus disciplinaires se légitiment par l'autorité des sciences de la religion. Cours obligatoires, comme dans les cas de la *multifaith religious education* anglaise, de l'histoire du christianisme national dans les pays nordiques, de l'étude des grands textes dans le canton genevois. Ces cours ne demandent pas à l'enseignant et à l'élève de s'impliquer personnellement dans la recherche du sens des faits religieux étudiés ; mais une certaine implication n'est pas non plus interdite, pourvu que le climat scolaire s'inspire à une laïcité ouverte et tolérante.

- Un troisième paradigme, qui ne minimise pas les deux premiers mais les appuie, pointe en Europe. On peut le nommer éthico-valorial, par son focus sur les compétences de la personne à savoir vivre dans une société plurielle en prônant les valeurs de l'égalité dans la différence. Ce modèle s'impose par la force des faits : le pluralisme religieux ressenti comme menace à la cohésion sociale, le besoin d'une réalphabétisation des fondamentaux éthiques, l'urgence d'une éducation à la citoyenneté démocratique et à la liberté de religion et de conviction. Autant de facteurs anthropologiques et sociaux, culturels et religieux, auxquels deviennent manifestement sensibles les décideurs politiques nationaux et européens. Les consignes stratégiques venant de ces autorités soulignent des priorités impératives pour la pédagogie scolaire : l'éducation à l'interculturel, à l'interconfessionnel, à la compétence dialogale.

Les cours en matière de religion sont en première ligne pour saisir ces défis et faire sienne une éducation scolaire qui se veut foncièrement humaniste, tout en valorisant la diversité de religion et de conviction.

« Les vieux systèmes d'instruction religieuse ont vite montré leur inaptitude. »





*Descente aux enfers*, Pierre Balas, musée Paul-Delouvrier, Évry.

## CROISER LES DISCIPLINES

Pas question de cantonner l'enseignement moral à une heure dans l'emploi du temps, plaide Philippe Miton, du diocèse du Loiret. Ce dernier préfère parler d'une « éducation morale » qui traverse toute la vie d'un établissement. Éducateurs et enseignants sont donc concernés avec une approche à privilégier : l'interdisciplinarité. Paul Malatre et Elena Lasida démontrent ainsi l'importance de croiser philosophie et économie autour du thème de la morale. Le scientifique Thierry Magnin, quant à lui, expose combien les questions éthiques interrogent plus que jamais les sciences et les techniques.



# De l'éthique de la loi à l'éthique de l'amour

*L'enseignement catholique, au travers de ses différents projets éducatifs, devrait mieux que quiconque offrir une vraie éducation morale, expose Philippe Miton, chargé de la pastorale pour le diocèse du Loiret. Car l'apprentissage de la morale procède moins d'une leçon à transmettre que d'une expérience commune à vivre ensemble.*

L'éducation consiste à apprendre à des jeunes, non pas à suivre formellement des comportements préétablis, mais à éduquer leur liberté pour choisir ce qui est bien pour eux. Nous savons aujourd'hui que, dans un certain nombre de débats en vigueur dans notre société – et pas simplement ces derniers mois –, l'argument affectif est plus important que l'argument rationnel. C'est un paradoxe : dans une société qui se dit totalement rationalisée, tous les enjeux sont ramenés au plan affectif. Or la morale permet justement de réussir à développer la capacité de décider pour satisfaire à des objectifs plutôt que pour répondre simplement à des affects et des désirs.

C'est la raison pour laquelle l'école doit permettre d'entrer dans une relation moins programmatique et plus éducative.

L'enseignement catholique, au travers de ses différents projets éducatifs, devrait mieux que quiconque offrir une vraie éducation morale. La place de la morale à l'école est d'abord de se situer dans un lieu de vie institutionnalisé. Le lieu est collectif, mais ce n'est ni un espace domestique, ni un espace public. Il assure aux jeunes un moment de transition entre ces deux espaces ; or chaque époque cherche à lui imposer le modèle d'un espace de référence qui lui est étranger : le couvent puis la caserne, l'agora enfin et peut-être bientôt l'espace économique. On pense l'espace scolaire en fonction d'une référence externe, un lieu qui n'est ni celui dont on parle, ni le nulle part d'une utopie. C'est un lieu bien réel qu'on prend souvent pour ce qu'il n'est pas. Un lieu de transmission formelle et méthodique, établie par des programmes. Un espace difficile à penser.

## Tact, justice et sollicitude

Dans ce cas, pourquoi et comment envisager une place pour la morale, dans cet art difficile qu'est l'éducation et ce lieu intermédiaire qu'est l'école ? À quel titre et à quelle fin ? D'abord parce que l'école est un lieu du vivre ensemble, où doit s'élaborer

une prise en compte et une considération d'autrui, qui ne relèvent pas de l'hédonisme (recherche du bien-être) ni du moralisme (conformité aux normes dominantes). Formatrice, la morale régule l'action de transmission qui doit être en quelque manière exemplaire ; mais d'une exemplarité qui n'interfère pas dans les libertés privées. C'est une morale professionnelle qui contribue à former en l'élève une morale le rendant capable de faire des choix. Ainsi tout projet éducatif devrait reposer sur quatre principes : l'éducabilité, qui ne laisse personne hors de l'école, l'autorité, qui permet la distance nécessaire à l'enseignement, le respect qui oblige à considérer la valeur de chacun, et la responsabilité, qui oblige à assumer décisions et actions. Cela oblige

adultes et élèves à avoir des droits et des devoirs réciproques car l'apprentissage de la morale procède moins d'une leçon à transmettre que d'une expérience commune à vivre ensemble.

Cette expérience commune devrait pouvoir s'appuyer sur des postures « vertueuses » : le tact, la justice et la sollicitude. Trois vertus qui peuvent hériter avec souplesse et intelligence d'une vision évangélique telle que le Christ lui-même l'a expérimentée et transmise, mais qui ne peuvent pas être apprises méthodiquement.

Le tact, surtout, à distinguer de la civilité : celle-ci suit des usages, des règles, des recommandations, alors que le tact intervient quand il n'y a plus de conventions à suivre. C'est une capacité à trouver le mot juste. Le tact reste un impensé de la relation éducative. C'est déjà une vertu morale par l'attention à l'autre, et il est aussi indispensable à une justice et une sollicitude. Il s'agit donc de passer de l'éthique de la loi à l'éthique de l'amour.

Comment s'approprier ce sujet important qu'est la morale en manifestant que la vocation de l'école catholique ne réside pas dans un cours à donner mais dans la formation de sujets moraux, avec un esprit critique, des fondements moraux réfléchis et inscrits dans la parole du Christ ? Comment allons-nous permettre que cette parole soit audible par tous les acteurs de l'école catholique ?

*« La place de la morale à l'école est d'abord de se situer dans un lieu de vie institutionnalisé. »*



# Plaidoyer pour une approche interdisciplinaire

*Le philosophe Paul Malartre et l'économiste Elena Lasida débattent de l'intérêt d'aborder la morale en faisant dialoguer leurs disciplines. Sur les questions qui concernent les échanges entre les hommes, économie et philosophie se révèlent complémentaires. Car derrière tout modèle économique, il y a une conception de l'humain.*

Réintroduire la morale à l'école, est-ce nécessaire selon vous ?

**Paul Malartre :** Il s'agit bien, pour l'Éducation nationale, d'une réintroduction. Quand on relit aujourd'hui les contenus des cours quotidiens de morale à l'époque de Jules Ferry, on est frappé par leur rigueur. L'enseignement de la morale était clairement affiché comme une responsabilité de l'école. À partir de la fin des années soixante, on avait pu ressentir un certain flottement sur le rôle et les missions de l'école. Le mot même de morale pouvait paraître désuet et se trouvait plutôt renvoyé à ce que l'on nomme « la sphère du privé ». Depuis quelques années, l'affaiblissement d'institutions structurantes, certains comportements déroutants de jeunes et la montée de communitarismes ont révélé la nécessité de repères par rapport aux notions de l'autre différent, du bien, du mal, du juste.

**Elena Lasida :** Il serait intéressant de réintroduire la morale à l'école, non seulement en terme de normes à respecter mais aussi pour comprendre ce qu'est la visée éthique d'un comportement dans le sens défini par Paul Ricœur : « *La visée d'une vie bonne, dans des institutions justes, avec et pour les autres.* » Voilà un beau programme pour l'école et de belles questions à aborder avec les élèves : qu'est-ce qu'une vie bonne ? une institution juste ? qui est « l'autre » ? Si la morale apprend à reconnaître ce qui est bien et ce qui est mal, l'éthique apprend à discerner, dans la complexité de la vie où le bien et le mal sont toujours mélangés, ce qui peut être porteur de vie ou porteur de mort. Or, il n'y a pas de vie sans mort, ni de mort sans vie. Enseigner à découvrir des germes de vie, c'est sans doute la plus belle tâche de tout éducateur.

Comment la dimension morale peut-elle être abordée dans le cadre de l'économie et de la philosophie ?

**P. M. :** Une discipline comme la philosophie est particulièrement bien placée pour ouvrir l'enseignement lui-même à la dimension morale. Au-delà de son étymologie

qui invite à l'approvisionnement de la sagesse, la philosophie est réflexion sur l'homme et sur son environnement culturel, social, psychologique, spirituel et religieux. Or l'éthique traverse tous ces champs. La morale ne se réduit pas alors à un chapitre à part mais oriente, en se fondant sur une certaine anthropologie, le sens de la personne dans sa relation à l'autre et au monde. Aucune question enseignée en philosophie ne peut rester neutre, ou alors cet enseignement deviendrait aseptisé. Toute question qui concerne l'homme et son environnement engage l'expression de valeurs non pas individuelles mais partagées, qui conditionnent un certain art de vivre ensemble. Ces valeurs et cet art de vivre sont une autre façon de nommer la morale.

**E. L. :** L'économie, quant à elle, est directement liée au projet de vivre ensemble d'une société. On la réduit souvent à la dimension matérielle ou financière de la vie : la production des biens et services nécessaires pour vivre. Or elle est associée à un autre type de bien, indispensable à toute vie humaine : la relation. Toute activité économique suppose une mise en relation particulière entre consommateur et producteur, entre épargnant et investisseur, entre employeur et employé. L'économie devient ainsi un médiateur social, une manière de faire société, un moyen pour tisser des liens. L'approche morale de l'économie ne peut pas se réduire à la dimension déontologique. Elle doit plutôt viser cette dimension sociale, sociétale et relationnelle, inhérente à l'économie. C'est le projet de société sous-jacent à toute activité, à tout modèle ou politique économique, qui devrait être interrogé par l'approche morale.

Peut-on se saisir de cet enseignement de la morale pour créer des ponts entre l'économie et la philosophie ?

**P. M. :** Si la quête de cet art de vivre traverse toutes les questions abordées en cours de philosophie, cette dernière n'en a pas pour autant le monopole de l'interrogation sur le sens. Il serait curieux et révélateur que des questions comme le travail, les systèmes économiques, la transition énergétique soient traités « moralement » en

philosophie et « techniquement » en sciences économiques. Ces sujets transversaux invitent au décloisonnement des disciplines et surtout, au sein d'un lycée, au lien cohérent entre la manière de transmettre des connaissances et la sensibilisation des élèves aux enjeux moraux pour l'homme. Sur ces questions qui concernent les échanges entre les hommes, et les conséquences sociales liées à l'organisation de ces échanges, économie et philosophie sont particulièrement complémentaires.

**E. L. :** C'est pourquoi il serait bienvenu que les enseignements des différentes disciplines en général, et de philosophie et d'économie en particulier, puissent être croisés. Chaque discipline est porteuse d'une manière particulière de penser la réalité. Croiser leurs logiques de pensée sur des objets communs, c'est la meilleure manière de décloisonner la pensée, de former à l'esprit critique et d'apprendre à se préserver de toute pensée unique. Derrière tout modèle économique, il y a une conception de l'humain, de la vie et de la société. Derrière toute analyse de l'offre, de la demande et du marché, il y a une manière de concevoir les comportements, la rationalité, les relations. La philosophie peut aider à les déceler et à comprendre leur signification, non seulement en terme d'efficacité économique mais également en terme de vie construite avec d'autres.

Quelle serait la valeur ajoutée de ce travail interdisciplinaire ?

**P. M. :** L'intérêt d'un travail interdisciplinaire, quelles que soient les disciplines scolaires, est de manifester que les savoirs ne sont pas étanches entre eux et qu'il est tout à fait intéressant de discerner ce qui en fonde la complémentarité et l'unité. S'agissant de l'économie et de la philosophie, il faut éviter l'impression qu'en économie on s'occupe des réalités pendant que d'autres proposent une réflexion désincarnée. L'intérêt de ce travail interdisciplinaire est de situer la dimension morale non comme l'apanage de penseurs mais comme une exigence qui croise les enseignements, comme le signe que tout acte d'enseigner est porteur d'un certain sens de l'homme.

**E. L. :** Le travail interdisciplinaire entre philosophie et économie aiderait à sortir de la séparation entre les sciences dites fondamentales et les sciences dites appliquées, et de la considération que ces dernières sont moins nobles que les premières. Il aiderait à reconnaître que la connaissance n'est jamais ni uniquement théorique, ni uniquement pratique, et que c'est dans l'interrelation entre la pensée et l'action que le savoir se construit. Cette séparation entre la recherche et la formation professionnelle a conduit à un vide épistémologique : celui d'une théorie désincarnée et celui d'une pratique sans épaisseur. L'heure est venue de la réconciliation et de la fécondation réciproque entre le monde des idées et celui de l'action.

## De la vertu des TPE

**L**es disciplines d'enseignement ont une légitime autonomie qu'il faut respecter. Les cursus scolaires sont construits sur des disciplines spécialisées (mis à part quelques bivalences) et l'organisation des collèges et lycées conduit au fractionnement et à la juxtaposition des divers savoirs. Nous savons pourtant que pour rendre compte de la complexité du réel, et pour rechercher la vérité, les disciplines doivent dialoguer et collaborer. Sciences exactes et sciences humaines sont précieuses pour décrire des pans du réel, expliquer les causes de tant de phénomènes... Mais aucun savoir isolé ne peut faire totalement entrer dans la compréhension du réel, au sens étymologique... Comprendre, « prendre avec soi », partir des savoirs pour mieux appréhender la connaissance de soi, la relation à l'autre et le déchiffrement du monde.

### Solliciter les savoirs

Les disciplines ont déjà intérêt à l'interdisciplinarité pour que les savoirs divers épaulent des apprentissages communs. La pluridisciplinarité incite plutôt à s'emparer d'une question commune à partir de disciplines diverses dont les éclairages complémentaires vont s'enrichir. Et ce travail ouvre nécessairement à la transdisciplinarité, au seuil du mystère du monde et de l'homme. Belle aventure intellectuelle et humaine que de solliciter les savoirs pour en mesurer simultanément l'extraordinaire puissance et les inévitables limites...

Sans remettre en cause le fonctionnement traditionnel de l'école française, des champs d'investigation et des dispositifs invitent à la rencontre des disciplines. Citons les itinéraires de découverte en collège, ou les TPE en lycée. Mais il faut aussi mentionner la prise en compte du fait religieux qui concerne toutes les disciplines, et qui permet de relier un « savoir savant » à de grandes questions existentielles. Évoquons aussi l'histoire des arts, qui invite à croiser divers regards. La morale est aussi une belle opportunité, puisque toutes les disciplines – qu'il faut veiller à ne pas instrumentaliser – peuvent y contribuer... Le dialogue entre Paul Malartre et Elena Lassida dit la fécondité d'une telle démarche.

Claude Berruer



# À l'heure où l'homme fabrique du vivant artificiel

*L'éthique n'est pas là pour freiner le développement des sciences et techniques, souligne le physicien et théologien Thierry Magnin. Elle permet en revanche de discerner ce qui va dans le sens du respect de la vie et de l'humain, rendant ainsi plus performantes les technologies modernes.*

C'est sans doute dans le domaine des technologies du vivant que se posent aujourd'hui les questions éthiques les plus provocantes. Les biotechnologies regroupent l'ensemble des méthodes et des techniques qui utilisent comme outils des organismes vivants (cellules animales et végétales, micro organismes...) ou des parties de ceux-ci (gènes, enzymes) en vue d'applications industrielles. La mise au point d'organismes génétiquement modifiés (OGM) en est le symbole controversé ! Mais au-delà des OGM, c'est toute une nouvelle ingénierie du vivant qui se développe, entre réalisations et promesses.

À l'époque des biotechnologies modernes, l'homme est capable non seulement de modifier le vivant, mais encore de fabriquer des morceaux de vivant artificiel, comme des virus, des fragments d'ADN ou des génomes de bactéries. Certains pensent même à « la vie artificielle » ! La « biologie de synthèse » est ainsi en plein développement dans les laboratoires, surtout depuis qu'elle opère à l'échelle du milliardième de mètre (nanomètre). De multiples possibilités de fabriquer du vivant s'ouvrent alors et on parle de manufacture moléculaire et de nouvelle bio-ingénierie.

C'est dans la dernière partie du xx<sup>e</sup> siècle qu'on donna le nom de « technosciences » aux nouvelles technologies qui défient actuellement la chronique : les nanotechnologies « N », les biotechnologies « B », les technologies de l'information « I », les sciences cognitives « C » (dont les neurosciences). Leur convergence, dite « NBIC », est fondée sur l'intégration de ces différentes technologies sur des blocs de matière à l'échelle spécifique du nanomètre. C'est à partir de là qu'une nouvelle bio-ingénierie basée sur les nanobiotechnologies a commencé à se développer. Elle permet de modifier le comportement de vivants naturels mais aussi de penser à d'autres formes de vivants que ceux que la nature nous révèle. Cette biologie de synthèse servira ici d'exemple

privilegié pour analyser les questions éthiques posées aujourd'hui par les nouvelles biotechnologies, au-delà des questions classiques de bioéthique médicale liées à l'embryon et aux techniques de procréation.

## Un homo novus sans limite

Comme à chaque fois que l'on touche au vivant, mais encore plus quand on le fabrique, de grandes questions d'éthique surgissent. Si, comme le dit le philosophe Paul Ricœur, « l'éthique est le mouvement même de la liberté qui cherche une vie bonne, dans la sollicitude envers autrui et dans un juste usage des institutions sociales », un vrai travail de recherche en éthique<sup>1</sup>, directement couplé au développement des nouvelles biotechnologies, s'avère vital ! Les technosciences modèlent notre rapport à la nature, au monde et à nous-mêmes. Autant de questionnements à la croisée des sciences biologiques et de la philosophie, sur fond d'économie et de droit. On peut ainsi distinguer différents niveaux de questionnement :

– Au niveau de l'équilibre entre bénéfiques et risques, des questions de biosécurité se posent : que se passe-t-il si les nouveaux micro-organismes fabriqués s'échappent dans la nature et mutent ? De plus, à l'époque où l'on est capable de fabriquer de nouveaux virus particulièrement dangereux, comment envisager la « biosûreté » devant les menaces terroristes ? « *Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre* », nous rappelle le philosophe Hans Jonas<sup>2</sup>.

– On peut aussi questionner les buts poursuivis lorsque ces technologies sont appliquées à l'humain. Le but avoué est notamment de repousser ses limites. Mais jusqu'où surpasser les limites humaines et à quel prix ? C'est sur le « *pouvoir d'être soi-même* » que le philosophe Habermas évalue l'impact des biotechnologies<sup>3</sup>. Des actes qui « chosifient » (introduisent ces nouvelles technologies dans l'homme) affectent à la fois le pouvoir que nous avons d'être nous-mêmes et notre relation à

autrui. En ce sens, on peut penser à l'impact d'implants cérébraux sur la personnalité. Se retrouve ici l'habituelle et redoutable question de la limite, jusqu'aux visées transhumanistes d'un *homo novus* sans limite.

– C'est enfin le rapport au vivant et à la vie qui est modifié. La biologie de synthèse remet en question nos repères entre le naturel et l'artificiel, entre le vivant et l'inanimé et interroge nos responsabilités dans la génération de nouveaux êtres biologiques. Une certaine vision de la performance est ici soumise à la critique. Qu'est-ce que la vie et comment la respecter si elle apparaît comme un artéfact, surgissant d'une construction de l'homme ? Nous sommes alors convoqués à reconsidérer la différence entre la vie et les fonctions du vivant : les fonctionnalités du vivant doivent être distinguées de l'exercice de ces fonctions dans le vécu conscientisé en partie pour l'homme. Ainsi l'exprime le philosophe Michel Henry<sup>4</sup> : « *La vie se sent et s'éprouve elle-même dans son intériorité invisible et dans son immanence radicale.* » Ce « pouvoir de sentir » correspond à l'expérience du « fait d'être soi » qui se traduit chez Michel Henry par le fait d'être un Soi. La vie est alors le mouvement invisible et incessant de venir à soi, de s'accroître de soi...

## L'homme est une unité corps-psyché-esprit

La vie est précieuse et fragile, l'humain est vulnérable. Nier la fragilité et la vulnérabilité conduit souvent à la désillusion, les accepter peut permettre la recherche d'une juste harmonie de l'homme dans la nature. Les technosciences pourraient entretenir l'illusion de la suppression d'une fragilité qui sans cesse ressurgit, y compris devant la mort. Si elles peuvent contribuer à réduire des fragilités biologiques, elles ne doivent pas masquer la condition de vulnérabilité inhérente à la vie humaine. Si l'homme oublie que la vie est don, relation, amour reçu et donné, ses « machines vivantes » risquent non seulement de se retourner contre lui, mais d'être de bien tristes robots. L'homme est une unité corps-psyché-esprit qui se développe dans son environnement au rythme de l'amour, bien au-delà de toutes manipulations biologiques. Les récentes découvertes scientifiques dans le domaine de l'épigénétique, branche de la génétique qui étudie l'expression des gènes et ses conditions, semblent aller dans le sens des liens entre le biologique et le psychique. Certains gènes sont inhibés, d'autres au contraire s'expriment fortement

« Si l'homme  
oublie que la vie  
est don, relation,  
amour reçu  
et donné,  
ses "machines  
vivantes"  
risquent [...]  
d'être de  
bien tristes  
robots. »

en fonction de l'environnement (répartition des gènes) et du comportement des êtres vivants eux-mêmes. Pour les humains, on souligne ainsi que la nutrition, l'exercice, la gestion du stress, le plaisir et le réseau social peuvent intervenir sur les mécanismes de l'épigénèse.

Le dualisme classique séparant les deux domaines du biologique et du psychique n'est plus tenable. C'est ce qui fera dire au scientifique Joël de Rosnay : « *Qui aurait pu penser, il y a à peine une dizaine d'années, que le fonctionnement du corps ne dépendait pas seulement du "programme ADN", mais de la manière dont nous conduisons quotidiennement notre vie ?* » L'épigénétique ouvre de nouveaux horizons. Elle responsabilise l'individu : ce qu'il transmettra à sa descendance est le fruit, en partie, de son comportement ! Les études actuelles sur la plasticité du cerveau vont également dans le sens d'un lien étroit entre les fonctionnalités du vivant et le vécu. L'organisation des réseaux

neuronaux joue sur le vécu mais en retour elle se modifie en fonction des expériences vécues par l'organisme. Tout ceci va dans le sens d'apprécier l'impact des technologies du vivant sur l'homme dans son environnement en termes d'harmonie (ou non) « corps-psyché-esprit », selon l'anthropologie ternaire proposée par saint Paul et par saint Irénée !

En conclusion, l'éthique n'est pas là pour faire peur et pour freiner le développement des sciences et techniques, mais pour discerner ce qui va dans le sens du respect de la vie et de l'humain, rendant ainsi plus performantes les technologies modernes. Le défi de notre époque est la fondation d'un véritable développement durable. Pour bâtir un tel développement, il faut un nécessaire équilibre entre le progrès des différentes sphères scientifique, technique, économique, juridique, éthique, culturelle, sociale et politique. Cette coévolution générale appelle nos établissements d'enseignement à promouvoir une culture ouverte interdisciplinaire et une posture éducative qui allie bienveillance envers les technologies et grande vigilance éthique.

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

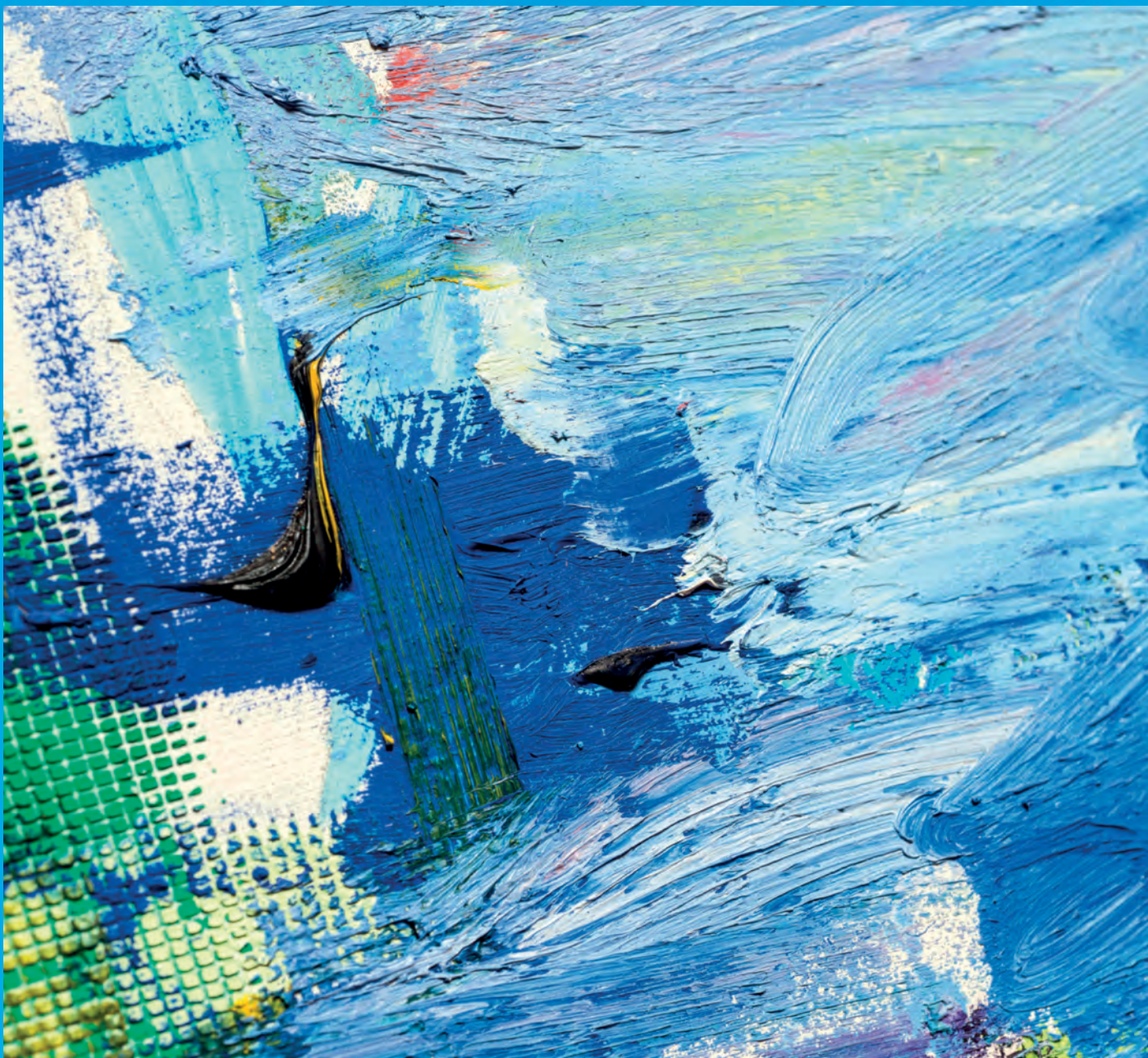
2. Hans Jonas, *Le principe responsabilité*, Cerf, 1997.

3. Jürgen Habermas, *L'avenir de la nature humaine, vers un eugénisme libéral ?*, Gallimard, 2002.

4. Michel Henry, *C'est moi la vérité*, Seuil, 1996.

5. Joël de Rosnay et Fabrice Papillon, *Et l'homme créa la vie*, Les liens qui libèrent, 2010.





*Sans titre* (détail), Louis Cane, musée Paul-Delouvrier, Évry.

## CONCLUSION

Les établissements scolaires peuvent désormais se référer au document « L'école catholique et la formation morale », adopté le 25 avril 2014 par la Commission permanente. Ce texte d'orientation va s'enrichir de fiches pratiques qui aideront les équipes à réfléchir à cette éducation morale à mettre en œuvre dans tous les niveaux d'enseignement.



PROPOS RECUEILLIS PAR

SYLVIE HORGUELIN

## FORMATION MORALE

# L'enseignement catholique s'engage

*À la rentrée 2015, les écoles catholiques introduiront un enseignement moral et civique, comme le veut la loi de refondation de l'École. Elles le feront avec leur spécificité et leurs valeurs, présentées dans un tout nouveau texte d'orientation.*

*Claude Berruer, pilote du groupe qui a élaboré ce document, s'en explique.*

Le document « École catholique et formation morale » fait désormais référence, depuis son adoption le 25 avril dernier par la Commission permanente. À quelle nécessité répond-il ?

**Claude Berruer :** La loi de refondation de l'École prévoyant un enseignement moral et civique dans les programmes à la rentrée 2015, il nous fallait réfléchir à la question. L'enseignement catholique s'inscrit bien sûr dans cette orientation générale, qu'il plébiscite d'ailleurs car il n'y a pas d'éducation sans éducation morale. C'est pourquoi Éric de Labarre, alors secrétaire général de l'enseignement catholique, a lancé l'an dernier un groupe de travail. Il s'agissait de revisiter ce que l'école catholique fait pour la formation morale, sans forcément le savoir – comme monsieur Jourdain ! Cela nous a donné l'opportunité de revoir nos fondements avant la parution des programmes, en évitant ainsi d'être dans la réaction. Le « Projet d'enseignement moral et civique », élaboré par le Conseil supérieur des programmes, est depuis paru le 3 juillet 2014. Il ne s'agit surtout pas d'opposer les deux démarches, mais de les mettre en dialogue pour permettre aux écoles catholiques de mettre en œuvre les programmes dans le cadre de notre projet spécifique.

Le positionnement de l'enseignement catholique sur ce sujet est-il différent de celui de l'Éducation nationale ?

**C.B. :** Cela a été débattu au sein du groupe de travail que j'ai animé. Nous étions bien évidemment d'accord sur le fait que l'école catholique ne peut chercher à

déployer une formation morale tellement spécifique qu'elle s'opposerait à une morale républicaine commune. Mais en même temps, nous souhaitons éviter l'obstacle qui consiste à dire que l'éclairage chrétien se résume à l'humanisme commun. Nous avons voulu présenter la conception chrétienne de la personne. Ce patrimoine n'a pas vocation à être imposé de force mais il peut être mis à disposition de tous ceux qui font le choix d'inscrire leurs enfants dans nos écoles. Il n'y a de notre part aucun impérialisme, mais la volonté assumée de dire notre identité sur ce sujet. Il est à cet égard remarquable que le « Projet d'enseignement moral et civique » du Conseil supérieur des programmes ne développe pas de conception de la personne humaine. C'est bien dire que, dans la participation à l'intérêt général, l'école catholique peut apporter une contribution originale.

Quel est le contenu du document de l'enseignement catholique ?

**C.B. :** Ce texte concis qui s'adresse aux responsables institutionnels (directeurs diocésains, adjoints en pastorale scolaire...), s'organise autour de trois axes. Il présente, en premier lieu, l'éclairage chrétien de la morale, à partir d'une conception qui ne relève pas de la prescription de normes, mais d'une recherche du bonheur, du bien, dans une cité pacifique et harmonieuse. « *La visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes* », pour reprendre le philosophe Paul Ricœur. On retrouve là les sources de notre anthropologie. La deuxième partie développe l'idée que la promesse d'une vie possible implique une loi qui nous précède. L'éducateur se doit de dire la loi, mais aussi de favoriser son appropriation et sa compréhension. La dernière partie insiste sur le fait que tous les éducateurs sont requis : les enseignants, comme les person-

*« L'enseignement moral va de fait interroger la réécriture du Socle commun [...] »*

nels d'éducation qui favorisent le vivre ensemble à l'école. Il faut aussi travailler à l'articulation des responsabilités de l'école et des parents, premiers éducateurs de leurs enfants. Par ailleurs, l'organisation et la vie de l'établissement disent, elles aussi, quelque chose de la conception de la personne humaine.

#### Comment avez-vous rendu ce texte d'orientation accessible ?

**C.B. :** Ce texte exigeant risque de ne pas rejoindre au premier abord les préoccupations des enseignants et des éducateurs. C'est pourquoi il s'accompagne de quatre jeux de fiches pour s'approprier cette thématique. Les premières seront un support d'animation pour relire tout ou partie de ce texte. Elles comporteront plusieurs entrées : des questions pour mettre une équipe au travail, des ressources (textes philosophiques, magistériels...), une grille de relecture des pratiques. Des fiches plus fondamentales, autour de quelques principes et mots-clés, seront aussi proposées. On y trouvera à chaque fois une approche générale puis un éclairage chrétien, pour aborder, par exemple, le thème de la fraternité. De quoi nourrir les apports complémentaires d'un enseignant, d'un éducateur ou d'un animateur en pastorale scolaire !

#### Des études de cas seront-elles aussi proposées ?

**C.B. :** Le troisième jeu de fiches présentera en effet des situations plutôt critiques pour rejoindre les préoccupations quotidiennes des éducateurs. Elles pourront traiter de sujets comme la délation et le mensonge, la tricherie et le copier/coller, le harcèlement numérique et le respect de la vie privée. Elles seront construites autour d'un récit, avec des réactions possibles et différents scénarios. Ces fiches seront enrichies par des ressources permettant d'approfondir la question. Pour le mensonge, ce pourra être le passage des *Misérables* où M<sup>gr</sup> Myriel sauve Jean Valjean en déclarant aux gendarmes lui avoir offert deux chandeliers... Nous ne donnerons jamais la bonne réponse. La morale n'est pas un catalogue de recettes ! À chacun de trouver l'attitude la plus juste à l'instant T, en mobilisant capacités d'analyse, maîtrise de son ressenti et mobilisation des principes et références utiles pour éclairer la décision. Ce travail croise l'importance accordée par le « Projet d'enseignement moral et civique » du Conseil supérieur des programmes à l'analyse de pratiques.

#### Quels thèmes seront abordés dans le dernier jeu de fiches ?

**C.B. :** Ils porteront sur des sujets divers : comment mettre en œuvre des activités qui favorisent le débat argumenté et la discussion ? ; la dimension morale de l'éducation à l'universel ; la dimension morale de l'éducation affective et sexuelle... D'autres fiches apporteront enfin des repères sur la contribution des disciplines à la formation morale : les lettres avec telle figure romanesque, l'histoire avec telle figure de résistant...

#### Qui sont les auteurs du texte d'orientation et des fiches ?

**C.B. :** Le texte a été élaboré par un groupe qui réunissait des représentants des principaux acteurs de la communauté éducative (directeurs diocésains, chefs d'établissement, directeurs d'Isfec, responsables de Formiris, représentants des syndicats de salariés, des parents d'élèves...) et une personnalité extérieure, le père Stalla-Bourdillon. Une première mouture a été présentée au Conseil épiscopal de l'École catholique, puis le document a été examiné par le Comité national de l'enseignement catholique (Cnec) et a été enfin promulgué par la Commission permanente. C'est ce même groupe qui supervise actuellement l'élaboration des fiches réalisées aussi par les chargés de mission du département éducation du Secrétariat général de l'enseignement catholique. Cet ensemble – texte et fiches – outillera de manière utile les établissements. D'autant qu'il est accompagné par ce hors-série *d'Enseignement catholique actualités*, qui offre des éclairages très riches d'experts de différents horizons.

Aux communautés éducatives de jouer à présent !



Le document « École catholique et formation morale » peut être téléchargé sur le site : [www.enseignement-catholique.fr](http://www.enseignement-catholique.fr) - Une version papier, enrichie d'une trentaine de fiches, sera éditée par le Sgec en novembre 2014.

## Bibliographie

« **Projet d'enseignement moral et civique** »,  
Conseil supérieur des programmes, 3 juillet 2014.

➤ Le Conseil supérieur des programmes a été saisi par le ministre chargé de l'Éducation nationale, le 4 octobre 2013, afin d'élaborer un projet de programme d'enseignement moral et civique de l'école au lycée. Son projet pour l'école élémentaire et le collège est téléchargeable à l'adresse :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet\\_EMC\\_337328.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf)

### **La laïcité à l'école - un principe, une éthique, une pédagogie**

Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Auduc, CRDP de l'académie de Créteil, 2006.

➤ À la fois un historique de la laïcité, qui n'occulte rien des évolutions, des conflits... et une réflexion sur la mise en œuvre de la laïcité à l'école, pour aider à l'instauration de relations pacifiées, dans l'accueil de la diversité.

### **La morale du professeur**

Eirick Prairat, PUF, 2013.

➤ Une étude et des propositions pour contribuer à la formation des maîtres. Après avoir reprécisé quel cadre est l'école et ce qu'est la morale, l'ouvrage montre que la déontologie n'est pas « *un carcan ou une atteinte à la liberté pédagogique* », mais un guide qui permet à l'enseignant « *d'assumer une responsabilité en acte* ».

### **L'enseignement de la morale à l'école**

Gaston Pietri, revue *Études*, déc. 2012, pp. 631-641.

➤ Le sommaire de la revue présente ainsi cet essai : « *L'intention du ministre de l'Éducation est sûrement de restituer à l'école une mission éducative et de miser sur elle pour introduire les jeunes aux exigences du vivre ensemble.* »

### **Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienne**

Laurent Lemoine, Éric Gaziaux et Denis Müller, Cerf, 2013.

➤ Deux cents articles d'une centaine de spécialistes aux expertises diverses, pour mieux appréhender les notions liées à l'éthique et à la réflexion morale chrétienne. Un remarquable travail interdisciplinaire et œcuménique.

### **« Quelle éducation laïque à la morale ? »**,

dossier des *Cahiers pédagogiques*, mai 2014, pp. 10-57.

➤ Que s'agit-il d'enseigner, pour ce qui ne peut se réduire à une discipline scolaire ? Dans quel objectif, entre pacification des relations et formation du jugement moral ? Ce dossier ose des réponses, dans la conviction de toucher là à un rôle fondamental de l'école. Il montre l'intérêt de ne pas reléguer cet enseignement à une case dans l'emploi du temps.

## Merci au musée Paul-Delouvrier

Tous les tableaux reproduits dans ce numéro font partie de la collection du musée Paul-Delouvrier, qui nous a gracieusement autorisés à les reproduire. Situé au cœur de la ville d'Évry, en Essonne,



D. R.

il propose des collections aux accents très différents. Parmi elles, une plongée au cœur de l'art contemporain conduit à la rencontre d'artistes de renom : Louis Cane, Kim En Joong, Gérard Fromanger, Pierre Buraglio... Entre revendication et affirmation de nouvelles expressions artistiques, cet étage fait place à un appel au dépassement de soi dans la contemplation.

Le visiteur peut aussi contempler les œuvres de peintres de l'Afrique et de l'Océanie. Évocation d'un monde haut en couleurs qui invite au voyage. Il se poursuit avec une découverte de la vie domestique en Éthiopie : mobilier, bijoux... Enfin, le dernier étage ouvre sur trois collections : l'art sacré éthiopien (objets liturgiques, icônes), une invitation onirique avec les boîtes à rêves de Madeleine Schlumberger et la collection d'objets liturgiques du diocèse, maintenant complétée par un trésor sis dans les galeries de la cathédrale.

Des livrets pédagogiques sont à la disposition des enseignants pour préparer une visite avec leur classe.

**Musée Paul Delouvrier**

**12 Clos de la Cathédrale - 91000 Évry - Tél. 01 60 91 17 05.**

**[www.museepauldelouvrier.fr](http://www.museepauldelouvrier.fr)**





[www.enseignement-catholique.fr](http://www.enseignement-catholique.fr)

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 277 rue Saint-Jacques, 75240 Paris Cedex 05 Tél. : 01 53 73 73 71 - Fax : 01 46 34 72 79.  
*Imprimerie Flash et Fricotel, 58 rue d'Alsace, 88000 Épinal. Reproduction interdite.*