

GRÉÉ

GRUPE DE RECHERCHE
SUR L'ÉDUCATION ÉTHIQUE
ET L'ÉTHIQUE EN ÉDUCATION

Les *Dossiers* du GREE

Série 2. **Éducation éthique**

No 1. **Décembre 2013**
*Éducation éthique et formation au
vivre-ensemble*

Directrice de la revue

Nancy Bouchard

Assistante à la rédaction

Raymonde Venditti

Édition électronique

Maxime Plante

Comité de lecture externe, séries 2 et 3

Avec la collaboration de Ronald W. Morris (U. McGill)

Chantal Bertrand (UQAM) Edwige Chirouter (U. de Nantes) André Duhamel (U. de Sherbrooke) Samuel Heinzen (Haute École de Pédagogie de Fribourg) France Jutras (U. de Sherbrooke) Stéphane Martineau (UQTR) Maryse Potvin (UQAM) Assumpta Ndengeyingoma (UQO) Lucille Roy Bureau (U. Laval) Lise-Anne St-Vincent (UQTR) Michel Tozzi (U. Montpellier 3) Nicole Tremblay (UQAC)

Crédit couverture

Rania Aoun

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique
et l'éthique en éducation

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Page Web: gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9813121-3-6

ISSN 1929-0918

Nous remercions le Fonds de développement académique du réseau (FODAR)
de l'Université du Québec de son soutien financier.

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de dossiers et de textes originaux traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Elle compte trois séries: 1/ «Colloques et conférences», 2/ «Éducation éthique» et 3/ «Éthique en éducation».

SOUMETTRE UN TEXTE POUR PUBLICATION DANS LA SÉRIE 2 (ÉDUCATION ÉTHIQUE) OU LA SÉRIE 3 (ÉTHIQUE EN ÉDUCATION)

Les séries 2 et 3 de la revue publient des textes traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Ces rapports s'articulent sur une conception élargie de l'éducation éthique qui inclut les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.). Une conception élargie de l'éducation éthique ouvre également à cette dimension inhérente à l'éducation/formation qu'est l'éthique, et ce, dans ses fondements, approches et visées. Aussi les rapports entre l'éthique et l'éducation/formation ne sont-ils pas sans enjeux, ceux-ci se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par deux membres du comité de lecture externe. Les manuscrits soumis doivent obligatoirement respecter toutes les directives aux auteurs. Soulignons que la revue accepte de publier des textes longs et que les auteurs peuvent en tout temps soumettre une proposition. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leur texte à une autre revue. En soumettant un texte, les auteurs garantissent que la publication dudit texte n'enfreint pas les droits d'autrui et qu'ils en ont pleine autorité.

Plus d'information sur gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

Série 2.

ÉDUCATION ÉTHIQUE

N° 1.

Décembre 2013

***Éducation éthique et formation au
vivre-ensemble***

TABLE DES MATIÈRES

1. ÉDUCATION ÉTHIQUE ET FORMATION AU VIVRE-ENSEMBLE DANS LA DIFFÉRENCE : ÉMERGENCE D'UN MODÈLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS..... 5

Nancy Bouchard, Jean-Claude Desruisseaux, Marie-France Daniel

2. LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LE PROGRAMME DE MORALE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES : ORIENTATIONS ET ANCRAGES HISTORIQUES 16

Claude Gendron, Nancy Bouchard, Jean-Claude Desruisseaux, Marie-France Daniel

Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs

*Nancy Bouchard, professeure¹
Université du Québec à Montréal*

*Jean-Claude Desruisseaux, professeur
Université du Québec en Outaouais*

*Marie-France Daniel, professeure
Université de Montréal*

De nos jours, l'éthique est devenue omniprésente dans le discours social. Symbolisée par le fait que tous les grands médias en parlent (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998), on la dit même envahissante, apprêtée à toutes les sauces (Bourgeault, 2004). « Être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine. Achetez éthique, parlez éthique, placez éthique, gouvernez éthique. Quant à ce que veut dire au juste éthique dans tous ces emplois, nul ne juge utile de le préciser » (Canto-Sperber, 2000, p. 114).

Tel que le résume Canto-Sperber (1996), l'objet de l'éthique est celui « des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux » (p. VI). Cet ensemble, ajoute-t-elle, « inclut les débats relatifs à l'origine de l'éthique², à la compréhension de son contenu ainsi qu'aux différentes façons de vivre une vie morale » (*ibid.*), de devenir un sujet éthique (Bouchard, 2006; Bouchard et Daniel, 2010).

Bien qu'étymologiquement les termes *éthique* et *morale* soient équivalents et fassent tous les deux référence aux mœurs et aux comportements (Giroux, 2009), ils sont par ailleurs généralement associés à deux types d'objets de réflexion, bien que « la

¹ Les auteurs, respectivement directrice et membres de l'exécutif du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation (www.gree.uqam.ca), remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) de son soutien financier à leurs travaux de recherche sur l'éducation éthique dans la Francophonie.

² Pensons aux questions existentielles et morales (voir Gendron, 2012).

distinction entre les deux termes reste souvent indécise et provisoire » (Canto-Sperber, 2001, p. 26). Le terme *éthique* renvoie généralement à la dimension téléologique tandis que le terme *morale* renvoie à la dimension déontologique. Au sens étymologique du terme, le vocable grec *êthos* signifie « mœurs, coutumes, conduites, habitudes... » qui, dans sa forme latine, devient « *mos, mores* » ou morale. Ainsi, si parler de *morale* évoque généralement une référence à la codification balisant l’agir humain, parler d’*éthique* évoque plutôt un « travail d’énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) qui a précédé et qui sous-tend toujours l’énoncé (pôle de la règle morale et du code) – un énoncé qui se révélera provisoire et qu’il faudra un jour revoir, modifier ou nuancer, compléter, enrichir » (Bourgeault, 2004, p. 13). En cela, on trouverait donc une interaction, une « complémentarité interactive » entre la morale et l’éthique (Bourgeault, 2004, paraphasant Ricoeur, 1990). L’éthique, comme loi *morale* — « au sens formel d’obligation requérant du sujet une obéissance motivée par le pur respect de la loi elle-même » — et de l’*intention* éthique — « le projet de l’éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier » (*ibid.*).

Enfin, l’éthique comme procès d’humanisation (Simon, 1993)³ peut habiliter à observer un point de vue critique par rapport aux normes, aux institutions, à questionner si elles peuvent ou non prétendre être justes pour ceux et celles qui ont à s’y contraindre, à les vivre, en ayant pour destination collective l’effectuation de l’éthique (Maeschalck, 2006)⁴.

³ Simon désigne par « procès » d’humanisation, deux aspects de la démarche éthique soit, d’une part « le mouvement même et le dynamisme qui animent l’agent moral dans les différentes phases antérieures à la position de l’acte ; d’autre part [...] une contestation qui appelle débat, échange d’arguments, décision finale dûment justifiée » (Simon, 1993, p. 13-14).

⁴ Retraçant les critiques de Ricoeur à propos des éthiques procédurales, Maeschalck (2006) soutient que « l’argumentation téléologique construit par Ricoeur est révélateur d’une limitation interne du procéduralisme qui pourrait fournir le point de départ d’une reformulation de sa conception de la normativité sociale » (p. 67). Suivant Maeschalck (2006), en traitant l’idée de « la position implicite de l’exigence téléologique dans le procéduralisme » chez Ricoeur sous un mode *inférentiel*, il est possible, « de considérer la raison procédurale comme un concept à faire dont la position engage par elle-même une destination et, du même coup, la rend possible en référence à cette position comme exigence » (p. 92). « [L]a thématization d’une téléologie interne à toute forme de raison normative liée à son extensibilité et à son "appropriabilité" devient la condition nécessaire de la construction d’une solidarité des comportements dans l’application des normes pour en garantir la normativité. Il ne s’agit donc plus alors de critiquer la présupposition formelle d’une normativité des normes (renvoyant au fondement de l’action morale), mais

Ainsi, d'une part, l'éthique ne présuppose pas que tout est « réglé » mais bien que tout se joue, se négocie et se renégocie, se construit et se reconstruit sans cesse (Bourgeault, 2002). On ne peut plus parler d'*une* éthique, au sens de vision d'un ordre du monde préétabli et immuable qui impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi énoncée une fois pour toutes (Bourgeault, 2002) et dont l'éducation scolaire, familiale et communautaire serait unitairement garante. S'il a pu en être ainsi il n'y a pas si longtemps encore, au nom de principes s'imposant de manière verticale — qu'ils soient de la religion ou de la nation —, ce modèle est aujourd'hui dénoncé comme étant celui où l'individu non-conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmaté (Dubet, 2006).

D'autre part, l'éthique n'est pas non plus celle d'un processus purement délibératif et formel qui serait exempté, par sa vocation à l'universel, de toute incarnation dans des valeurs particulières et dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Dans l'histoire du sujet, il y a certes l'apprentissage des règles, la maîtrise du dispositif abstrait et normatif par lequel la communauté assure la régulation des intérêts divergents et leur subordination à un impératif de vie juste. Mais il y a aussi l'incarnation de ces règles dans des personnes, dans des modèles concrets d'humanité qui jalonnent la construction du sujet en lui permettant de s'identifier à eux. L'éthique repose en effet sur des références où la norme s'est incarnée de façon exemplaire, bienveillante et humainement viable ; elle met aussi en œuvre des êtres de chair et des modèles d'humanité (Bouchard, 2006).

Une éducation éthique en tant que formation au vivre-ensemble dans la différence

Selon Freire (2006), l'éducation éthique doit rechercher une « communication libérée avec autrui et avec soi-même », une communication où chacun est disposé à

de souligner la position inférentielle d'une normativité des normes à réaliser (qui renvoie à une destination *collective* de l'effectuation de l'éthique) » (p. 93).

s'ouvrir aux autres identités, en prenant appui « sur une éthique universelle de la solidarité humaine »⁵.

Praxis libératrice, l'éducation éthique se fait éducation conscientisante, se fait « effort permanent par lequel les hommes se mettent à découvrir, de façon critique, comment ils vivent dans le monde *avec lequel et dans lequel* ils sont » (Freire, 1974, p. 66). Une telle éducation se veut prise de conscience que nous sommes des « être situés dans le monde et avec le monde » ; prise de conscience de ce que nous vivons en rapport avec la norme ou avec ceux qui dirigent ; prise de conscience et libération du sujet vivant dans une situation d'exclusion.

À la fois enracinée dans l'expérience vécue et objectivisation du vécu, l'éthique universelle de l'être humain permet de penser avec subjectivité et objectivité à la fois. Cette unité dialectique fait naître un « agir » et un « penser » enracinés dans la réalité pour la transformer. Les sujets ne sont donc pas considérés isolés les uns des autres et détachés du monde mais en relation entre eux et avec le monde.

Pour être réalisable, cette éducation éthique oblige à considérer les différences pour « garder vive et en éveil [la] capacité de penser juste, de voir avec acuité et d'entendre avec respect » (Freire, 1974, p. 66). Plus les « êtres sujets » font l'expérience des différences, plus ils refusent les positions dogmatiques et plus ils deviennent critiques par rapport à eux-mêmes et ne s'érigent pas en détenteurs de la vérité. Ils se découvrent « inaccomplis et, s'assumant comme tels, deviennent radicalement des êtres éthiques » (*ibid.*).

L'étude de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) sur les approches interculturelles rejoint cette pensée de Freire en soulignant que si « l'éthique de la diversité et de l'altérité qui en découle vise à reconnaître autrui à la fois dans sa

⁵ C'est-à-dire, une éthique où l'être humain devient « présence dans le monde, avec le monde et avec les autres. Présence qui, en reconnaissant l'autre présence comme un « non-moi », se reconnaît comme « soi-même ». Présence qui se pense elle-même, qui se sait présence, qui intervient, transforme, parle de ce qu'elle fait, mais aussi de ce dont elle rêve, qui constate, compare, évalue, valorise, qui décide, qui rompt. Et c'est dans le domaine de la décision, de l'évaluation, de la liberté, de la rupture, de l'option, que s'instaure la nécessité de l'éthique et s'impose la responsabilité. [...] comme présence consciente dans le monde, je ne peux échapper à la responsabilité éthique dans mon évolution dans le monde » (Freire, 2006, p. 36).

singularité et son universalité, [l']apprentissage de la diversité culturelle et de l'altérité constitue donc un enjeu fondamental pour toute société » (INRP, 2007, p. 10)⁶. Ajoutons que le premier objectif stratégique de l'Organisation internationale de la Francophonie, en l'occurrence « consolider la démocratie, les droits de l'Homme et l'État de droit », s'inscrit aussi dans ce même esprit : « [c]'est dans cette dimension éthique, fondée à la fois sur l'universalité des principes et des droits et sur la pluralité des cultures portées par une langue internationale commune, que la Francophonie puise le capital de références, d'expériences et d'expertises qu'elle investit dans la promotion des droits de l'Homme et de la démocratie [...] dans la problématique de l'unité dans la diversité qui sous-tend l'idéal de la Francophonie depuis l'origine » (OIF, 2006, p. 65). Cependant, bien qu'une éducation qui allie formation citoyenne et promotion de la diversité culturelle paraisse de mise, il existerait selon Bîrzéa *et al.* « un véritable écart, on pourrait même dire un gouffre, entre les déclarations [de principe] et la pratique » (2004, p. 56).

Pour notre part, nous nous sommes demandé comment cela pouvait se présenter dans les programmes d'études puisque ces derniers constituent le curriculum formel et représentent de ce fait « la face visible des situations d'apprentissage dans les contextes scolaires [...] le centre d'attention des décideurs, des enseignants et des parents en tant qu'objet d'évaluation scolaire menant à des diplômes et certificats reconnus » (Bîrzéa *et al.*, 2004, p. 26).

Ainsi en venons-nous à la question qui nous occupe : *Quels portraits de l'éducation éthique se dégagent des programmes scolaires ? À la lecture de ces portraits, qu'est-ce qui émerge à propos de la formation au vivre-ensemble dans la différence ?*

Pour apporter des pistes de réponse à cette question, nous menons une recherche visant à dégager ce qu'il en est de l'éducation éthique de programmes scolaires officiels de régions de la Francophonie. Présentons succinctement le modèle d'analyse résultant de nos travaux. Soulignons que nos analyses, menées dans un paradigme qualitatif, sont inspirées de la théorie ancrée (Charmaz, 2005; Glaser et Strauss, 1967) ; notre but étant de faire émerger un modèle en vue de l'analyse des programmes.

⁶ Voir également à ce propos Desruisseaux, 2010.

Recherche sur l'éducation éthique dans des programmes scolaires : un modèle d'analyse

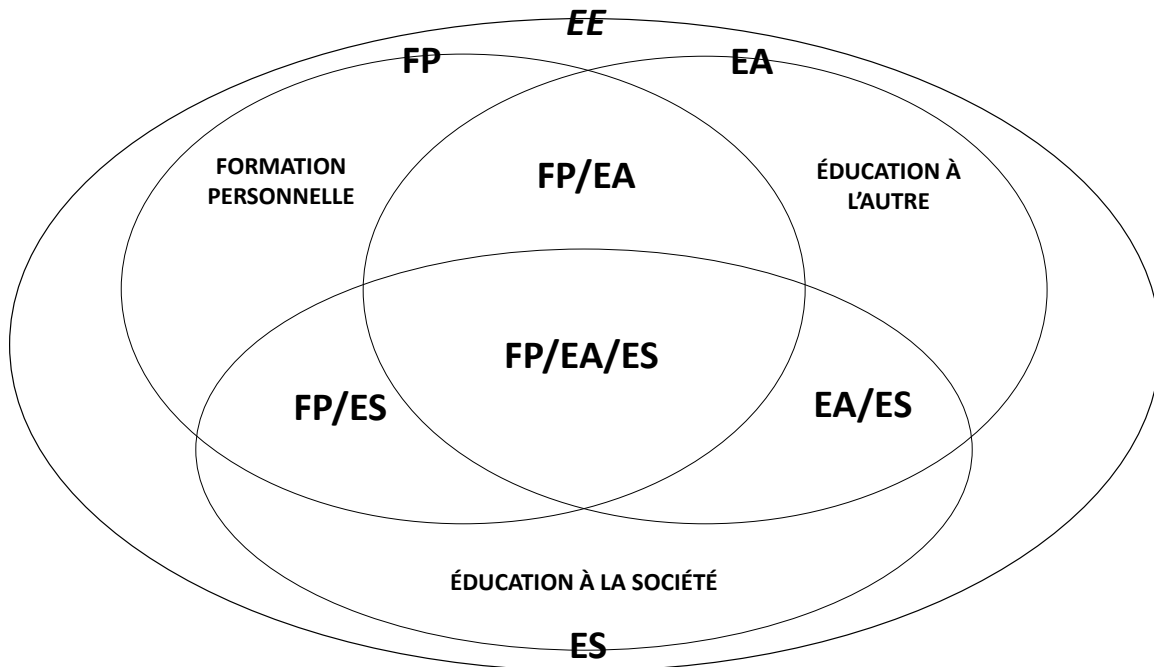
L'échantillonnage théorique ayant servi à notre analyse inductive des données se présente comme suit :

- Pays de membres de la Francophonie
- Régions du Nord (pour la phase I du programme de recherche)
- Systèmes d'éducation de la France, de la Belgique (Wallonie) et du Québec. Notons au passage que le choix de ces régions se justifie par un ensemble de caractéristiques communes : pays "développés"; démocraties de longue date ayant atteint un certain niveau de stabilité sur ce plan; systèmes sociaux, politiques et juridiques relativement stables; systèmes éducatifs présentant des structures organisationnelles, des méthodes d'évaluation et un contenu intégrés tel que le font remarquer Bîrzéa *et al.* (2004) à propos de la région d'Europe de l'Ouest. Ils ont aussi en commun qu'ils « sont confrontés aux mêmes problèmes sociaux, économiques, politiques et culturels urgents à l'aube du XXI^e siècle; [ils] mettent fortement l'accent sur le rôle essentiel du système éducatif pour la résolution de ces problèmes » (*ibid.*, p. 61).
- Programmes officiels en vigueur
- Programmes les plus directement concernés par l'éducation éthique : en France, Instruction civique et morale, Éducation civique, Éducation civique, juridique et sociale ; en Belgique, Cours de morale (et finalité des cours dits « philosophiques »), Être et devenir citoyen ; au Québec, Histoire et éducation à la citoyenneté (et domaine Univers social), Éthique et culture religieuse (et domaine Formation de la personne)

À partir de cet échantillonnage, nous avons étiqueté l'ensemble des éléments par de multiples allers et retours entre nos analyses individuelles et collectives, ce qui nous a permis de faire émerger progressivement un modèle d'analyse des composantes éthiques,

l'objectif étant de dégager un modèle de l'ensemble que nous nommons « éducation éthique » (*EE*) et dont nous illustrons le résultat dans le schéma ci-dessous.

Schéma 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique



Notre modèle présente trois composantes monovalentes de l'éducation éthique que nous désignons « formation personnelle (FP) », « éducation à l'autre (EA) » et éducation à la société (ES).

La formation personnelle (FP) est celle relative au soi, à l'unicité de l'être en voie d'émancipation, à la construction, la connaissance et au souci de soi. Il s'agit de la formation de l'identité personnelle et de l'idéal moral de la personne. Entre autres, on peut trouver ici : le développement de la pensée critique, la recherche de vie bonne pour soi, le questionnement existentiel, le dialogue intérieur, l'autonomie, l'estime de soi, etc.

L'éducation à l'autre (EA) est celle de l'altérité, de la construction de savoir à propos de l'autre différent de soi, dans sa particularité. L'EA est celle de la diversité, des différences, de l'identité de groupe, de communautés, des cultures, ethnies, de différentes manières de vivre une vie morale, de l'expérience et de la liberté d'autrui.

L'éducation à la société (ES) est celle s'intéressant à ce qui nous structure socialement, ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société. Par exemple : les valeurs communes, la culture civique commune, les normes juridiques et sociales, les droits et les chartes, les institutions publiques, etc.). L'ES est celle de la justice, du bien commun, du civisme, bref, de la Cité en tant qu'espace commun d'engagement.

La mise en relation des trois composantes de notre modèle nous a aussi menés à des maillages entre celles-ci car nous ne pouvions rendre justice au sens de certains énoncés de notre échantillonnage théorique qu'en situant ces derniers à l'intersection de deux composantes et même, parfois, à l'intersection des trois composantes. Ainsi, les maillages ont donné lieu aux autres composantes suivantes : FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES.

Le maillage FP/EA met l'attention sur l'éthicité de la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. La composante FP/EA est celle où d'une éducation qui participe de notre interdépendance les uns envers les autres. On trouve ici des capacités à se préoccuper des autres, à s'en soucier, telles que l'empathie, l'amitié, l'estime de l'autre.

Le maillage FP/ES met l'attention sur le sujet en tant que citoyen, la personne en tant que membre d'une société, le citoyen responsable. Par exemple : l'engagement social, la participation publique, la responsabilité citoyenne, la délibération publique).

Le maillage EA/ES met l'attention sur les rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui nous relie. Par exemple, entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit.

Enfin, le maillage FP/EA/ES est celui où le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés dans une même unité de sens (ex. : développer des aptitudes et dispositions pour penser et agir de façon responsable par rapport à soi-même et autrui, tout en tenant compte de l'effet de ses actions sur le vivre ensemble).

Dans la poursuite de la recherche

L'éthique est à la fois universelle et plurielle ; elle est à la fois déterminée et en constant questionnement. Appliquée à l'éducation, l'éthique est une discipline jeune qui nécessite qu'on s'y attarde. Aussi, notre recherche en cours a pour objectif d'étudier l'éducation éthique de programmes scolaires officiels de régions de la Francophonie. Une première phase de la recherche a permis de faire émerger un modèle de l'éducation éthique comprenant trois composantes principales et quatre composantes « maillées ». Toujours dans la première phase de la recherche, cette dynamique entre les composantes du modèle s'est ensuite révélée particulièrement pertinente lorsqu'utilisée en tant que grille d'analyse de l'éducation éthique pour mettre en exergue ce qu'il peut en être de l'orientation politique et éducative du vivre-ensemble dans la diversité au sein de trois programmes d'enseignement officiels du Québec, de la Belgique et de la France. Dans sa deuxième phase, notre recherche se poursuivra avec la théorisation du modèle développé et s'étendra à l'étude de programmes de régions de la Francophonie du Sud.

Références

- Bîrzéa, C., D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol et M. Sardoc (2004). *Éducation à la citoyenneté démocratique. Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », *Éducation et francophonie*, XXX(1), p. 187-198.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris : Presses universitaires de France.

- Canto-Sperber, M. (2000). « Les ambitions de la réflexion éthique », *Esprit*, mai 2000, p. 114-136.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris : Presses universitaires de France.
- Charmaz, K. (2005). "Grounded theory in the 21st century", In Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^e ed.), Thousand Oaks, CA : Sage, p. 507-535.
- Desruisseaux, J.-C. (2010). « La participation, l'effort dialogique et l'éthique comme conditions gagnantes dans les situations culturelles à l'école », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.
- Dubet, F. (2006). « Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles », *Éducation et francophonie*, XXXIV (1), p. 8-21.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Ramonville Saint-Agne (France) : Éditions Érès.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris : Librairie François Maspero.
- Gendron, C. (2012). « Le dialogue sur les questions existentielles », dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Giroux, A. (2009). *Reconnais-toi toi-même*, Montréal : Liber.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*, Chicago IL : Adline.
- INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, Lyon : INRP.
- Maesschalck, M. (2006). « Ricoeur et les éthiques procédurales », *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*, tome 86, n^o 1, p. 67-96.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) (2006). *Programmation 2006-2009, révisée*, Paris : OIF.
- Porcher, L. et M. Abdallah-Pretceille (1998). *Éthique de la diversité et éducation*, Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil.

Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*, Paris : Éditions du Cerf.

Le vivre-ensemble dans le programme de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁷ : orientations et ancrages historiques

*Claude Gendron, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières*

*Nancy Bouchard, professeure
Université du Québec à Montréal*

*Jean-Claude Desruisseaux, professeur
Université du Québec en Outaouais*

*Marie-France Daniel, professeure
Université de Montréal*

Résumé : Cet article traite de l'articulation du vivre-ensemble dans un programme d'étude d'éducation éthique en Communauté française de Belgique. Nous cherchons à savoir comment cette éducation éthique au vivre-ensemble se manifeste dans le programme de morale de niveau primaire, sans négliger de prendre en compte les leviers fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté du cursus d'études. Après avoir résumé le cadre général de la recherche et retracé certains jalons historiques liés à la création du cours de morale et du programme ciblé, nous procédons à l'application de notre modèle d'analyse aux orientations majeures formulées dans celui-ci. Nous dégageons ensuite certains enjeux actuels liés à l'appartenance du cours de morale aux cours dits « philosophiques » et énonçons quelques propositions en regard des résultats de notre analyse.⁸

⁷ La Communauté française de Belgique a décidé, en mai 2011, d'adopter la dénomination « Fédération Wallonie-Bruxelles » dans sa communication tant interne qu'externe. Tel que mentionné par Sägesser (2012c, p. 6), « Ce nouveau nom n'ayant cependant pas la portée juridique que lui donnerait une révision de la Constitution allant dans le même sens, nous maintiendrons [dans cet article], l'appellation constitutionnelle de Communauté française ».

⁸ Une version abrégée de cet article est parue sur *Entre-Vues*, site internet belge dédié à la pédagogie de la morale et de la philosophie : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=7Wint1h83Xc%3d&tabid=622> (consulté le 05-12-2013)

1. Présentation du cadre de la recherche

Le présent article s'inscrit dans la réalisation d'une recherche plus vaste visant à décrire l'articulation du vivre-ensemble dans des programmes d'études officiels de pays de l'hémisphère Nord membres de la Francophonie.⁹

La question du vivre-ensemble s'est sans doute toujours posée à l'humanité dans la mesure où la coexistence a toujours représenté un enjeu de taille de la condition humaine. Cependant, « [...] cet enjeu se pose avec encore plus d'acuité dans nos sociétés contemporaines puisque celles-ci ont désormais à composer avec diverses figures affirmées de l'Autre ; que celles-ci relèvent, par exemple, de la nationalité, de la religion, de l'orientation sexuelle, de la classe sociale ou du genre » (Bouchard et Wolfs 2012).

Deux tendances majeures, en Europe et en Amérique du Nord, semblent se dégager des questionnements rattachés au vivre-ensemble : l'une concernant le concept dans sa globalité, l'autre abordant surtout la problématique dans l'horizon de la diversité culturelle et religieuse issue de l'immigration (Bouchard et Wolfs 2012).

L'impératif d'encourager le vivre-ensemble au sein d'un tissu social de plus en plus fragmenté a incité de nombreux organismes internationaux assumant un rôle de leadership pour l'éducation à considérer « qu'il devenait essentiel de développer à l'école une culture démocratique conçue à la jonction de la diversité et de l'unité » (Bouchard et al. 2012).

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) affirmait par exemple en 2009 que « consolider la citoyenneté devient un travail fondamental afin de [...] donner sa pleine signification à ce que l'on appelle couramment le " vivre-ensemble dans une société démocratique" ». L'organisme ajoutait par ailleurs que « l'universalité et la diversité ne sauraient s'affronter, tant elles sont vouées à se nourrir, s'alimenter, s'enrichir l'une l'autre ». Soulignons également que dès 1996, le rapport Delors produit par l'UNESCO soutenait que l'apprentissage du vivre-ensemble constituait « un des

⁹ Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du *Conseil de Recherches en Sciences Humaines* du Canada.

enjeux majeurs de l'éducation aujourd'hui ». En termes de programmes produits par des organismes internationaux dans cette perspective, mentionnons « le programme "Apprendre à vivre ensemble", programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique, développé en collaboration et sous l'égide de l'UNESCO et de l'UNICEF par la fondation Arigatou (2008) » (Bouchard et Wolfs 2012).

Estimant nous aussi que l'apprentissage du vivre-ensemble représente un enjeu majeur de l'éducation actuelle, nous avons voulu savoir comment cette orientation politique et éducative se manifestait dans des programmes d'enseignement officiels de pays de l'hémisphère Nord (dans un premier temps), rattachés à la Francophonie. Le présent article visera plus particulièrement à déterminer comment s'articule cet apprentissage dans l'un des programmes d'enseignement fondamental de la Communauté française de Belgique.

2. Sélection du *corpus*¹⁰

Ayant considéré que le défi du "Vivre-ensemble dans la diversité" participe de l'apprentissage d'une "éthique du bien-vivre " et que cette éthique peut prendre une variété de formes – voire même, se révéler absente – nous avons choisi de traiter notre question de recherche :

- 1/ sous l'angle de l'éducation éthique au sens très large du terme ;
- 2/ à partir des programmes d'études les plus directement concernés par cette orientation éducative afin de faire émerger la multiplicité des formes pouvant se présenter.

Le choix des programmes d'études à titre d'objets de recherche se justifie par l'idée qu'ils correspondent au curriculum formel, ce qui en fait « la face visible des situations d'apprentissage dans les contextes scolaires [...], le centre d'attention des décideurs, des enseignants et des parents en tant qu'objet d'évaluation scolaire menant à des diplômes et certificats reconnus » (Bîrzéa *et al.*, 2004, p.26).

¹⁰ Cette section décrivant l'échantillonnage est extraite de Bouchard *et al.* (2012).

Il a donc été convenu d'emprunter cette avenue pour traiter des questions qui nous occupent : quels portraits de l'éducation éthique se dégagent des programmes scolaires? À la lecture de ces portraits, qu'est-ce qui émerge à propos de la formation au vivre-ensemble dans la différence? (Bouchard *et al.*, 2012).

C'est donc en dégagant les formes d'éducation éthique présentes dans des programmes d'études officiels des régions francophones ciblées que s'est constituée l'analyse de l'articulation du vivre-ensemble dans les programmes sélectionnés en raison de leur visée de formation éthique des élèves.

Sur le plan global de la phase 1 de la recherche, l'échantillonnage ayant servi à notre analyse inductive des données se présente comme suit :

- Pays membres de la Francophonie ;
- Régions du Nord (pour la phase I du programme de recherche) ;
- Systèmes d'éducation de la Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles) de la France et du Canada (Québec). Notons au passage que le choix de ces régions se justifie par un ensemble de caractéristiques communes : situées dans des pays "développés"; démocraties de longue date ayant atteint un certain niveau de stabilité sur ce plan; systèmes sociaux, politiques et juridiques relativement stables; systèmes éducatifs présentant des structures organisationnelles, des méthodes d'évaluation et un contenu intégrés tel que le font remarquer Bîrzéa *et al.* (2004) à propos de la région d'Europe de l'Ouest. Ces régions ont aussi en commun qu'elles font face « aux mêmes problèmes sociaux, économiques, politiques et culturels urgents à l'aube du XXI^e siècle; [et qu'elles] mettent fortement l'accent sur le rôle essentiel du système éducatif pour la résolution de ces problèmes » (*Ibid.*, p. 61).
- Programmes officiels en vigueur ;
- Programmes les plus directement concernés par l'éducation éthique : en Belgique, Cours de morale (et leur finalité dans l'ensemble des cours dits « philosophiques »), *Être et devenir citoyen* ; en France, Instruction civique et morale, Éducation civique, Éducation civique, juridique et sociale ; au Québec, Histoire et éducation à la citoyenneté (et domaine Univers social), Éthique et culture religieuse (et domaine Formation de la personne).

Ce texte se concentre pour sa part sur l'analyse du programme du cours de morale d'enseignement fondamental (niveau primaire) en Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles).

3. Mise en contexte historique de la création du cours de morale en Belgique

Afin de mieux comprendre la singularité du cours de morale et les divers enjeux rattachés à l'enseignement d'un tel programme, nous examinerons brièvement le contexte historique dans lequel il s'insère de même que les principales mesures législatives ayant contribué à le rendre présent et obligatoire dans le curriculum des écoles officielles.

Comme le note Delgrange (2010, p. 65) :

Durant l'Ancien Régime, l'enseignement était essentiellement l'apanage de l'Église. Sous les régimes français puis hollandais du début du XIX^e siècle, l'État entreprit la création d'un réseau d'enseignement officiel, destiné à contrer l'hégémonie de l'enseignement libre confessionnel et à contrôler celui-ci, voire à l'évincer.

Rappelons par ailleurs que depuis sa création en 1830, l'État belge a connu deux « guerres scolaires » opposant les camps catholique et libéral. La première, qui dura de 1879 à 1884, porta sur l'enseignement primaire et fût déclenchée par la loi du 1^{er} juillet 1879 (loi Van Humbeek) qui accentuait le rôle de l'État dans l'organisation de l'enseignement et qui, de plus, « rayait l'enseignement de la religion du programme des écoles officielles » (Delgrange, 2010, p. 67).

Durant cette période, « un vaste réseau d'écoles officielles créées par les Communes [et] un enseignement moral dégagé des dogmes catholiques va se généraliser dans l'enseignement communal » (Coppens, 2006, p. 37). Cette première guerre prit fin en 1884, lorsque les catholiques, aux élections législatives, débutèrent un règne de trente ans de majorité absolue, leur permettant notamment de réintégrer la religion dans les cours obligatoires des écoles officielles (Delgrange, 2010, p. 67).

Il s'établit après la première guerre mondiale et jusqu'en 1950 une certaine pacification scolaire. Ainsi c'est en 1924, affirme Coppens (2006, p. 37), que l' « on instaure dans l'enseignement moyen (collège) et normal (lycée) un "cours de morale pour les élèves dispensés de religion" » et c'est à partir de 1947 qu'une circulaire ministérielle impose aux directions d'école (de tous les niveaux d'enseignement où le cours de morale est organisé sur un pied d'égalité avec l'enseignement de la religion), de remettre au chef

de famille un formulaire visant l'identification de son choix entre "l'option morale ou religion" au moment de l'inscription de l'élève à l'école (De Groof, 2006, p. 42). En 1948, la loi de Buset-De Schryver « instaure la liberté de choix entre religion et morale non confessionnelle dans l'enseignement officiel » (Sägesser, 2012c, p. 11).

La seconde guerre scolaire est liée aux élections législatives de 1950 qui s'accompagnèrent à nouveau d'une majorité absolue obtenue par les catholiques. Durant ce mandat, « le subventionnement des écoles libres fut étendu à l'enseignement secondaire et amélioré aux autres niveaux tandis que le développement du réseau officiel était freiné » (Delgrange, 2010, p. 67-68). En 1955, suite à de nouvelles élections ayant eu lieu en 1954 et portant au pouvoir une coalition de libéraux et socialistes, la loi Collard est votée. Celle-ci donne à l'État le droit d'organiser son propre enseignement « là où le besoin s'en fait sentir » et elle étend à l'enseignement organisé par les provinces et les communes la conception d'un cours de morale non confessionnelle (cf. Coppens, 2006, p. 37).

La loi dite du pacte scolaire, votée en 1959, représente un compromis entre les revendications libérales et catholiques :

De la loi Collard fut repris le principe du droit pour l'État de développer son propre réseau : il organise un enseignement « là où le besoin s'en fait sentir ». Pour assurer l'équilibre, l'État doit subventionner tous les établissements organisés par d'autres pouvoirs organisationnels, qu'ils soient publics ou privés [...].

Le pacte consacre l'existence de trois réseaux d'enseignement : celui organisé par l'État, celui organisé par les provinces, les communes ou autres minorités publiques, et enfin celui organisé par des personnes privées, essentiellement des congrégations religieuses. Les deux premiers sont qualifiés d'« officiels », le troisième de « libre » (Delgrange, 2010, p. 68-69).

L'organisation actuelle des cours dits « philosophiques »¹¹, regroupant tant les cours de morale non confessionnelle que ceux de religion, est fondée sur loi du Pacte scolaire de 1959, dont les garanties ont été par la suite en grande partie reprises dans

¹¹ Dortu (2004) n'hésite pas à affirmer qu'il s'agit là d'un terme « usurpé » et juge inacceptable que des cours de religion soient désignés « cours philosophiques ».

l'article 24 de la Constitution. Seuls les cultes religieux reconnus¹² par celle-ci sont enseignés dans le système éducatif.

Dans les établissements du réseau de la Communauté française comme dans ceux du réseau officiel qu'elle subventionne (organisé par les communes ou les provinces), les parents de l'élève (ou l'élève âgé de dix-huit ans) ont le choix entre le cours de morale non confessionnelle et l'un des cours de religion suivant : catholique, protestante-évangélique, israélite, islamique et orthodoxe. Le cours de religion anglicane n'est pas organisé en Communauté française; des écoles internationales anglophones scolarisant une majorité d'entre eux, les élèves de confession anglicane qui fréquentent les établissements officiels sont peu nombreux (Sägesser, 2012c, p.18).

Ces cours ont notamment pour objectif de transmettre des convictions religieuses et sont enseignés tant dans les écoles privées que publiques, ce qui distingue fortement la Belgique des réseaux scolaires publics déconfessionnalisés de la France ou du Québec. Cependant, comme nous le verrons plus loin, toute la question des cours dits philosophiques fait l'objet d'un vif débat.

4. L'organisation actuelle de l'enseignement des cours de religion et de morale

Globalement, l'organisation actuelle de l'enseignement des cours de religion et de morale dans les écoles est résumée ainsi par Sägesser (2012a) :

En Belgique, la quasi-totalité des élèves suivent soit un cours de religion soit un cours de morale non confessionnelle durant toute la durée de la scolarité obligatoire (de 6 à 18 ans). Les établissements scolaires se répartissent en deux réseaux : le réseau officiel qui rassemble les écoles organisées par les pouvoirs publics, et le réseau libre, majoritairement catholique, qui comprend les écoles organisées par des organismes privés. Ces dernières sont également financées par les pouvoirs publics. Dans le réseau officiel, l'élève a le choix entre l'enseignement d'une religion reconnue ou celui de la morale non confessionnelle. [...] Dans le réseau libre, la plupart des établissements imposent l'enseignement d'une seule religion, dans la plupart des cas la religion catholique. [...].

¹² Ce concept de "religion reconnue" désigne un culte qui est admis au financement public par l'article 181 de la Constitution (cf. Sägesser, 2012c, p. 16). Alors que le bouddhisme cherche à son tour à obtenir une reconnaissance, il semble que son statut comme « organisation philosophique non confessionnelle ne va pas sans poser question. La Constitution imposant l'enseignement d'une des religions reconnues ou de la morale non confessionnelle, il subsiste sur le plan juridique une incertitude quant à l'obligation qui serait faite aux communautés d'organiser des cours de bouddhisme une fois le processus de reconnaissance au fédéral achevé » (Sägesser, 2012c, p. 45).

La grande majorité des élèves des différents réseaux doit donc suivre des cours de morale non confessionnelle ou de l'une des religions reconnues par l'État. Par ailleurs, le statut informel de tels cours semble correspondre à ce qui est communément désigné « petites matières ». Tardif et Lessard (2004, p. 245) ont souligné à cet égard combien la hiérarchisation des matières scolaires n'était pas sans effet sur l'enseignement et sur la motivation des élèves :

[...] il y a bel et bien des « petites matières », [...] les élèves savent les reconnaître et s'y investir en conséquence. Les enseigner apparaît donc constituer un défi supplémentaire, ne serait-ce qu'au plan de la motivation des élèves, qui sont davantage portés à penser qu'elles ne sont pas très importantes parce qu'elles ont peu de conséquences sur le cheminement scolaire et la promotion.

Or, les cours dits « philosophiques » présentent plusieurs symptômes rattachés à un tel statut. En effet, comme le note Dortu (2004) ces cours sont peu valorisés socialement :

Les plages horaires réservées aux deux heures de morale ou de religion sont très souvent celles dont personne ne veut. Autre signe de ce dénigrement : les cours "dits philosophiques" ne sont plus soumis à une évaluation terminale. Or, aux yeux des élèves, un cours où il n'y a pas d'examen est un cours qui n'est pas important.

Sägesser (2012c, p. 16) remarque pour sa part que la Constitution « ne précise pas la durée hebdomadaire de [l'enseignement des cours dits « philosophiques »] (alors que le Pacte scolaire l'imposait à raison de deux heures par semaine) ». Le cumul de ces facteurs risque ainsi fortement de nourrir une perception négative du cours de morale, considéré comme une pseudo-matière.

Ajoutons que les conditions d'enseignement des cours dits « philosophiques » au primaire (incluant le cours de morale) semblent particulièrement difficiles en Communauté française, en raison de l'application de l'article 39 du décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (décret du 13 juillet 1998). En effet, celui-ci contraint fréquemment les directions d'école à opérer des regroupements d'élèves de deux années distinctes dans ces cours en raison d'un nombre insuffisant d'élèves et incite aussi à limiter une partie du cours à l'exécution de travaux

pratiques (Sägesser, 2012c, p. 39). Il est certain qu'une telle situation n'avantage pas le cours de morale qui, déjà selon Dortu (2004), paraît en quelque sorte en « porte-à-faux », par une mise en parallèle forcée avec les cours de religion.

En termes d'effectifs, le tableau suivant illustre, pour chaque communauté, le pourcentage d'élèves au primaire et au secondaire, dans le réseau officiel et selon un total général (incluant donc le réseau libre) :

Tableau 1

Ventilation des élèves fréquentant les cours philosophiques, par communauté et par niveau, exprimé en pourcentage (2010-2011)

Source : *Cultes et laïcité*, dossier du Crisp no.78, Bruxelles, 2011.

(Dans ce tableau, 0,0 représente un nombre d'élèves inférieur à 0,05%, mais non nul).

	Réseau d'enseignement	Religion choisie						Morale	Culture générale	Dispensés
		Anglicane	Orthodoxe	Israélite	Protestante	Islamique	Catholique			
Communauté flamande										
Niveau primaire	Réseau officiel	0,0	0,3	0,0	1,4	15,3	55,8	26,4	-	0,7
	Total général	0,0	0,1	0,3	0,7	6,0	81,9	10,0	0,7	0,3
Niveau secondaire	Réseau officiel	0,0	0,4	0,0	1,3	14,5	29,7	52,3	-	1,6
	Total général	0,0	0,1	0,2	0,3	3,8	81,8	13,1	0,3	0,4
Communauté française										
Niveau primaire	Réseau officiel	-	0,6	0,0	2,0	15,2	46,8	35,4		
	Total général	-	0,3	0,2	1,3	8,9	68,2	21,0	-	-
Niveau secondaire	Réseau officiel	-	0,6	0,2	1,9	15,6	23,8	57,9	-	-
	Total général	-	0,2	0,2	0,8	6,1	69,6	23,0	-	-
Communauté germanophone										
Niveau primaire	Réseau officiel	-	0,2	-	4,1	6,1	81,0	8,7	-	-
	Total général	-	0,2	-	4,0	5,5	82,4	7,9	-	-
Niveau secondaire	Réseau officiel	-	0,3	-	9,1	9,5	64,2	16,9	-	-
	Total général	-	0,1	-	4,9	3,6	85,2	6,3	-	-

Comme on le voit, tant aux niveaux primaire que secondaire, dans le réseau officiel ou dans les deux réseaux combinés, c'est la Communauté française qui compte le plus d'élèves inscrits au cours de morale¹³. Plus spécialement, dans le cas qui nous occupe, on remarque qu'au primaire, dans cette Communauté, les élèves inscrits au cours de morale représentent 35,4% des effectifs du réseau officiel et 21% des effectifs des deux réseaux.

¹³ Il est intéressant de remarquer que ces données récentes, qui relèvent la plus forte proportion d'effectifs du cours de morale en Communauté française, sont susceptibles de dénoter une certaine concordance avec l'affirmation suivante : « En 1988, est opérée la communautarisation de l'enseignement. En changeant le cadre dans lequel ils s'exercent, elle modifie les rapports de force entre catholiques (majoritaires en Flandre) et laïques (majoritaires en Wallonie et Bruxelles) » (Sägesser 2012c, p. 15).

5. Des programmes de morale en Communauté française estimés textes fondateurs

Une précision s'impose avant de traiter de notre sujet : alors que le cours de morale fait partie de l'ensemble des cours dits « philosophiques », il demeure cependant le seul parmi ceux-ci à détenir un programme officiel :

Si le cours de morale non confessionnelle dispose d'un programme approuvé par la Communauté française, il n'en va pas de même pour les cours de religion. Ceux-ci disposent dans le meilleur des cas d'un programme approuvé par l'organe chef de culte et communiqué à la Communauté française; c'est le cas des cours de religion catholique et de religion protestante. Les autres cours disposent d'un programme approuvé en interne mais qui n'est pas rendu public. En l'absence de programmes officiels, le contenu de l'enseignement prodigué fait régulièrement débat (Sägesser, 2012c, p. 41).

D'un point de vue historique, il semble que la création des programmes de morale de niveaux secondaire en 1976 et primaire en 1981 marquent un virage d'ordre politique et éthique. Ainsi, au plan politique, mentionnons d'abord que l'article 8 du Pacte scolaire énonçait que « par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle ». La morale y apparaissait donc définie négativement car identifiée par l'absence de confessionnalité. En regard de cette situation, Bastien (2001) soutient que les deux programmes mentionnés représentent des textes fondateurs qui portent la marque d'une laïcité reconnue et s'affirmant positivement. Alors que le programme du secondaire de 1976 pose que la méthode du libre-examen guidera la résolution de problèmes moraux et sera exercée par les élèves dont les parents ne se réclament d'aucune confession, celui de niveau primaire, élaboré en 1981, reprend les termes de cette orientation fondamentale mais avec une nuance importante : « il ne s'agit plus d'évoquer des parents ne se réclamant d'aucune confession mais de "parents qui se réclament d'une forme de pensée laïque" » (Bastien, 2001, p.2). Il devient donc très clair dès ce moment¹⁴ que les programmes de morale se veulent désormais ancrés dans une

¹⁴ Ce texte de Bastien, rédigé en 2001, vient ainsi contredire les déclarations suivantes de Sägesser (2012c, p.21) : « Parallèlement, le contenu du programme du cours de morale non confessionnelle a évolué. Depuis 2002 pour l'enseignement secondaire et depuis 2005 pour l'enseignement primaire, il présente de façon claire le lien avec l'humanisme laïque, notamment en prévoyant la présentation du mouvement laïque,

forme de laïcité inspirée de la pratique du libre examen et qu'à ce titre, ils supposent que les parents des enfants ou encore les jeunes choisissant ce cours sont appelés à adhérer à une telle conception séculière de la vie bonne. Alors que pour les cours de religion, les contenus des programmes, l'inspection, la nomination des enseignants relèvent tous des organes représentatifs desdits cultes¹⁵, « [le] cours de morale n'est pas, quant à lui, organisé par l'organe représentatif de la communauté philosophique non confessionnelle, le Conseil central laïque (CCL) » (Sägesser, 2012c, p. 18). Cependant, le cours manifeste des liens étroits avec les associations laïques :

La Fédération des amis de la morale laïque, fondée en 1969, a parmi ses principaux objectifs l'appui aux enseignants du cours de morale et la promotion de celui-ci. C'est d'ailleurs le plus souvent via un appel relayé par le cours de morale que les jeunes sont amenés à participer aux fêtes de la jeunesse laïque (Sägesser, 2012c, p. 21).

Au plan éthique, Bastien (2001) souligne que l'on retrouve dans les programmes de 1976¹⁶ et 1981, outre le principe du libre examen

perçu à la fois comme méthode d'analyse, comme "entraînement à la prise de décision", comme "style de vie", voire comme valeur; [une] **référence systématique aux valeurs** [accentuation dans le texte] qui confère au cours sa dimension éthique. [...] Par cette **référence aux valeurs**, [accentuation dans le texte] le cours se définit comme "proposant aux élèves et aux étudiants une éthique de l'engagement et de la responsabilité".

Alors que le programme de niveau secondaire a connu diverses transformations depuis 1976 (la dernière version du programme datant de 2002), celui de niveau primaire

l'utilisation du flambeau laïque pour symboliser le cours de morale non confessionnelle et la préparation des élèves à la fête de la jeunesse laïque ». Bastien montre bien que ce lien clair avec l'humanisme laïc était déjà présent bien auparavant. De plus, il s'avère nécessaire de souligner que le programme d'enseignement fondamental de 2005 constitue une réédition de celui de 1981, ce qui remet en cause l'affirmation de l'évolution de ce programme.

¹⁵ Il s'agit en l'occurrence des évêques diocésains (culte catholique); du Conseil administratif du culte protestant et évangélique (culte protestant); du Consistoire central israélite de Belgique (culte israélite), du Comité central du culte anglican (culte anglican); du métropolitain-archevêque du Patriarcat œcuménique de Constantinople ou son représentant (culte orthodoxe) et de l'Exécutif des musulmans de Belgique (culte islamique). Dans le dernier cas, il semble que la situation juridique soit actuellement incertaine car les effets de l'arrêté royal de reconnaissance ont pris fin au 28 août 2011 (Sägesser, 2012c, p.18).

¹⁶ Coppens (2006, p. 40) note qu'« avant 1976, les programmes contiennent principalement de la philosophie envisagée sous l'angle historique; ils sont empreints d'un certain moralisme hérité de la tradition chrétienne ».

(aussi désigné comme « enseignement fondamental ») semble être resté le même qu'en 1981¹⁷ (une seconde édition ayant été produite en 2005). Le programme demeure donc structuré par objectifs et cette situation peut être mise en lien avec ce propos de Delgrange (2010, p.78) : « La Communauté traite pareillement, par la non-ingérence, le contenu des cours de religion et de morale : pas de socle de compétences ou de compétences terminales; aucune approbation des programmes de cours ». En ce qui concerne les cours de morale, il apparaît néanmoins d'une part que, contrairement à ce qui est mentionné par Delgrange et comme l'indique plutôt Sägers (2012c) (cf. *supra*), la Communauté française a le mandat d'approuver les programmes de ces cours. Mais d'autre part, nous adhérons en partie à l'affirmation faite par Delgrange, puisque dans le cas du programme de morale du primaire, bien que celui-ci ait été approuvé par la Communauté, il ne comporte pas de socle de compétences, ce qui appuie d'une certaine façon l'idée d'une politique de non-ingérence.

Par ailleurs, l'obligation de fréquenter un cours de morale ou de l'une des religions reconnues par l'État, obligation imposée par les décrets « Neutralité » (article 5 du décret de 1994; article 6 du décret de 2003), pourrait poser problème en regard de la Convention¹⁸ qui consacre le droit des parents au respect de leurs convictions religieuses et philosophiques. En effet, en l'état actuel des choses, puisque la législation de la Communauté française n'autorise aucune dispense¹⁹ :

L'on aperçoit immédiatement que les parents qui se réclament d'une religion non reconnue ne trouveront ni dans l'un des cours de religion, ni dans le cours de morale inspirée par le libre examen, un enseignement correspondant à leurs convictions religieuses et philosophiques. Il en va de même pour des

¹⁷ Pour appuyer cette affirmation, notons en premier lieu que l'ensemble de ce programme (512/14) demeure structuré par objectifs, en second lieu que le document est signé par Philippe Busquin, Ministre de l'Éducation nationale en 1980 et en troisième lieu qu'il est stipulé dans l' « Avertissement de la 2^e édition » datant de 2005 que « le présent programme constitue la réédition des chapitres 1 à 6 du programme 512/14 ». Par ailleurs, alors que l'on annonçait de plus dans cet avertissement la publication ultérieure des chapitres 7 à 9, aucun de ceux-ci n'a été à date ajoutés au programme selon la vérification que nous avons effectuée.

¹⁸ Il s'agit plus précisément de l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme énonçant que : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »

¹⁹ Alors que tel n'est pas le cas en Communauté flamande.

parents qui ne se reconnaissent ni dans une religion ni dans la morale inspirée par le libre examen. Au vu de ces différents éléments, en imposant le choix d'un des cours de religion ou de morale non neutre, sans aucune possibilité de dérogation, la Communauté française ne semble pas se conformer à l'exigence de respect des convictions religieuses et philosophiques des parents, consacré par l'article 2 du Premier Protocole à la Convention (Delgrange, 2010, p. 80).

Il paraît donc y avoir conflit entre l'énoncé de décrets nationaux de neutralité et l'injonction faite aux États par la Convention européenne des droits de l'homme d'offrir une éducation ne lésant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents. Ajoutons de plus qu'en mars 2013, des juristes consultés ont affirmé au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles que le fait de contraindre les enfants à fréquenter l'ensemble des cours dits « philosophiques » (donc incluant les cours de religion) s'avérait inconstitutionnel. En effet «[...] l'obligation pour l'élève, et ses parents, et ce dès l'âge de six ans, de marquer son appartenance à un courant philosophique ou religieux relève d'une atteinte au respect de la vie privée, à la liberté d'expression (et de ne pas s'exprimer) et au droit de ne pas prendre publiquement parti » (FAPEO, 2013). La situation au plan juridique se révèle donc assez problématique puisque les écoles doivent obligatoirement proposer ces cours alors que les élèves ne semblent pas tenus de les suivre.

6. Modèle d'analyse de l'éducation éthique au vivre-ensemble

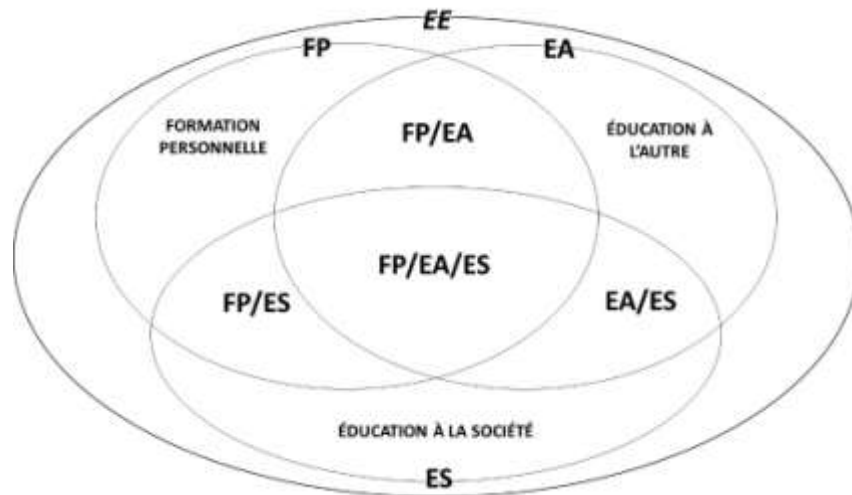
Suite à cet exposé du contexte global rattaché aux actuels programmes de morale en communauté francophone belge, nous procéderons maintenant à une présentation du modèle d'analyse ayant régi notre étude du programme de morale de niveau primaire de cette communauté. En ce qui concerne le modèle d'analyse de l'articulation de l'éducation au vivre-ensemble, soulignons d'abord que le processus, mené dans un paradigme qualitatif, est inspiré de la Théorie enracinée (Charmaz, 2005; Glaser & Strauss, 1967).

Spécifions de plus qu'à l'intérieur du corpus global sélectionné (constitué en l'occurrence par les programmes officiels d'études les plus directement concernés par l'éducation éthique), notre analyse s'est portée sur les orientations générales affirmées

dans ces documents ministériels. En effet, l'expression de ces orientations, énonçant par exemple les finalités, compétences et/ou objectifs du programme, représente en quelque sorte le socle de celui-ci et correspond pour cette raison à un ensemble d'énoncés particulièrement significatif, spécialement dans un contexte où le contenu des programmes d'études se veut de plus en plus concis.

À partir de l'échantillonnage des pays de l'hémisphère Nord précédemment mentionnés, nous avons donc identifié l'ensemble des éléments traduisant des orientations fondamentales par de multiples allers et retours entre nos analyses individuelles et collectives, ce qui nous a permis de faire émerger progressivement un modèle d'analyse des composantes éthiques, l'objectif étant de dégager un modèle de l'ensemble que nous nommons « éducation éthique » (EE) et dont nous illustrons le résultat dans le schéma ci-dessous.

Schéma 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique



Les trois premières catégories ayant émergé au cours de l'élaboration de notre modèle d'analyse de l'éducation éthique ont été : « formation personnelle (FP) », « éducation à l'autre (EA) » et éducation à la société (ES). La FP est celle relative au soi, à l'être en voie d'émancipation, (estime de soi, autonomie, liberté, développement de son identité personnelle, de sa pensée, de ses valeurs, de sa vision de la vie bonne). L'EA est l'éducation de l'altérité à titre de différent de soi, de l'identité de l'autre, la vie qu'il mène

pour lui-même. Elle est celle de la diversité, des différences, de l'identité de groupe, de communautés, des cultures, ethnies, de différentes manières de vivre une vie morale, de l'expérience et de la liberté d'autrui. L'ES est celle de l'attention sur ce qui nous structure socialement, ce qui nous relie (valeurs communes, normes juridiques et sociales, droits et chartes, institutions publiques, etc.). Elle est celle du bien commun, du civisme, bref, de la Cité en tant qu'espace commun d'engagement.

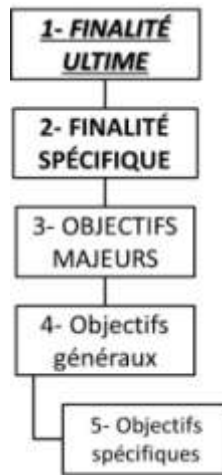
La mise en relation de ces trois composantes nous a aussi menés à des maillages entre celles-ci car nous ne pouvions rendre justice au sens de certains énoncés de notre échantillonnage théorique qu'en situant ces derniers à l'intersection de deux composantes et même, parfois, à l'intersection de celles-ci. Ainsi, les maillages ont donné lieu aux autres composantes suivantes : FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES. Le maillage FP/EA met l'attention sur la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. Le maillage FP/ES met l'attention sur le sujet en tant que citoyen, l'engagement social, la participation publique et la responsabilité citoyenne. Le maillage EA/ES met l'accent sur la solidarité, la coopération, la lutte contre les inégalités. Enfin, le maillage FP/EA/ES est celui où le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés dans une même unité de sens.

7. Application du modèle d'analyse au programme d'enseignement fondamental de la Communauté française belge

Rappelons en premier lieu que cette application a visé les orientations fondamentales exprimées dans le programme et en second lieu que puisque celui-ci, daté de 2005, constitue en fait une réédition du programme de 1981, il est principalement structuré par objectifs.

Le schéma suivant illustre la hiérarchie des orientations majeures du programme qui se dégage d'une lecture minutieuse de celui-ci.

Schéma 2 : Hiérarchie des termes associés au programme de morale (niveau fondamental)



La finalité ultime du programme apparaît dès la première page définissant l'esprit du cours : « [...] le cours de morale à l'école primaire exercera les enfants dont les parents se réclament d'une forme de pensée laïque à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du LIBRE EXAMEN [accentuation dans le texte] » (MCF, 2005, p.7).

Spécifions que cette finalité ultime n'est pas propre au cours de morale de niveau primaire car elle chapeaute également le programme du secondaire. Dans la formulation de cette finalité, nous retrouvons d'abord l'affirmation que le cours de morale relève, au-delà de la non- confessionnalité, d'une forme de pensée laïque. En ce sens, ce cours ne se veut pas neutre au plan convictionnel puisqu'il se rattache explicitement à une vision du monde excluant toute référence à une puissance transcendante ou à un fondement absolu. Nous avons déjà mentionné, précédemment, les avantages et problèmes que cette situation pouvait engendrer. Par ailleurs, on retrouve aussi dans l'expression de cette finalité une désignation de la méthode réflexive privilégiée : celle du libre examen. Que signifie cette expression? Nous avons vu que pour Bastien (2001), inspecteur de morale, le libre examen correspond à une méthode d'analyse, un style de vie, voire une valeur. Dans un programme du secondaire datant de 1995, le recours à cette notion est

explicitement lié aux choix fondamentaux de laïcité²⁰. Wolfs (2006, p. 22) rattache lui aussi la notion de laïcité belge²¹ à celle de libre examen :

[...] si en France, la laïcité désigne un principe général d'organisation de la société; en Belgique, elle désigne plutôt une philosophie de vie personnelle propre à une partie de la population, qui (1) ne se reconnaît aucune appartenance religieuse et (2) adhère à des valeurs d'humanisme, tolérance, libre-pensée, libre-examen etc.

Sur le plan historique, Wolfs (2006, p. 18) note cependant que c'est « la réforme protestante qui a introduit le concept de « libre-examen » (il n'existe pas une interprétation unique et univoque des textes de la Bible dont les autorités religieuses seraient détentrices) [...] ». La notion semble donc s'être progressivement détachée de sa source confessionnelle pour devenir une sorte d'emblème de la laïcité tout en conservant l'idée d'une pensée libre et critique (Cornélis, 2006, p. 8), non asservie à une autorité. L'introduction de ce concept (marqué d'une « coloration » désormais laïque) à titre d'élément primordial du programme ne semble pas acclamé par tous. Ainsi, l'inspectrice de morale Michèle Coppens (2006, p. 38) affirme à ce sujet qu'il s'agit d'une « concession faite au mouvement laïque pour lequel il importe d'indiquer clairement dans l'intitulé du cours que "ce cours n'est pas conditionné par un *a priori* doctrinal mais qu'il fait appel à l'esprit critique" ». Ainsi, la finalité ultime du cours de morale se trouve inscrite dans l'horizon d'une conception laïque de la vie bonne basée sur l'apprentissage d'une méthode de réflexion désignée comme libre-examen associée à la pensée libre et critique.

7.1 Les orientations fondamentales dans les catégories monovalentes

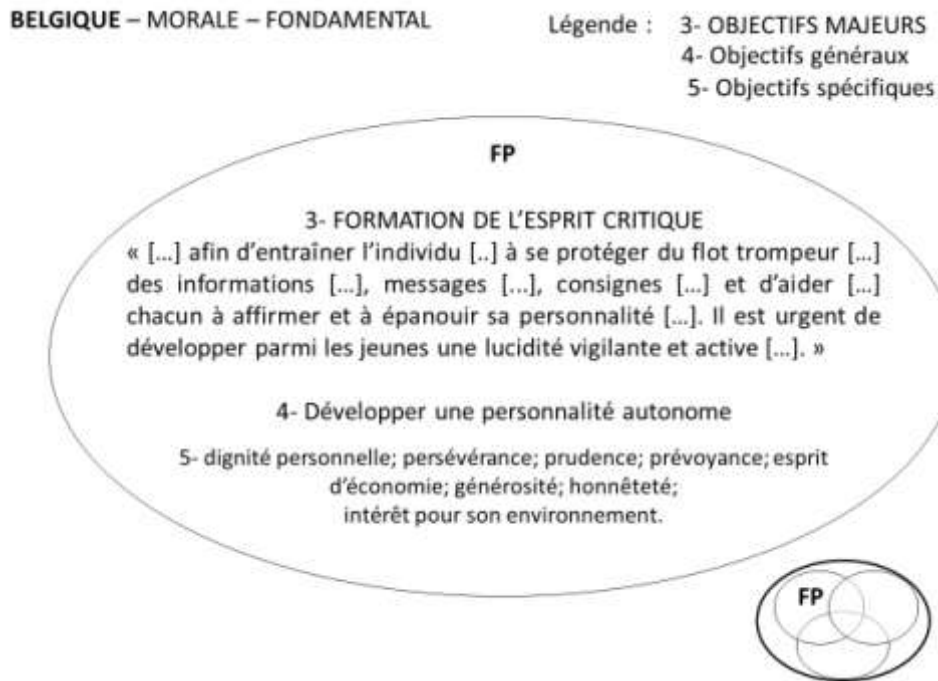
Examinons maintenant, à partir du modèle d'analyse, les catégories où se logent les énoncés des autres orientations majeures du programme. Selon nos analyses, sur le plan

²⁰ Coppens, 2006, p. 43 « L'esprit du libre-examen, c.-à-d. la référence explicite aux choix fondamentaux de la laïcité (cf. les programmes de morale de 1995) »

²¹ L'auteur considère que parmi les « combats » du monde « libre-penseur » ou « laïque », il convient de citer la création en 1834 de l'Université libre de Bruxelles, basée sur le principe du « libre examen », afin de faire contrepoids à l'Université catholique de Louvain.

des catégories monovalentes²² (Formation personnelle [FP]; Éducation à l'Autre [EA] et Éducation à la Société [ES]), aucune orientation ne relève de EA ou ES (nous y reviendrons plus loin), alors que plusieurs se situent dans la sphère de la formation personnelle. Il s'agit plus précisément d'un objectif majeur : la formation de l'esprit critique²³, d'un objectif général : développer une personnalité autonome et de huit objectifs spécifiques reliés à l'atteinte de l'objectif général d'autonomie.

Schéma 3 : Formation personnelle



Il n'est pas étonnant de retrouver parmi les objectifs majeurs du programme celui de la formation de l'esprit critique puisque celle-ci va de paire avec l'exercice de la méthode du libre-examen. Le développement d'une personnalité autonome à titre d'objectif général apparaît également cohérent avec la finalité ultime du programme qui favorise la formation d'une pensée libre et critique. Il est à noter cependant que l'on ne

²² Nous utilisons l'expression « catégories monovalentes » pour distinguer ces catégories de celles résultant de maillages telles que par exemple la catégorie FP/EA.

²³ « La formation de l'esprit critique : afin d'entraîner l'individu à se protéger contre le flot trompeur et superficiel des informations, des messages, voire des consignes de toutes sortes, abondamment répandus par des moyens de communication de masse et d'aider ainsi chacun à affirmer et à épanouir sa personnalité aux virtualités diverses. Il est important de développer parmi les jeunes une lucidité vigilante et active, conservant des possibilités de se forger un avenir » (MCF, p. 5).

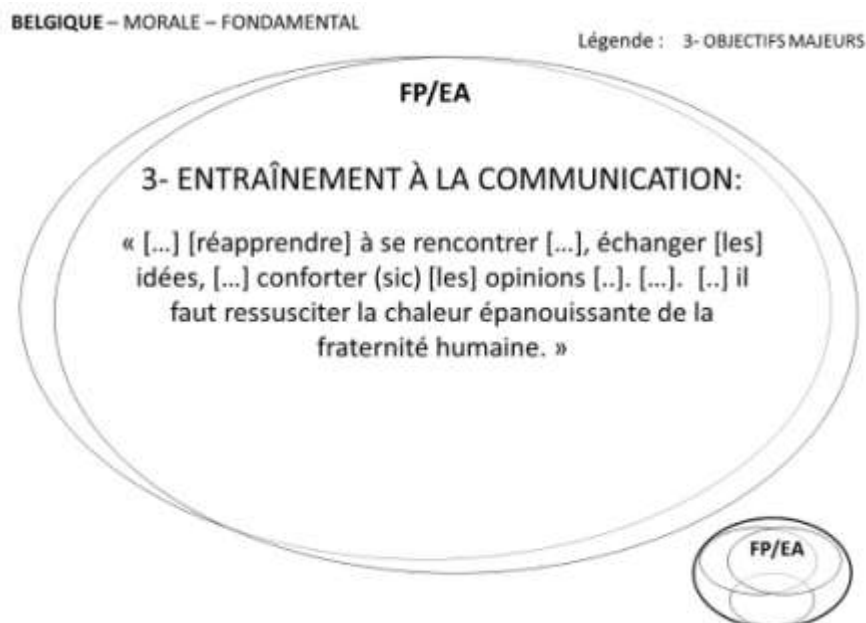
trouve pas dans le programme de définition de l'autonomie et que l'on préfère rattacher la description d'une telle personnalité à l'énumération de huit objectifs spécifiques qui nous apparaissent correspondre à un ensemble de valeurs prédéterminées. Comme l'indique le schéma, la dignité personnelle figure parmi ces objectifs et l'exercice de l'esprit critique est maintenant présenté comme l'un des nombreux savoir-faire rattachés à l'appropriation de cette valeur. La formation de l'esprit critique devient donc, dans le déploiement du programme, en quelque sorte inféodée à l'un des objectifs spécifiques liés au développement d'une personnalité autonome.

7.2 Les orientations fondamentales dans les catégories mixtes

7.2.1 Maillage FP/EA

L'objectif majeur de formation à la communication relève de cette catégorie mixte car elle est présentée comme dérivant de l'apprentissage de la rencontre de l'autre, de l'échange et de la fraternité humaine²⁴.

Schéma 4 : Formation personnelle et Éducation à l'Autre

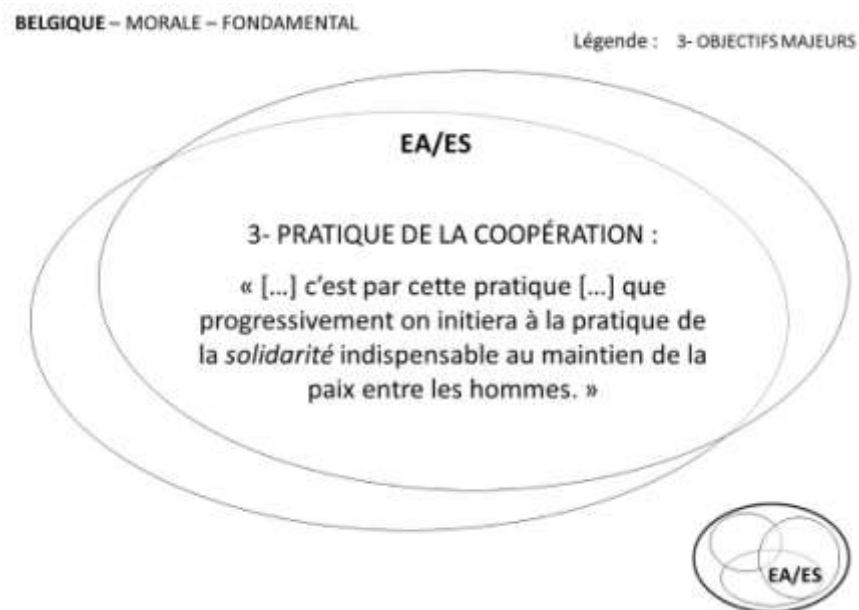


²⁴ « *L'entraînement à la communication* : car les hommes et les femmes de notre temps ont désappris à se parler, à se rencontrer vraiment, à échanger leurs idées, à conforter leurs opinions. Leurs enfants, si nous n'y prenons garde, risquent de renoncer à se comprendre et partant, à s'aimer. Contre l'angoisse et l'égoïsme des périodes de crise, il faut ressusciter la chaleur épanouissante de la fraternité humaine » (MCF, p.5).

7.2.2 Maillage EA/ES

Rappelons que ce maillage fait référence à l'apprentissage de la solidarité, de la coopération, de la lutte contre les inégalités. Le troisième objectif majeur du programme : la pratique de la coopération s'inscrit dans cette composante car elle vise à développer la capacité à interagir avec les autres et à initier à la pratique de la solidarité²⁵.

Schéma 5 : Éducation à l'Autre et Éducation à la Société



7.2.3 Maillage FP/ES

Tel que mentionné, ce maillage « met l'attention sur le sujet en tant que citoyen, l'engagement social, la participation publique et la responsabilité citoyenne ». Or, une orientation majeure du programme (puisque'il s'agit d'un énoncé exprimant la « vocation première du cours de morale²⁶ » et que nous désignons comme « finalité spécifique »)

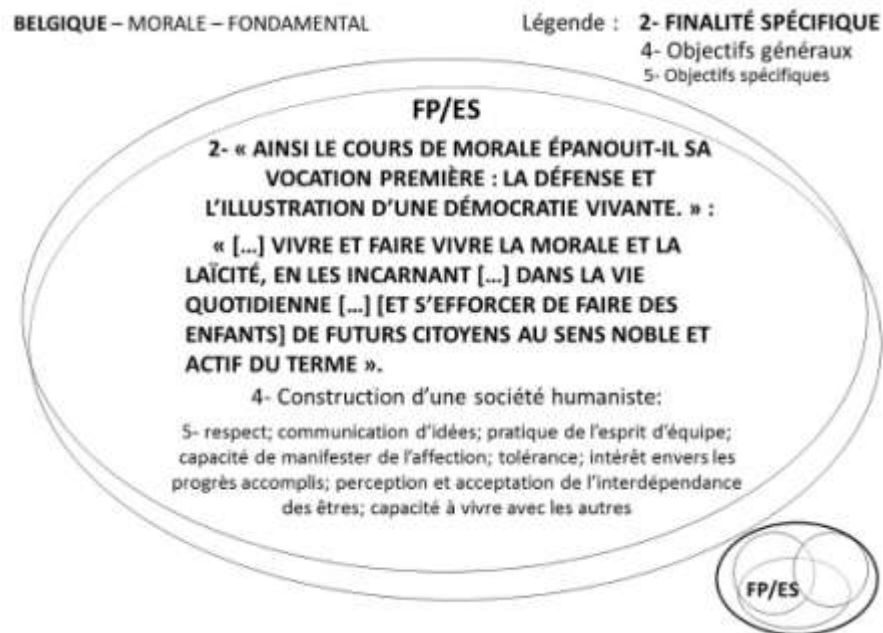
²⁵ MCF (2005, p. 5) « *La pratique de la coopération* : car c'est par cette pratique dans l'organisation de la classe, le travail par équipes lors des activités de recherche et d'enquêtes, la mise en commun de la documentation et des informations recueillies, l'utilisation par le « collectif » des aptitudes de chacun lors de la préparation de rencontres, de fêtes ou de visites que progressivement on initiera à la pratique de la solidarité indispensable au maintien de la paix entre les hommes ».

²⁶ (MCF, p. 5) « Je me plais à souligner l'heureuse rupture [que le cours de morale] représente avec l'héritage moralisateur et verbaliste qui a tellement pesé sur l'enseignement de la morale et du civisme.

participe clairement de cette catégorie car cette vocation est définie comme « la défense et l'illustration d'une démocratie vivante » se voulant en rupture avec « l'héritage moralisateur et verbaliste qui a tellement pesé sur l'enseignement de la morale et du civisme » et s'efforçant « de faire de futurs citoyens au sens noble et actif du terme ».

Le second objectif majeur du programme (le premier correspondant au développement d'une personnalité autonome) fait aussi partie de la catégorie FP/ES car il enjoint les élèves à construire une société humaniste, ce qui traduit un appel à l'engagement social et à la responsabilité citoyenne. Tout comme le premier, cet objectif majeur n'est pas défini comme tel mais est plutôt rattaché à l'atteinte de huit objectifs spécifiques associés à des valeurs prédéterminées.

Schéma 6 : Formation personnelle et Éducation à la Société



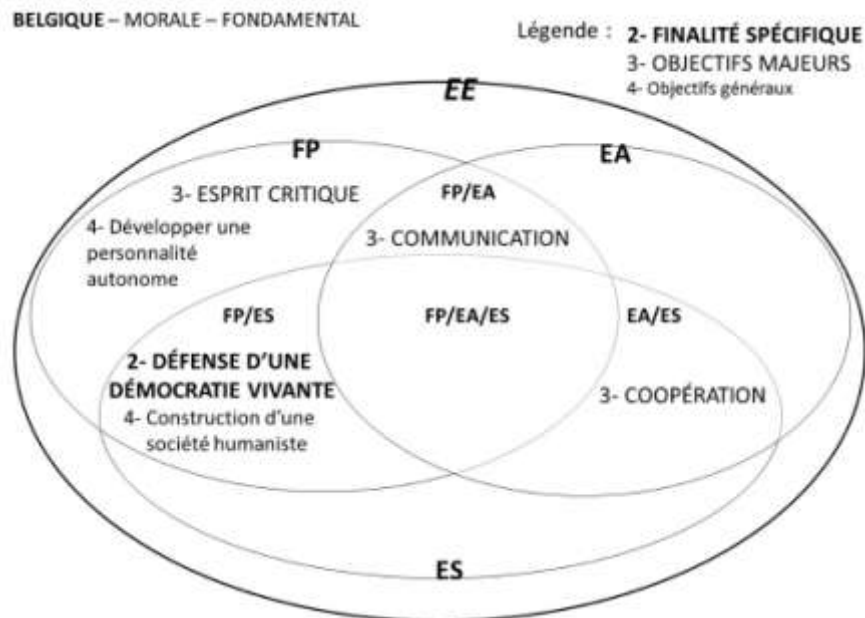
Désormais, il est clair qu'il convient pour chacun de vivre et de faire vivre la morale et la laïcité, en les incarnant courageusement dans la vie quotidienne des maîtres comme des enfants dont on s'efforcera de faire de futurs citoyens au sens noble et actif du terme. Ainsi, le cours de morale épanouit-il sa vocation première : la défense et l'illustration d'une *démocratie vivante* [accentuation dans le texte]. »

8. Discussion des résultats

Suite à cette présentation du contenu des diverses composantes de la grille d'analyse, que pouvons-nous dégager comme articulation de l'éducation au vivre-ensemble dans les orientations majeures du programme de morale du primaire? Notre discussion des résultats s'effectuera en fonction à la fois des tensions qui semblent se dessiner entre les orientations majeures formulées au sein du programme ainsi que des catégories du modèle privilégiées et délaissées par celui-ci.

Le schéma suivant illustre la configuration des résultats obtenus en fonction de l'application de notre modèle d'analyse :

Schéma 7 : Portrait global



Rappelons que la vocation première (finalité spécifique) du programme est la défense et l'illustration d'une démocratie vivante prenant la forme d'une citoyenneté dite active. L'affirmation de cette vocation première détermine sans contredit le désir d'orienter le programme de morale vers l'éducation à la citoyenneté. Sur le plan des objectifs majeurs, les notions déclinant cette finalité spécifique correspondent au développement de l'esprit critique, de la coopération et de la communication. Ces notions apparaissent de prime abord en étroite proximité avec l'idée d'une éducation au vivre-

ensemble orientée vers l'expérientiel et avec une conception deweyenne d'éducation à la démocratie, puisque pour John Dewey une telle éducation repose sur la formation à l'autonomie et à la délibération critique au moyen d'une exploration rationnelle de problèmes réalisée en coopération. Comme il a été vu, cette visée d'une éducation participative, coopérative et dialogique s'exprime par la présence d'orientations majeures au sein des maillages FP/ES, EA/ES et FP/EA.

L'analogie posée entre des contenus d'orientations majeures du programme et plusieurs idées centrales dans la philosophie de l'éducation de Dewey se fonde aussi sur la place déterminante octroyée à la notion de valeur dans ce programme. Rappelons en effet que Bastien (2001) allait même jusqu'à affirmer que la référence aux valeurs conférait au cours de morale sa dimension éthique. Or, les valeurs sont également privilégiées dans la philosophie de Dewey qui refuse, contrairement à Habermas, de les considérer comme des attractions particulières dont il serait impossible de discuter rationnellement.

Toute la réflexion de Dewey va à l'encontre d'une telle idée, et bien qu'il attache effectivement les valeurs à la fois aux désirs et aux fins de l'action, il récuse pour autant toute séparation entre normes et valeurs. Tout au contraire, il y a selon lui une objectivité des valeurs qui peuvent, dès lors, faire l'objet d'enquêtes, de critiques et de révisions (Bidet *et al.*, 2011, p.8).

Il convient de noter par ailleurs que dans l'éducation à la démocratie élaborée par Dewey, bien que les valeurs représentent des éléments fondamentaux, celles-ci, de même que les principes, ne sauraient être déterminées *a priori* : « [Dewey] relativise l'importance des principes généraux et des standards *a priori* : la délibération pratique doit découvrir dans chaque situation le bien ou la valeur qui lui est spécifique » (Bidet *et al.*, 2011, p. 53-54). Le philosophe défend une conception relationnelle et situationnelle de la formation des valeurs et considère que l'enquête constitue le moyen d'établir des valeurs objectives échappant à la fois à un *a priori* métaphysique, au subjectivisme et au relativisme moral. Toutefois, même si dans le programme de morale, l'apprentissage de la résolution de problèmes moraux est présenté comme finalité ultime et même si la démarche méthodologique du programme prend, au moment de la phase dite d'information, l'allure d'un processus d'enquête faisant fréquemment appel à la

coopération et à la communication comme chez Dewey, force est de constater que tout semble joué d'avance puisqu'il s'agit en fait d'amener l'enfant à acquérir une série de valeurs prédéterminées. Une telle situation suscite des interrogations concernant la formation à l'esprit critique, qui ne saurait chez Dewey se forger sans inclure de questionnements sur l'attribution de valeur : « Pas de critique en effet sans une 'enquête intelligente' sur les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur. Il s'agit de comprendre ce qui suscite l'attachement, pourquoi la valeur est prêtée à tel ou tel objet » (Bidet *et al.*, 2011, p. 54).

Par rapport aux catégories monovalentes du modèle d'analyse (correspondant à FP, EA et ES), une première lecture du portrait des orientations indique une emphase mise sur la formation personnelle. Le programme (p. 6) énonce d'ailleurs clairement : « qu'il serait artificiel et dangereux de dissocier l'aspect individuel de l'aspect social de l'éducation morale ». Notons par ailleurs que parmi différents pôles possibles associés à la formation personnelle en éthique (par exemple souci de soi, estime de soi, connaissance de soi, etc.), c'est celui de l'autonomie (et de la formation à l'esprit critique) qui se dégage au premier plan. Cependant, la formation individuelle à l'esprit critique et à l'autonomie entendue au sens kantien d'oser penser par soi-même peut se révéler problématique lorsque la réflexion est dirigée vers l'obtention d'une adhésion à des valeurs à caractère prédéterminées et dont le choix s'avère exempt de justifications données. Nous avons vu que cette situation correspondait à la formulation des objectifs spécifiques à atteindre.

Les auteurs du programme, en s'abstenant d'explicitier le rationnel ayant mené à cette sélection d'objectifs spécifiques, donnent l'impression de pouvoir considérer ceux-ci comme des attributs dont la désirabilité est indiscutable. À ce titre, il nous semble que le programme adopte une perspective dont le danger est de s'apparenter à une forme d'éducation du caractère que Lawrence Kohlberg appelait « bag of virtues » pour dénoncer une approche d'éducation morale fondée sur l'inculcation d'un ensemble de vertus arbitrairement sélectionnées et susceptibles de traduire un relativisme culturel²⁷.

²⁷ Helwig *et al.* (1997).

En ciblant ainsi *a priori* l'ensemble des valeurs à acquérir, le programme laisse bien peu d'espace pour la clarification de valeurs personnelles, la co-construction collective et réflexive de valeurs à privilégier de même que pour le questionnement de celles ayant été préassignés. Ainsi, le développement du « libre examen » associé à l'exercice de la pensée critique nous apparaît non pas inexistant mais à tout le moins passablement cadastré.

Par ailleurs, l'absence d'éléments dans les composantes EA (Éducation à l'Autre) et ES (Éducation à la Société) traduit ce qui a été délaissé à titre d'articulation possible du vivre-ensemble. À ce titre, l'éducation à l'Autre, entendue comme éducation à la diversité et à la différence, ne figure pas parmi les énoncés traitant des orientations majeures du programme. Si nous poursuivons le parallèle précédemment établi avec Dewey, il est intéressant de noter que selon Noddings (1995) c'est aussi précisément le peu d'attention que ce dernier accorde aux enjeux rattachés à l'éducation à la diversité tels que ceux de la « race », de la classe sociale et du genre qui représente l'une des principales objections adressées à son égard par nos contemporains. Ainsi l'éducation au vivre-ensemble se dégageant des orientations majeures peut être décrite comme une forme d'éducation du caractère revêtue d'un cadre aux accents deweyens et dont les axes majeurs ne témoignent pratiquement pas d'un souci d'éduquer à la diversité.

De ce point de vue et en relation avec ce qui a été mentionné au début de cet article au sujet de deux tendances majeures semblant se dégager des questionnements rattachés au vivre-ensemble : l'une concernant le concept dans sa globalité et l'autre abordant surtout le concept dans l'horizon de la diversité, il apparaît clairement que sur le plan de ses orientations, le programme relève de la première tendance.

Concernant finalement l'absence d'éléments rattachés à la composante ES (Éducation à la Société), le danger de ne pas se préoccuper de cette composante est de négliger le développement de la culture publique commune. Cette culture, estimée de nature civique par Leroux (2007), est à son avis fondée d'abord sur les lois et les chartes, sur les principes du droit et rassemble toutes les convictions communes concernant le bien public. Cependant, même si la composante « Éducation à la Société » se révèle

absente des orientations majeures du programme de niveau primaire, celle-ci constitue l'une des orientations majeures du programme de niveau secondaire. De plus, comme nous le verrons ci-après, le projet de réforme des cours dits « philosophiques », comporte un axe dénommé « éducation à la citoyenneté » incluant le volet « instruction civique » et ce dernier, relevant de la sphère juridico-politique, vise à faire connaître les droits, devoirs et règles qui déterminent la société et le vivre-ensemble.

9. Projet de réforme des cours dits « philosophiques »

L'une des raisons majeures invoquées par certains pour réclamer une réforme de ces cours tient précisément à l'obstacle qu'ils peuvent représenter à l'apprentissage du vivre-ensemble en raison de la ségrégation des élèves qu'ils déterminent : « Parmi les conséquences du maintien des cours de religion et de morale, figure le fait qu'est organisée une certaine forme de ségrégation des élèves au moment de l'apprentissage de valeurs et d'une philosophie de vie qui ne sont pas supposées communes » (Sägesser, 2012c, p. 43). En janvier 2012, la ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet, proposait, à titre de réforme²⁸, l'ajout d'un « tronc commun » à tous les cours dits « philosophiques », ceux-ci incluant, tel que mentionné précédemment, les cours de religion et de morale. Ce tronc commun s'articulerait autour de trois axes : le questionnement philosophique, le dialogue interconvictionnel et l'éducation à une citoyenneté active. Le questionnement philosophique est défini comme « une méthode de pensée et un apprentissage du dialogue » cherchant à développer la pensée autonome. Le dialogue interconvictionnel devrait comporter pour sa part une initiation aux différentes confessions religieuses et aux divers courants de la laïcité et « [...] permettre à l'élève de s'interroger sur ses propres représentations, convictions et pratiques en découvrant celles des autres, mais aussi de prendre conscience de la pluralité des convictions dans une société démocratique et d'apprendre à dépasser les clivages, les stéréotypes et les préjugés ». (Parlement de la Communauté française 2012, p.5). L'éducation à la citoyenneté est conçue quant à elle comme composée de deux parties complémentaires : l'instruction civique et l'introduction aux fondements philosophiques et religieux de la citoyenneté.

²⁸ Une réforme de ces cours est également proposée par le gouvernement en Communauté flamande.

L'instruction civique relève de la sphère juridico-politique. Elle implique de faire connaître les droits, devoirs et règles qui déterminent notre société et le vivre ensemble. L'introduction aux fondements philosophiques et religieux de la citoyenneté, concerne la recherche de sens de l'existence. Une chose est de connaître les droits et devoirs, une autre est d'être en recherche, de questionner les valeurs, dont celles abordées dans le cours de philosophie. L'exercice d'une citoyenneté critique et responsable repose aussi sur le développement moral de l'individu et non uniquement sur la connaissance des lois (Sägesser, 2012c, p. 50).

Finalement, un autre objectif se rattache à une visée de pratique d'activités communes mais celles-ci ne seraient pas imposées et le volume horaire de ces activités demeure imprécisé, de même que la façon de procéder à l'application de cet objectif dans le cas du réseau libre confessionnel (cf. Sägesser, 2012c, p. 50).

On vise en effet à mettre le tronc commun en application tant au primaire qu'au secondaire et dans l'ensemble des réseaux scolaires. Il convient cependant de remarquer que le tronc commun dont il est question ne concernerait qu'une partie du programme de chaque cours, l'autonomie de chacun des cultes reconnus et du cours de morale laïque demeurant entière pour fixer le reste du contenu d'enseignement (Sägesser, 2012b). Dans cette perspective, on peut se demander si cette solution est suffisante pour faire véritablement place aux parents ou élèves ne s'identifiant, tel que le note Delgrange (2010), à aucun des cours dits « philosophiques », lesquels demeureraient en grande partie inchangés.

Par ailleurs, la proposition a suscité de vifs débats, tant chez les parlementaires que chez différents acteurs du système éducatif²⁹. Parmi ces derniers, nous citerons d'abord les positions respectives d'inspecteurs de religion et de morale laïque. Ainsi, dans un article daté du 13 novembre 2012, intitulé « Cours philosophiques : un PS "prêt à

²⁹ Tel que mentionné dans le *Magazine Prof*, juin 2009, n°2 ce n'est pas la première fois que des modifications aux cours dits philosophiques sont envisagés. « En 2000, une proposition d'introduire un cours de philosophie et d'étude comparée des religions en remplacement des cours [dits] philosophiques dans le troisième degré suscita un débat parlementaire agité. Un comité de promotion des cours [dits] philosophiques rédigea une pétition et un manifeste pour la coexistence des cours de morale et de religion dans l'enseignement officiel. Il voyait dans le cours de philosophie une menace pour les cours dits « philosophiques. [...] Plus récemment, en 2004 et 2006, sont revenues sur la table les idées de créer un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions, ou que tous les élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement officiel reçoivent une initiation aux convictions de la morale et des religions. Sans succès ». (p.16).

avancer" », il est relaté qu'aux moins trois inspecteurs rattachés à des cultes distincts (MM. Michel Desmedt pour la religion catholique; Salah Echalloaoui pour la religion islamique et Armand Benizri pour la religion israélite) étaient partisans de l'introduction d'un tronc commun dans ces cours dits « philosophiques ». Cependant, il est aussi mentionné dans le même article que pour sa part, l'inspectrice pour « la morale non confessionnelle », Michèle Coppens, « a souligné qu'à ses yeux, le tronc commun, s'il est enseigné de manière séparée au sein des cours dits philosophiques, s'avérerait insuffisant pour rassembler et assurer la distance critique ». Cette position laisse donc entendre que selon l'inspectrice de morale, la proposition de la Ministre se révèle inadéquate car à son avis elle tendrait à maintenir le *statu quo* sur le plan du cloisonnement des cours dits « philosophiques ». Une telle situation constituerait donc toujours un obstacle à la construction d'un réel vivre-ensemble ancré dans le *Nous tous*.

D'autres objections à la réforme ministérielle provenant du milieu de l'éducation sont issues par exemple du CEDEP (Centre d'étude et de défense de l'école publique), lequel considère que « le tronc commun n'en serait pas vraiment un, puisqu'il serait décliné indépendamment par chaque responsable culturel » (Sägesser, 2012c, p. 53). Le Centre privilégie plutôt

la suppression du caractère obligatoire des cours dits philosophiques et un renforcement de la formation citoyenne, destinée à tous les élèves, qui se fonde sur une approche philosophique et sur une connaissance historique des religions et des mouvements de pensée non confessionnels permettant aux élèves d'exercer librement leur esprit critique³⁰ (citation dans Sägesser, 2012b du communiqué du CEDEP, *Pour la suppression du caractère obligatoire des cours dits « philosophiques » et le renforcement de la formation citoyenne destinée à tous les élèves*, émis le 24 avril 2012).

Ajoutons finalement que l'*Observatoire des Religions et de la Laïcité* considère pour sa part que bien que la proposition de la Ministre représente une évolution, « [celle-ci], si elle a lieu, ne dispensera pas de poursuivre la réflexion autour d'une réforme plus fondamentale de l'organisation de ces cours dits philosophiques, dans un contexte où

³⁰ Cette position serait semblable à celle défendue en Flandre par l'asbl LEF (Levensbeschouwingen, ethiek, filo) depuis 2011 (Sägesser 2012c, p.53).

l'évolution d'un enseignement de la religion vers un enseignement du fait religieux est à l'agenda dans plusieurs pays européens » (Sägesser, 2012b).

L'une des constatations émergeant de l'examen de positions de participant-e-s au débat est que l'on peut relever certains points communs entre, par exemple, l'option de réforme des cours dits philosophiques proposée par la Ministre Simonet et une position plus radicale associée au CEDEP, qui en réclame la suppression. En effet, tous deux partagent l'idée de chercher à renforcer la formation à la citoyenneté, que ce soit par l'ajout d'un volet « éducation à la citoyenneté active » (dans la proposition de réforme de la Ministre) ou par le remplacement des cours dits « philosophiques » par un cours de philosophie (dans la proposition de substitution du CEDEP).

10. Leviers de l'éducation à la citoyenneté

Pour mieux comprendre les raisons pouvant expliquer cette situation, il convient de rappeler d'abord les principales politiques éducatives et les leviers qui articulent l'éducation à la citoyenneté en Belgique et en Communauté française. Soulignons d'abord, en termes de politiques éducatives, le décret « Citoyenneté », voté le 12 janvier 2007 relatif au « renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements scolaires »³¹.

Broquet (2007, p.82-84) analyse, dans le volume *Les nouveaux défis du « vivre ensemble »*, le décret de 2007 en fonction d'un contenu présentant trois dimensions : l'une « programmatique », l'autre qualifiée de « pédagogie de projet » et une troisième correspondant à « l'éducation démocratique ».

³¹ Mentionnons que précédemment le décret « Missions » voté en 1997, avait en quelque sorte ouvert la voie car celui-ci considérait la formation à la citoyenneté comme l'une des missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. Broquet (2007, p. 73-74) mentionne à cet égard que « L'article 6 [...] précise que l'enseignement a pour finalité de "préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures [...]". Dans ce but, le décret souligne l'importance "[...] des pratiques démocratiques responsables au sein de l'école " (article 8). Il invite également "à la sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent, dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie." De manière plus spécifique, le décret rappelle l'importance des "[...] raisons et [...] conséquences de l'unification européenne" et invite "à la compréhension du système politique belge" (article 9). »

Dimension programmatique : celle-ci réfère à l'usage prescrit d'un manuel de référence intitulé *Être et devenir citoyen*³² (2007) visant l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique. Il est destiné aux élèves de cinquième et sixième années de l'enseignement secondaire comprenant les humanités générales et technologiques ainsi qu'à ceux des formes trois et quatre de l'enseignement spécialisé. Il s'agit essentiellement de procurer des connaissances sur ces différents sujets, lesquelles doivent être transmises de façon transversale.

Être et devenir citoyen a été complété par un document pédagogique : *Pistes pour l'exploitation du document Être et devenir citoyen* (2008)Ce document énonce notamment les compétences transversales indispensables à l'exercice du débat démocratique comme l'écoute, la réflexion critique, l'esprit d'empathie et de solidarité, la capacité à coopérer et se veut en résonance notamment avec des compétences associées au cours de morale du secondaire :

Les 12 chapitres du livre [*Être et devenir citoyen*] sont regroupés en 6 chapitres dans le dossier pédagogique. Chaque chapitre propose des pistes d'exploitation selon un même schéma divisé en 4 parties : activités de sensibilisation, ressources pédagogiques, mise en œuvre de compétences [...] et savoirs clés nécessaires à l'exercice des compétences. Si les exemples d'activités couvrent des compétences répertoriées en histoire, géographie, français, on peut constater que certains chapitres, par ex. celui consacré aux droits de l'homme, propose des activités tout à fait compatibles avec les compétences définies par le programme du cours de morale [du secondaire] comme "rédige ta propre déclaration des droits de l'homme" ou encore "à la découverte des différents types de droits", [...] ou encore "les valeurs portées par l'U.E."³³.

Dimension pédagogie de projet : alors que la première dimension concernait le niveau secondaire, celle-ci cible tant les niveaux primaire que secondaire. Ainsi « l'article 14 [...] prévoit six activités ayant spécifiquement une dimension citoyenne – au moins

³² Ce manuel est constitué d'un ensemble de textes portant sur les onze thèmes suivants : citoyenneté(s) et démocratie; l'organisation et le développement des institutions européennes; les divisions de l'État et la description de leurs institutions; l'agencement des pouvoirs définis par la constitution belge; l'organisation et le fonctionnement du système judiciaire; les bases de financement des pouvoirs publics; les droits de l'Homme et les libertés des citoyens; les droits humains et notamment les droits de l'enfant; le droit fondamental humanitaire; protection sociale et citoyenneté; journalisme, médias et citoyenneté; le développement durable : défi majeur du XXI^e siècle.

³³ Martin, F. (2009)

trois durant l'enseignement primaire et au moins trois durant l'enseignement secondaire » (Broquet, 2007, p. 83). Il s'agit d'activités interdisciplinaires impliquant des compétences associées à au moins deux disciplines distinctes et « visant à promouvoir la compréhension de l'évolution et du fonctionnement des institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou au niveau plus global³⁴ ».

Dimension éducation démocratique : il s'agit de la mise en place de structures participatives pour les élèves par le recours à l'élection de délégués de classe appelés par la suite à former le Conseil des délégués d'élèves, lequel représente « un espace de parole destiné à analyser des problèmes relatifs à l'école ou à certaines classes³⁵ ».

Si le décret de 2007 a constitué un « jalon important dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté » (Broquet, 2007, p. 85), le projet même de réforme de la Ministre Simonet témoigne d'un besoin ressenti d'aller plus loin. Broquet (2007, p. 115) estime lui aussi que bien que l'approche transversale privilégiée par le décret « Citoyenneté » soit importante, elle se révèle néanmoins insuffisante pour construire ce type d'éducation qui, à son avis, « doit combiner les approches qualifiées de disciplinaire et de transversale sans omettre la dimension "projet", qui ancrera cette démarche dans le concret ».

Sur le plan des approches disciplinaires, bien qu'il n'existe pas, en tant que tel dans le cursus, de cours libellé « éducation à la citoyenneté » ou « éducation à la démocratie », certains estiment que le cours de morale participe indéniablement de ce type d'éducation. Ainsi, Feyfant (2010, p. 5) affirme : « Pour les francophones, la Belgique reste un modèle du genre, puisque l'enseignement de la morale non confessionnelle (morale laïque) va de pair avec celui de la citoyenneté ». Une telle idée n'apparaît pas partagée par Broquet (2007) car lorsque ce dernier développe sa position relative à l'introduction, dans le cursus scolaire, d'une forme d'éducation à la démocratie par le biais des disciplines, il n'envisage jamais la possibilité de rattacher celle-ci au cours de morale (envisageant même un scénario d'élimination des cours de morale et de religions) et se prononce plutôt en faveur d'une association avec le cours d'histoire. Ces positions divergentes montrent

³⁴ Décret « Citoyenneté » de 2007.

³⁵ *Idem.*

bien, à notre avis, l'intérêt particulier qu'il y a à analyser l'articulation de l'éducation au vivre-ensemble dans les programmes du cours de morale.

11. Conclusion

Comme nous l'avons vu, la création d'un cours de morale en Belgique a été le fruit de longues luttes. Ce cours, qui s'est en quelque sorte « posé en s'opposant » aux cours de religion (plus particulièrement le cours de religion catholique) a donc toujours été contraint de se trouver associé aux cours de religion et cette situation se traduit notamment par l'inclusion de l'enseignement de la morale laïque et de diverses religions pour désigner l'ensemble des cours dits « philosophiques ».

Outre les difficultés vécues pour avoir place dans le cursus d'études, le cours de morale, à titre de discipline, est aussi confronté à celles suscitées par son statut de « petite matière » qui en rend l'enseignement ardu étant donné les perceptions négatives accompagnant fréquemment ce statut peu enviable.

Bien que, de façon générale, le cours de morale soit le seul, parmi les cours dits « philosophiques », à détenir deux programmes officiels (l'un pour le niveau fondamental, l'autre pour le niveau secondaire) et que ceci représente à notre avis une donnée que les autres cours « philosophiques » se devraient d'imiter³⁶, il serait fort important d'adapter le programme de niveau fondamental au paradigme épistémologique en vigueur dans les autres programmes officiels en réédifiant l'ensemble du programme en fonction non pas de l'atteinte d'objectifs mais plutôt de compétences.

Nous avons également vu que ce programme de morale constitue un « texte fondateur » par sa référence explicite à la morale laïque. En relation avec la revendication de cette appellation, il est possible de relever notamment des affinités avec Émile Durkheim, lequel réclamait lui aussi dans *L'éducation morale* l'appellation de morale laïque pour désigner une éducation morale écartant tout emprunt aux religions révélées et s'appuyant sur la raison :

³⁶ Les cours de religion ont cependant élaborés récemment un référentiel de compétences communes et spécifiques à chaque cours mais celui-ci n'a pas été reconnu par le Parlement (*La libre Belgique*, 2 mai 2013)

Nous avons décidé de donner à nos enfants, dans nos écoles, une éducation morale qui fût purement laïque : par là, il faut entendre une éducation qui s'interdise tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées, qui s'appuie exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot une éducation purement rationaliste (Durkheim, 1963, p. 3).

Cependant, dans un contexte où la Communauté française refuse d'accorder des dispenses, ce choix se révèle problématique dans la situation actuelle, pour les tenants de cultes religieux non reconnus, puisque ceux-ci ne trouveront alors place ni dans le cours de morale laïque ni dans les autres cours « philosophiques ». Nous avons déjà mentionné que cette situation semblait aller à l'encontre de l'article 2 de la Convention européenne des droits de l'homme mais il faut ajouter de plus que récemment des juristes ont aussi considéré en 2013 que « La Constitution impose à l'enseignement officiel d'organiser un cours de morale non confessionnelle véritablement neutre »³⁷. Estimant donc aujourd'hui urgent de corriger la situation (bien qu'elle ait existé depuis pratiquement une trentaine d'années), la ministre de l'Éducation Marie-Dominique Simonet a déclaré qu'il convenait de créer « un vrai cours de morale neutre », tout en conservant le cours de « morale laïque engagé ». Ce seront donc deux types de cours de morale laïque : l'un « neutre », l'autre « engagé » qui devraient désormais être offerts dans le réseau des écoles officielles (écoles organisées par les pouvoirs publics).

On peut se demander cependant si l'approche globale privilégiée dans les cours dits « philosophiques », ne représente pas en soi un obstacle de taille au développement du vivre-ensemble en raison de son caractère communautariste³⁸. La réforme vise sans doute à atténuer cette fragmentation par le biais surtout de l'introduction de contenus communs fréquemment orientés vers l'ouverture au pluralisme, mais est-ce que ce tronc commun sera en mesure de réellement contribuer à la construction d'un *Nous tous*? Plusieurs semblent en douter. Ainsi alors qu'une implantation de ce tronc commun débutait en

³⁷ « La ministre Simonet veut rétablir un cours de morale réellement neutre », *Le Soir*, 17 avril 2013.

³⁸ Le terme réfère ici aux regroupements des cours de religion et de morale en fonction de diverses communautés de croyances religieuses ou athées.

septembre 2013 dans les cours de religion, les représentants des cours de morale ont pour leur part décidé de se retirer de ce projet³⁹.

Par ailleurs, comme l'indiquait le *Magazine Prof* (2013) dans un dossier spécial consacré à cette réforme, la Communauté française semble « à la croisée des chemins ». Ainsi plusieurs questions fondamentales sont actuellement posées : y a-t-il toujours place pour un enseignement convictionnel laïque ou religieux à l'école? Faut-il privilégier un enseignement culturel des religions? Faudrait-il choisir entre une laïcité « neutre » ou « engagée »? Faut-il instaurer un cours d'ordre philosophique ou moral obligatoire pour tous?

Les politiques gouvernementales adoptées semblent pour l'instant essayer en quelque sorte de ménager la chèvre et le chou : d'une part conserver un type de curriculum communautaire et largement convictionnel (exception faite du nouveau cours de morale « neutre » qui sera créé) et d'autre part proposer certaines mesures (soit le tronc commun) pour contrebalancer les risques de socialisation en vase clos associés à un enseignement « philosophique » de type convictionnel. Ainsi chacun des cours de religion devra développer des « compétences communes » : parler de toutes les religions, s'intéresser à la citoyenneté et pratiquer le questionnement philosophique. Le défi est de taille quand on se rappelle que ces cours sont régulièrement assumés par des chefs de cultes n'ayant souvent pas de formation spécifique ni au plan pédagogique, ni au plan de la connaissance des autres religions, ni au plan philosophique.

Nous rappellerons finalement les grandes lignes de notre analyse de l'articulation du vivre-ensemble se dégageant du programme d'enseignement fondamental. Ce programme poursuit globalement une finalité d'éducation à la citoyenneté qui apparaît souvent méconnue ou ignorée. Cependant, alors que des orientations majeures du programme relevant des maillages FP/EA, FP/ES, EA/ES expriment une volonté d'inscrire cette éducation dans un horizon d'enquête participative, dialogique et coopérative, l'énumération de valeurs prédéterminées à s'approprier (correspondant à des objectifs spécifiques) vient questionner la mesure dans laquelle il s'agit bien de

³⁹ *Sudinfo* (2013)

développer une citoyenneté active et dirigée vers l'accroissement de l'autonomie et de la pensée critique comme le laissent entendre aussi les orientations majeures rattachées à la catégorie Formation personnelle. Nous croyons que le programme aurait grandement avantage, s'il veut conserver l'esprit deweyen auquel il paraît s'arrimer et poursuivre les finalités annoncées, à problématiser la question des valeurs (identifiées par Bastien comme trait distinctif de sa dimension éthique). Ajoutons enfin que l'articulation du vivre-ensemble se révélerait à notre avis plus complète s'il s'ajoutait, au programme de primaire actuel, l'inscription d'orientations majeures visant le développement, d'une part, d'une éducation à la diversité et, d'autre part, d'une éducation à la société.

Références

- Bastien, M. (2001). « Le cours de morale dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique » MB/2001.1503/9.1.1.5-03.10.2001. Texte d'une communication donnée lors du séminaire *Les valeurs de la laïcité et leur traduction en projets et actions concrètes*, qui s'est tenu à Santiago (Chili) du 11 au 13 octobre 2001.
- Bidet, A., L. Quéré, et G. Truc (2011). « Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs » dans *John Dewey. La formation des valeurs*, Paris, La Découverte, p. 5-64.
- Bîrzéa, C. et al. (2004). *Éducation à la citoyenneté démocratique. Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bouchard, N. et J.L.Wolfs, (2012). « Présentation de la thématique du colloque Éduquer et former au vivre-ensemble dans l'espace francophone et ailleurs. Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives », *Les Dossiers du GRÉÉ*, série 1, no.1, pp. 10-16. En ligne sur www.gree.uqam.ca Consulté en ligne le 20 juin 2013.
- Bouchard, N., Gendron, C., Desruisseaux, J.-C. et M.-F. Daniel (2012). « L'éducation éthique et au vivre-ensemble : politiques et programmes de régions de la Francophonie – Belgique, France », *Les Dossiers du GRÉÉ*, série 1, no.1, pp. 18-23. En ligne sur www.gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html. Consulté en ligne le 20 juin 2013.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble » : citoyenneté, cultures et démocratie*, Charleroi, (Belgique), Éditions Couleur livres asbl.
- Charmaz, K. (2005). « Grounded Theory in the 21st century : Applications for advancing social justice studies » in N. Denzin et Y. Lincoln. *The Sage Handbook of*

Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks : CA. SAGE Publications, p. 507-537.

Communauté française de Belgique (2007). *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la communauté française*.

Communauté française de Belgique (1997) *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

Coppens, M. (2006). « Comment peut-on enseigner la morale? » *Entre-vues*, Revue trimestrielle pour une Pédagogie de la morale, n° 68, p. 36-43.

Cornélis, J.P. (2006). « Construisons l'école du libre examen : l'école au regard des universaux laïques », *Entre-vues*, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, n° 68, p. 8-16.

Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Odile Jacob.

De Groof, J. (2006). « La liberté de choix en ce qui concerne l'enseignement d'une religion ou de la morale non confessionnelle en Belgique – Perspectives historiques de la relation Église-État » dans López-Muñiz, J.L.M., De Groof, J. et Lauwers, G. *Religious Education in Public Schools : Study of Comparative Law. Yearbook of the European Association for Education Law and Policy*, vol. VI, Dordrecht, Springer, p. 29-70.

Delgrange, X. (2010). « Les décrets relatifs à la 'neutralité' dans l'enseignement belge francophone » dans B. Decharneux et J.L. Wolfs. *Neutre et engagé. Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes (E.M.E.), p. 65-95.

Dortu, V. (2004). « Histoire belge des cours dits philosophiques », *Diotime*. Revue internationale de didactique de la philosophie. [en ligne sur] <<http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32613>> (consulté le 04-09-2013).

Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*, Paris, PUF.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement officiel (2013), *Carte blanche de la FAPEO. Pas d'obligation légale de suivre un cours de religion ou de morale*, publié dans le journal *Le Soir*, le 26 mars 2013. [en ligne sur] <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/03/Carte-blanche_Coursphilo_2013.pdf> (consulté le 2 décembre 2013).

Feyfant, A. (2010). « L'éducation à la citoyenneté », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 57, octobre. [en ligne sur] <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=recherche&dossier=57&lang=fr>> (consultée le 5-12-2012).

Fondation Arigatou (en collaboration avec et sous l'égide de l'UNESCO et l'UNICEF) (2008). *Apprendre à vivre ensemble. Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique*, Genève, Fondation Arigatou.

Glaser, B.G. et A.L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

Helwig, C., E. Turiel et L. Nucci (1997). « Character Education After the Bandwagon has Gone ». Paper presented in L. Nucci (dir.). *Developmental perspectives and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.

Leroux, G. (2007). « La culture commune au Québec. Les enjeux de la transmission ». Texte à paraître dans l'ouvrage collectif *La culture publique commune* dirigé par Yvan Lamonde *et al.* [en ligne sur] <http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/A_1_agenda/ConferenceGeorgesLeroux.pdf> (consulté le 24-09-2013)

La libre Belgique, 2 mai 2013, « Un référentiel commun pour les cours de religion » [en ligne sur] <<http://www.lalibre.be/actu/belgique/un-referentiel-commun-pour-les-cours-de-religion-51b8fc42e4b0de6db9ca65fe>> (consulté le 2 décembre 2013).

La libre Belgique, 13 novembre 2012, « Cours philosophiques : un PS 'prêt à avancer' ». [en ligne sur] <<http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/777372/cours-philosophiques-un-ps-pret-a-avancer.html>> (consulté le 24-09-2013)

Le Soir, 17 avril 2013, « La ministre Simonet veut rétablir un cours de morale réellement neutre ». [en ligne sur] <<http://www.lesoir.be/226736/article/actualite/belgique/2013-04-16/ministre-simonet-veut-retablir-un-cours-morale-reellement-neutre>> (consulté le 02-12-2013)

Magazine Prof (juin 2013), « Cours philosophiques : à la croisée des chemins. Recueil de ressources », p.1-10. [en ligne sur] <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26808>> (consulté le 2 décembre 2013)

Magazine Prof (juin 2009), n° 2, « Chiens de garde », p.13-17. [en ligne sur] <http://www.enseignement.be/index.php?page=25869&pu_ref=2> (consulté le 26-11-2012)

Martin, F. (2009). « "Être et devenir citoyen" – Contributions à un devenir citoyen », *Entre-vues*, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale [en ligne sur] <<http://www.entre->

vues.net/Pratiquespedagogiques/Boiteaoutils/tabid/625/articleType/ArticleView/articleId/54/Etre-et-devenir-Citoyen-Contributions-a-un-devenir-citoyen.aspx
(consulté le 26-06-2011)

Ministère de la Communauté Française (MCF) (2007). *Pistes pour l'exploitation du document Être et devenir citoyen*, Guide pédagogique.

Ministère de la Communauté Française (MCF) (2007). *Être et devenir citoyen. Contributions à un devenir citoyen*.

Ministère de la Communauté Française (MCF) (2005). Enseignement de la communauté française. *Programme de morale pour les trois cycles*. Enseignement fondamental. 2e édition -2005. 512/14.

Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*, Boulder, Westviewpress.

OIF (Organisation internationale de la Francophonie) (2009). *L'éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble*, Saint-Maur-des Fossés, Éditions Sépia.

Parlement de la Communauté française (2012), Commission de l'Éducation, *Compte rendu intégral*, CRIC n°50-Educ.9, 17 janvier 2012.

Sägesser, C. (2012a). « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire en Belgique », article publié le 31 janvier 2012, Observatoire des Religions et de la Laïcité. [en ligne sur] http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=127:les-cours-de-religion-et-de-morale-dans-l%E2%80%99enseignement-obligatoire-en-belgique&Itemid=85&lang=fr > (consulté le 8-09-2012).

Sägesser, C. (2012b). « Vers une réforme des cours de religion et de morale en Belgique francophone? », article publié le 9 novembre 2012, Observatoire des Religions et de la Laïcité. [en ligne sur] http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=405%3Avers-une-r%C3%A9forme-des-cours-de-religion-et-de-morale-en-belgique-francophone-%3F&Itemid=85&lang=fr > (consultée le 12-11-2012).

Sägesser, C. (2012c). « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2012/15-16, n° 2140-2141, p. 5-59. DOI :10.3917/cris.2140.0005.

Sudinfo (2013). *Enseignement, la révolution : toutes les religions vont être abordées dès l'an prochain*, article paru le 31 mai 2013. [en ligne sur] <http://www.sudinfo.be/734288/article/actualite/belgique/2013-05-30/enseignement-la-revolution-toutes-les-religions-vont-etre-abordees-des-l-an-proc> (consulté le 2 décembre 2013)

Tardif, M. et C. Lessard (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Wolfs, J.L. (2006). « La polysémie du concept de laïcité : essai de clarification et comparaison entre les approches française et belge », *Entre-vues*, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, n° 68, p. 17-23.

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation