

L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER

Université Claude-Bernard Lyon 1, France

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada
Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand
Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?¹

Anne-Claire HUSSER

Université Claude-Bernard Lyon 1, France

RÉSUMÉ

Si la relance de l'éducation morale à l'école constitue un thème récurrent dans le débat public depuis les années 1980, l'entrée en vigueur à la rentrée 2015 d'un nouvel enseignement moral et civique dans les établissements du premier et du second degré apporte avec elle un certain nombre de nouveautés par rapport aux anciens programmes d'instruction ou d'éducation civique, posant ainsi des questions inédites aux professionnels chargés de les mettre en œuvre. Le propos de cet article n'est pas de traiter des enjeux de l'enseignement moral et civique dans sa généralité, mais de montrer comment celui-ci ouvre de nouvelles perspectives pour parler des religions à l'école laïque en faisant un pas de côté par rapport à l'approche socio-historique qui préside depuis les années 1980 à la promotion de l'enseignement des faits religieux. Il s'agira de montrer qu'en tant qu'éléments de curriculum résultant

1. Cet article reprend en partie une communication prononcée dans le cadre d'une journée de formation organisée à l'Institut français de l'éducation les 1^{er} et 2 février 2016 par le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571).

de politiques scolaires distinctes ainsi qu'en raison du type d'assise qu'ils peuvent trouver dans les pratiques enseignantes, l'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique tendent à véhiculer des approches différentes mais complémentaires de ce que peut être une pédagogie laïque.

ABSTRACT

Teaching religious facts and moral and civic education “à la française”: ethics in tension?

Anne-Claire HUSSER, University Claude-Bernard Lyon 1, France

While the revival of moral education in the schools has been a recurring theme in the public debate since the 1980s, the application of a new moral and civic education program at the start of the 2015 school year for elementary and secondary school students is introducing some new features to the old curricula, or civics education, and posing new questions for professionals implementing the program. The purpose of this article is not to address the issues of moral and civic education in general, but to show how it can open new perspectives for talking about religion in secular schools by moving away from the social-historical approach used since the 1980s and towards the promotion of teaching facts about different religions. This is a matter of showing that because elements of the curriculum come from distinct school policies and because of the type of foundation in teaching practices, teaching religious facts and teaching moral and civic education tend to convey different but complementary approaches to secular pedagogy.

RESUMEN

La enseñanza del fenómeno religioso y la enseñanza moral y cívica «a la francesa»: dos éticas en tensión

Anne-Claire HUSSER, Universidad Claude-Bernard Lyon 1, Francia

Si la reactivación de la educación moral en la escuela constituye un tema recurrente en el debate público desde los años 1980, la entrada en vigor en 2015 de la nueva enseñanza moral y cívica en el primero y segundo grado trae consigo un cierto número de novedades en relación con los antiguos programas de instrucción o de educación cívica, lo que plantea cuestiones inéditas a los profesionales encargados de operacionalizarla. El propósito de este artículo no es de tratar los desafíos de la enseñanza moral y cívica en su generalidad, sino de mostrar cómo ésta abre nuevas perspectivas para abordar las religiones en la escuela laica, alejándose un poco del enfoque socio-histórico que preside desde los años 1980 la promoción de la

enseñanza del fenómeno religioso. Se tratara de mostrar que en tanto que elementos del currículo producto de políticas escolares diferentes y en razón del tipo de fundamento que se puede encontrar en la educación, la enseñanza del fenómeno religioso y la enseñanza moral y cívica tienden a vehicular enfoques diferentes pero complementarios, de lo que podría ser una pedagogía laica.

À travers la promotion d'un enseignement *du* ou *des* faits religieux² et d'un enseignement moral et civique (EMC), le système éducatif français, auquel s'attache la présente étude, offre un bon point d'observation de la manière dont les reconfigurations curriculaires interrogent l'éthique professionnelle des enseignants. Il faut ici indiquer d'emblée que le rapprochement que je me propose d'établir entre ces deux enseignements n'a qu'une faible assise institutionnelle, l'un et l'autre ayant fait l'objet de réformes indépendantes l'une de l'autre. Il n'en demeure pas moins possible d'identifier entre eux des objectifs pédagogiques convergents ainsi que des approches susceptibles d'entrer en tension. Cette mise en relation prend tout son sens dans la mesure où elle conduit à interroger le sens de la laïcité scolaire et le type de démarches qu'elle implique de la part de l'enseignant.

Les analyses qui suivent se fondent sur l'examen des programmes et des recommandations officielles, de leur réception dans le débat public ainsi que sur mon expérience de formatrice à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris où j'ai eu l'occasion de travailler concrètement avec les professeurs stagiaires à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux et de l'enseignement moral et civique. Leurs questionnements, leurs inquiétudes, mais aussi leur enthousiasme, ont contribué à nourrir la réflexion qui sera ici développée. Il s'agira de montrer qu'en tant qu'éléments de curriculum résultant de politiques scolaires distinctes ainsi qu'en raison du type d'assise qu'ils peuvent trouver dans les pratiques enseignantes, l'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique tendent à véhiculer des approches différentes de ce que peut être une pédagogie laïque. Incorporées aux traditions disciplinaires constitutives de l'identité professionnelle des enseignants (et cela, particulièrement pour ces spécialistes que sont les professeurs de collège et lycée), ces conceptions de la laïcité professorale tracent les contours d'une zone du pédagogiquement légitime dont le brouillage ou la redéfinition peuvent être ressentis comme source d'insécurité. Or, c'est bien à une remise en question de ces repères qu'invite le nouvel enseignement moral et civique dans la mesure où il réintroduit la morale au rang d'objet d'étude dans un contexte où la

2. Sur les enjeux de l'emploi du pluriel plutôt que du singulier, on se reportera à l'éclairante mise au point de Jean-Paul Willaime (2007, p. 38-47).

laïcité de l'enseignement semble bien souvent chercher sa légitimité dans une vision instructionniste de l'école assimilant respect de la liberté de conscience des élèves et relégation des convictions existentielles hors du domaine des apprentissages (Loeffell, 2009). Si l'enseignement moral et civique ouvre en lui-même tout un chantier didactique et interroge de manière générale les habitus professionnels des professeurs, il pose en outre, de manière il est vrai peu explicite, la question du traitement moral et civique du religieux, ce qui revient à envisager sous un jour nouveau l'enseignement des faits religieux.

La promotion en France d'un enseignement des faits religieux, à la suite des rapports Joutard (1989) et Debray (2002), s'était en effet accompagnée d'un important travail d'élucidation visant à clarifier le statut du discours professoral attendu dans le cadre de cet enseignement et les conditions de sa compatibilité avec la laïcité (Gaudin, 2014). S'il continue à susciter certaines appréhensions pour les professeurs qui redoutent parfois de s'aventurer sur un terrain potentiellement conflictuel ou d'être mis en défaut par des élèves qui en sauraient plus qu'eux, l'enseignement des faits religieux n'en a pas moins acquis une réelle légitimité institutionnelle dans le paysage pédagogique français. Il peut aujourd'hui s'adosser à une déontologie explicite, stabilisée autour d'une approche principalement patrimoniale centrée sur l'étude des œuvres et des documents (Debray, 2003, p. 15-19), ceux-ci ayant vocation à être étudiés non seulement dans leur matérialité, mais aussi dans leurs dimensions symbolique et expérientielle (Willaime, 2007, p. 44-47). Pour riche que soit déjà ce cahier des charges, cette approche nous semble cependant amenée à intégrer de nouveaux objectifs à la suite de l'entrée en vigueur des programmes d'enseignement moral et civique. Esquissant la possibilité d'un questionnement moral à propos des religions, ces derniers supposent en effet une prise en charge pédagogique de la discussion des convictions, discussion que l'approche de l'enseignement des faits religieux jusqu'ici prévalente avait tendu à mettre de côté.

DEUX ENSEIGNEMENTS TRANSVERSAUX

Les enjeux déontologiques ne sauraient être ici dissociés de la structuration institutionnelle des enseignements, c'est-à-dire aussi bien de leur statut curriculaire que des identités professionnelles des personnels devant les prendre en charge. Il importe à cet égard de souligner que, bien que son importance soit régulièrement rappelée, l'enseignement des faits religieux à la française ne constitue pas une discipline, qu'il n'a pas de programme dévolu, mais qu'il représente plutôt une dimension de la culture scolaire que l'institution juge souhaitable de promouvoir, mais dont la présence est largement tributaire du contenu des différents programmes disciplinaires (en particulier ceux d'histoire, de français, de musique et d'art plastique). Si l'enseignement moral et civique bénéficie quant à lui d'un programme et d'un module horaire dédié, le plus souvent assuré par les professeurs d'histoire-géographie

pour ce qui est de l'enseignement secondaire³, il partage cependant avec l'enseignement des faits religieux un même caractère de transversalité. Le préambule des programmes de l'école et du collège rappelle ainsi très expressément que la dimension morale et civique de la scolarité ne se laisse pas enfermer dans un enseignement délimité réduit à « un contenu enseigné “à côté” des autres⁴ ».

De cette transversalité partagée, il résulte que la rencontre entre enseignement des faits religieux et enseignement moral et civique ne se conçoit pas principalement à l'intérieur d'un cours « dédié », comme c'est le cas par exemple pour le programme Éthique et culture religieuse au Québec, mais assez largement aussi dans les termes de leur appropriation par les différentes disciplines. Ce caractère transversal des deux enseignements qui nous occupent ici s'avère absolument décisif pour appréhender les conditions de leur mise en œuvre effective dans les classes. Celles-ci varient grandement selon que l'on se place du point de vue des maîtres de l'école maternelle et primaire (laquelle accueille les élèves de 3 à 10 ans) ou de celui des professeurs de collège et de lycée (pour les élèves de 11 à 18 ans). Alors que les premiers, généralistes par fonction, sont plus facilement enclins à articuler une diversité d'approches au service d'un même objectif d'apprentissage, les seconds se conçoivent avant tout comme des spécialistes envisageant leur contribution à la formation des élèves à partir de leurs disciplines respectives. Enseigner les faits religieux ne saurait en cela signifier tout à fait la même chose pour un professeur d'histoire, un professeur de lettres ou un professeur d'anglais, et les problématiques professionnelles engagées sont nécessairement tributaires de ces approches spécifiques. Dans cette perspective, la légitimité d'une démarche pédagogique se définit tout autant sinon davantage à partir des méthodes en vigueur dans les champs scientifiques de référence pour les professeurs plutôt qu'à partir d'une compréhension générale de la laïcité scolaire. Il en va de même pour l'enseignement moral et civique, la prise en charge de la dimension morale des enseignements pouvant se heurter à des considérations relatives à l'épistémologie des disciplines. Prenons l'exemple du cours de français : l'héritage du structuralisme et de la critique formaliste a fortement marqué l'enseignement universitaire de la littérature débouchant sur une condamnation du psychologisme et la disqualification d'une lecture référentielle des textes littéraires, rendant ainsi plus difficile une approche morale, si peu édifiante fût-elle (Merlin-Kajman, 2016). Si ce courant a marqué l'enseignement des lettres au niveau universitaire, il n'est toutefois pas certain qu'il ait tout à fait empêché les professeurs de

-
3. Une demi-heure par semaine au collège et au lycée (y compris en lycée professionnel) et une partie de l'horaire consacré au bloc Histoire-géographie-enseignement civique à l'école primaire (soit 78 heures annuelles selon une répartition à déterminer en fonction du projet pédagogique des enseignants) (MENESR – DGESCO, 2015).
 4. « Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement » (MENESR – DGESCO, 2015, p. 5). Rejoignant en cela l'esprit des premiers programmes d'instruction morale et civique de l'école laïque publiés en 1882 (ministère de l'Instruction publique, 1882), les programmes de 2015 entendent moins ajouter une nouvelle brique à l'empilement des matières enseignées que réactiver la dimension morale qui nourrit tous les enseignements et la vie scolaire.

français d'étudier avec leurs élèves des œuvres aux enjeux moraux évidents ou qu'il les ait conduits à occulter ces enjeux au profit de la seule dimension formelle (Jorro et Croce-Spinelli, 2010; Leichter-Flack, 2012). La situation est sans doute plus délicate encore pour les professeurs d'histoire-géographie traditionnellement chargés de l'instruction civique, mais qui peuvent éprouver les plus grandes difficultés à concilier l'objectif de formation morale et l'approche descriptive inhérente à la méthode historiographique.

L'OBJECTIVITÉ SCIENTIFIQUE AU CŒUR DE LA DÉONTOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX DEPUIS LES ANNÉES 1980

Pour prendre toute la mesure de l'incidence que peut avoir le nouvel enseignement moral et civique sur l'enseignement des faits religieux tel qu'il peut être mis en œuvre dans la configuration que nous venons d'esquisser, il nous faut revenir brièvement sur l'esprit dans lequel celui-ci s'est progressivement imposé comme une mission explicite de l'institution scolaire laïque entre les années 1980 et 2000 (Gaudin, 2014). Surgissant «non pas contre la laïcité, mais en son cœur» (Borne et Willaime, 2007, p. 63), la reconnaissance de la nécessité d'une prise en compte plus conséquente de l'élément religieux au sein des programmes d'enseignement consistait ni plus ni moins à réintégrer la culture religieuse dans la culture tout court et à mettre fin à la relative relégation hors de l'école d'une dimension de l'expérience humaine nécessaire à la compréhension du monde passé et présent. «La mémoire humaine ne se débite pas par appartements», écrivait ainsi Régis Debray en introduction des actes du Séminaire national interdisciplinaire sur l'enseignement des faits religieux qui s'est tenu à Paris en novembre 2002 sous l'égide de la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale. «Abraham, Bouddha, Confucius et Mahomet ont vécu et vivent sur la même planète qu'Euclide, Galilée, Darwin et Freud» (Debray, 2003, p. 16). La différence entre l'approche laïque qui caractérise la production des savoirs positifs et la vision religieuse du monde dans laquelle se meuvent les figures fondatrices des diverses traditions confessionnelles n'autorise pas à envisager ces réalités comme des ordres cloisonnés: elles participent l'une et l'autre d'une même civilisation humaine dont nous recueillons l'héritage mêlé. L'intrication des différentes dimensions de la culture n'implique cependant aucune espèce de confusion entre l'enseignement des faits religieux et le catéchisme. Étudier le pèlerinage comme un fait suppose en effet une démarche d'objectivation qui n'est pas inhérente à la pratique du croyant, mais qui consiste à envisager cette pratique en l'inscrivant dans le tissu social et à partir de ses multiples conditions de production institutionnelles, économiques, théologiques, géographiques... Enseigner non «les religions» mais le «fait religieux» ou, mieux encore, «les faits religieux», c'est, comme le préconise Jean-Paul Willaime, parler de façon non religieuse du religieux sans pour autant prétendre dépasser celui-ci dans une synthèse englobante qui lui assignerait un sens univoque et définitif. C'est reconnaître d'un seul et même mouvement la

consistance de l'objet religieux et l'impossibilité d'en produire une définition scientifique incontestable (Willaime, 2007, p. 47).

Il s'agit bien en cela de promouvoir une culture religieuse d'une tout autre nature que celle que l'on peut acquérir par la pratique d'une religion même si l'une et l'autre peuvent rencontrer les mêmes objets. Cet enseignement ne vise pas tant à permettre aux uns ou aux autres de se situer à l'intérieur d'une tradition confessionnelle que d'étudier la dimension religieuse de l'existence humaine dans la diversité de ses expressions singulières en prenant en compte ses aspects matériels, symboliques et sensibles, individuels comme collectifs. Se réclamant des sciences religieuses, le point de vue adopté se veut rigoureusement descriptif et compréhensif, écartant résolument la question du bien-fondé ou de la valeur des croyances⁵. « Un fait, écrivait Debray, ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder » (Debray, 2003, p. 16). On peut toutefois se demander si les récents programmes d'enseignement moral et civique, par leurs objectifs et par les démarches qu'ils préconisent, ne conduisent pas justement à envisager une autre approche du religieux, irréductible à la description des faits.

L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE: DE NOUVELLES PERSPECTIVES SUR LES RELIGIONS?

En 2003, Régis Debray écartait pour sa part l'idée d'une approche morale des faits religieux au nom de la laïcité: « Il ne s'agit pas d'indiquer la voie du vrai, du bien et du beau – ce n'est pas un cours de morale – ni de montrer que ces croyants-ci ont raison et que ceux-là ont tort: cela serait du prosélytisme » (Debray, 2003, p. 16). On peut sans doute jouer sur le sens de la notion de « cours de morale » que Régis Debray semble envisager sous un jour très dogmatique, celui d'un enseignement donneur de leçons, visant à imposer un modèle de comportement et une conception de la vie bonne⁶. Privilégiant à l'inverse une approche libérale de l'enseignement moral, un colloque organisé plus récemment sous la houlette de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) se proposait cependant d'examiner comme une éventualité tout à fait sérieuse l'articulation de l'enseignement des faits religieux et d'un enseignement moral compris dans une perspective autrement plus libérale (Saint-Martin et Gaudin, 2014). C'est au reste bien cette perspective libérale que les rédacteurs des

-
5. La prétention d'analyser les faits religieux comme faits historiques et sociaux ne saurait toutefois être absolument neutre en tant qu'elle s'avère indissociable d'un processus de sécularisation du savoir revenant *de facto* à entériner la perte de la fonction englobante de la religion (Willaime, 2007, p. 48), ce dont témoigne bien l'ambivalence historique des relations entre la théologie et les sciences religieuses durant leur développement au XIX^e siècle (Langlois, 2007, p. 28-29).
 6. La trilogie du beau, du vrai et du bien constitue une allusion à la philosophie de Victor Cousin, qui fut longtemps la doctrine officielle de l'Université et qui s'est notamment signalée par sa prétention à proposer une synthèse définitive des différents systèmes de pensée (Vermeren, 1995).

programmes de 2015 ont manifestement retenue, récusant nettement l'orientation dogmatique que Debray associait à l'idée d'un enseignement moral⁷.

Cette approche adogmatique et problématisante marque, il est vrai, un infléchissement notable par rapport au projet initial de relance de la morale laïque tel que l'avait porté en 2012 le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, qui déclarait à l'époque vouloir pour l'école «un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison». «Si la république, expliquait-il, ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le feront à sa place» (Peillon, 2012).

Il s'agissait, dans cette perspective, de renouer avec le souffle fondateur de la grande époque de la morale scolaire, avec les espérances d'un Ferry, d'un Buisson ou d'un Jaurès. Au-delà des divergences politiques profondes qui les séparent, ces grandes figures de la tradition républicaine partageaient une vision assez substantialiste de la morale qu'ils inscrivaient dans l'horizon réconciliateur d'une téléologie de l'histoire (Loeffel, 2000). La commission chargée par le ministre d'étudier les modalités concrètes de mise en œuvre d'un enseignement de la morale à l'école ne manqua pas, toutefois, de souligner le caractère anachronique d'une telle approche en regard du pluralisme axiologique de la société française contemporaine (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013). Partant du même constat, le groupe d'experts chargé de l'élaboration des programmes inscrit le nouvel enseignement moral et civique dans le cadre d'une éthique de la discussion, privilégiant la voie du débat et du dilemme plutôt que celle des maximes de sagesse ou des préceptes à inculquer. Or, cette approche problématisante et adogmatique suppose précisément une mise en examen des normes morales en circulation au moyen d'une «recherche des critères de validité des jugements moraux» (MENESR – DGESCO, 2015). Sans doute l'enseignant est-il ici en devoir de laisser à chacun la responsabilité de tirer les conclusions de cet examen; il n'en est pas moins invité à organiser la mise à l'épreuve des convictions morales par la confrontation des jugements dans une discussion ou un débat argumenté.

L'enseignement moral et civique ne se meut donc pas seulement dans l'élément de la connaissance des faits; il suppose beaucoup plus directement que l'histoire ou la littérature une réflexion de type axiologique, un questionnement sur les valeurs, sur ce qui doit être. Il y a là un équilibre délicat à tenir pour ne pas faire de cet enseignement

7. «Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements», peut-on lire dans leur préambule, cet enseignement «vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale» (MENESR – DGESCO 2015, préambule des programmes pour l'école et le collège, p. 6).

problématisant le levier d'une pédagogie de l'émancipation qui prétendrait arracher les élèves à leurs convictions et à leurs particularités⁸ au nom de la laïcité.

ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX ET ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE : UNE ASSOCIATION SENSÉE MAIS PROBLÉMATIQUE

On commencera par remarquer qu'une approche spécifiquement morale des faits religieux n'est pas dépourvue de sens dans l'optique même d'un enseignement culturel des faits religieux, telle que l'a définie Régis Debray. En tant qu'ils engagent un rapport structurant à l'existence individuelle et collective, les phénomènes religieux comportent une forte composante morale: la loi, le péché, le sacrifice, la charité, l'aumône, la rédemption sont des notions éminemment morales engageant à la fois des convictions et des pratiques qui occupent une place importante dans la vie des croyants et dans l'histoire des religions. Inversement, les religions ont largement contribué et contribuent encore, aux côtés des approches séculières, à alimenter le patrimoine moral de l'humanité: à ce titre, l'étude des modalités religieuses de compréhension des questions morales est tout à fait propre à alimenter la réflexion sur l'existence et la coexistence humaine. Soulignant les limites d'une approche formaliste des faits religieux, Jean-Paul Willaime et Dominique Borne ont d'ailleurs insisté sur la nécessité d'une exploration des significations et des systèmes de sens que constituent les mondes religieux (Borne et Willaime, 2007, p. 114).

Se pose ensuite la question de l'impact moral de l'intelligibilité du monde permise par l'enseignement des faits religieux. Sans constituer son objectif premier ni sa justification dernière, l'idée d'un bénéfice moral et civique de cet enseignement est régulièrement invoquée comme un levier de l'éducation au pluralisme des sociétés contemporaines en tant qu'il permet une compréhension fine de la diversité des convictions et des pratiques qui s'y côtoient (Gaudin, 2014, p. 103-111). Cette perspective s'avère également présente dans les programmes d'enseignement moral et civique.

Au service du pluralisme

Dans le cadre du programme de l'EMC, les compétences ou contenus de connaissance pouvant être rapportés à l'étude des faits religieux renvoient ainsi très largement à la lutte contre les stéréotypes et les discriminations:

8. Cette difficulté a été relevée par le philosophe Ruwen Ogien dès les prémisses de la réforme, celui-ci ayant vigoureusement contesté la possibilité d'enseigner la morale à l'école sans enfreindre le principe de neutralité axiologique de l'État (Ogien, 2013; Kahn, 2015). La question est en effet de savoir si un enseignement moral est possible sans tomber dans une forme de paternalisme ou de moralisme que Ruwen Ogien voit particulièrement à l'œuvre derrière une laïcité néo-républicaine se comprenant comme un combat acharné contre l'hétéronomie religieuse.

Au cycle 2 (c'est-à-dire pour les élèves de l'école primaire entre 6 et 8 ans), l'objectif 2/b du volet Éducation de la sensibilité s'intitule «accepter les différences» avec comme objet d'enseignement associé «le respect des différences, l'interconnaissance, la tolérance et la conscience de la diversité des croyances et des convictions» ainsi qu'une entrée par les atteintes à la personne d'autrui dans laquelle l'antisémitisme figure aux côtés du sexisme, de l'homophobie et de la xénophobie. S'y ajoute un renvoi à la notion de tolérance en lien avec le programme d'histoire. Le même objectif se retrouve au cycle 3 (qui couvre les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège – de 9 à 11 ans) et au cycle 4 (pour les élèves de 12 à 14 ans) avec une mention explicite de l'aspect religieux de cette diversité.

La question des discriminations se retrouve en classe de seconde (première année du lycée, les élèves ayant alors 15 ans), mais, si elle subsume bien les discriminations liées à la religion, on peut se demander si l'on ne reste pas là en deçà de l'étude des faits religieux proprement dits. De même, la lutte contre les stéréotypes portant sur les religions renvoie plus aux représentations sur les religions qu'à l'étude des religions en elles-mêmes. On peut cependant concéder que la lutte contre les stéréotypes ne consiste pas seulement à analyser les mécanismes de formation du préjugé, mais peut tout à fait passer par la promotion d'une meilleure connaissance des faits religieux. Sans résorber toute conflictualité, on peut raisonnablement faire le pari que le savoir participe d'une éducation à la complexité du réel assurément plus propice que l'ignorance au développement de la tolérance réciproque.

Sans quitter la sphère de l'éducation au pluralisme, les faits religieux apparaissent, dans le volet Culture du jugement, dans la perspective d'une élucidation de la laïcité : Au cycle 2, l'objectif 1/c propose d'«aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire» et indique comme objet d'enseignement une «initiation aux différences entre penser, croire et savoir». Cette même idée se trouve approfondie au cycle 3, assortie d'un travail sur la distinction entre «croyance» et «opinion», et au cycle 4 à partir de la question de la liberté de conscience et de la coexistence des libertés. On présume également une mobilisation possible de l'étude des faits religieux à propos du traitement du problème de la guerre et de la paix dans le monde qui mentionne l'étude des «causes des conflits».

Enfin, l'étude des faits religieux est plus directement présente en classe de terminale (dernière année du lycée préparant au baccalauréat) à travers l'un des deux thèmes au programme, intitulé «Pluralisme des croyances et laïcité». Ce thème est également étudié en deuxième année du certificat d'aptitude professionnel que préparent à 15 ans les élèves qui se destinent à une entrée prochaine dans le monde du travail. La liste des connaissances à acquérir mentionne «la diversité des croyances et des pratiques religieuses dans la société française contemporaine» et se trouve illustrée par une proposition d'étude comparative entre les différentes façons de concevoir les relations entre l'État et la pluralité des convictions religieuses au sein des régimes démocratiques.

À bien y regarder, c'est donc l'approche civique de l'éducation au pluralisme qui prime dans le détail des programmes lorsqu'il est question d'aborder les faits religieux à l'occasion de l'enseignement moral et civique. Cette approche renvoie d'abord à une pédagogie des droits qui cherche à expliciter ce que recouvre concrètement la liberté religieuse (liberté de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, liberté de pratiquer le culte selon les modalités de son choix, liberté d'expression des convictions dans le respect de l'ordre public). Et cette pédagogie des droits enveloppe en filigrane un effort de compréhension de l'expérience religieuse sans laquelle les enjeux de la liberté religieuse doivent demeurer assez abstraits.

Une approche compréhensive?

Qu'il puisse apparaître nécessaire de développer une compréhension de l'expérience religieuse découle assez largement de l'état de sécularisation avancée de la société française dans laquelle peut se développer une conception très restreinte de la liberté de religion, réduite à une liberté de conscience tout intérieure et faisant de ce fait bon marché de la dimension sociale des pratiques religieuses. Il n'est pas non plus interdit de penser que l'école puisse également enrichir la culture religieuse des croyants, la pratique d'une religion conférant rarement aux élèves des compétences théologiques et historiques qui les dispenseraient de continuer à s'instruire sur ces sujets. On songe à cet égard aux analyses d'Olivier Roy mettant en évidence la logique d'autonomisation du religieux à l'égard du culturel, caractéristique des fondamentalismes contemporains qui tendent à entretenir une compréhension largement mythique et anhistorique des traditions religieuses dont ils se réclament (Roy, 2012, p. 279).

Sans doute l'école laïque doit-elle imposer certaines limites à cette visée compréhensive des expériences religieuses afin de ne pas s'engager dans une forme d'apologie de la foi en général ou d'un certain type de foi en particulier, ce qui l'entraînerait en dehors de son champ de compétence. Il n'est cependant pas déraisonnable d'envisager que la "sympathie méthodologique" dont se doit de faire preuve tout enseignant vis-à-vis des objets qu'il étudie avec ses élèves (Foray, 2008, p. 152) puisse aller ici jusqu'à permettre une libre adhésion intellectuelle ou esthétique. Exposer les élèves à être troublés par les *Pensées* de Pascal ou les *Confessions* de Saint-Augustin ne constitue pas en cela un geste de prosélytisme du moment que cela n'instaure aucune espèce d'exclusivité et qu'on leur permet tout aussi bien de se laisser interpellé par un texte de Voltaire, de Diderot ou de Spinoza. Dans le cadre spécifique de l'enseignement moral et civique, la compréhension de l'expérience religieuse semblerait en outre devoir porter plus spécifiquement sur les visions morales du monde que proposent les différentes religions aux côtés des conceptions séculières.

Il faut bien dire, toutefois, que les programmes d'enseignement moral et civique proposent finalement assez peu d'exemples de démarches qu'un tel projet pourrait appeler même si la légitimité de l'étude des faits religieux comme des faits moraux se laisse déduire des principes énoncés dans son préambule (en particulier du troisième, le «principe de coexistence des libertés», qui consiste à «reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie»). Les programmes s'avèrent plus discrets encore quant aux modalités d'une discussion des convictions morales attachées aux points de vue religieux. Cette possibilité est pourtant bel et bien ouverte par l'ambition de former le jugement moral qui doit «permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie» par la confrontation des points de vue et l'exercice de l'argumentation mettant en œuvre différentes formes de raisonnement moral (MENESR – DGESCO, 2015).

UN EXAMEN NORMATIF, DANS QUEL CADRE DÉONTOLOGIQUE?

À partir du moment où l'enseignement moral et civique se propose de mettre les élèves en situation d'évaluer des choix moraux, on voit mal au nom de quoi certains points de vue seraient par principe soustraits à cet examen. Il semble qu'ici la neutralité laïque ne puisse passer par une suspension du jugement normatif, mais qu'il faille substituer au principe d'*objectivité* consistant à décrire les faits en dehors de toute considération de valeur celui d'*impartialité* dans la conduite de la discussion, ce qui suppose bel et bien d'affronter la question de la valeur d'une pluralité de thèses ou de conduites données en s'efforçant simultanément de leur rendre justice et de les soumettre à la critique. Plutôt qu'à l'histoire, c'est à la philosophie, semble-t-il, que l'enseignement moral et civique emprunte ici son modèle pédagogique. Celui-ci enveloppe en effet une dimension critique, laquelle ne s'entend pas comme réfutation systématique des points de vue en présence, mais au sens d'un examen rigoureux de ces derniers dans l'horizon, sinon d'un consensus possible, du moins «d'un désaccord raisonnable» (Larmore, 1999).

Accompagner l'examen, éduquer à la discussion

Quoique la perspective soit assez différente de celle qui prévaut en France, il est significatif qu'en Belgique le cours de morale non confessionnelle se soit intitulé jusqu'à une date récente «Cours de morale inspiré par l'esprit du libre examen⁹» (Coppens, 2014). Cette idée de «libre examen» comme normativité critique n'en est

9. Le régime d'options a été récemment modifié en Belgique: depuis la rentrée 2016, les élèves suivent tous un cours commun de philosophie et de citoyenneté à raison d'une heure par semaine. Sur les deux heures antérieurement consacrées au cours optionnels, la seconde continue de faire l'objet d'un choix: les élèves peuvent dorénavant opter pour un cours de religion, un cours de morale non confessionnelle ou une heure supplémentaire de cours de citoyenneté.

pas pour autant absente du curriculum français; elle est même pour ainsi dire constitutive de l'enseignement de la philosophie, réservé il est vrai à la seule classe de terminale, mais qui ne manque cependant pas d'inspirer toutes sortes d'initiatives aux différents degrés de la scolarité (Bloch, Mahourdeau et Burbage, 2005). Comprise en un sens philosophique, la critique ne cible pas spécifiquement les approches religieuses de la morale, mais elle les aborde au même titre que les autres en leur demandant leurs raisons. Une telle démarche suppose de manière indissoluble qu'on leur rende justice (ce qui enveloppe le refus de les caricaturer) et qu'on s'autorise à les questionner, à en souligner d'éventuelles difficultés, non pas sans doute du point de vue de la foi ou de la controverse théologique, mais du point de vue de leurs effets sur le monde et selon la vision de l'humain qu'elles projettent. Le respect de la liberté de conscience ne va pas en effet jusqu'à interdire de discuter les convictions morales, qu'elles soient d'inspiration religieuse ou non, l'aptitude à la discussion constituant précisément au reste l'un des enjeux majeurs d'une authentique éducation au pluralisme.

Le respect sans tabou ni sacré

Éduquer à la discussion suppose qu'on amène les élèves à comprendre que le respect des convictions ne consiste pas à en faire des sujets tabous et que formuler une objection n'est pas synonyme d'agression du moment qu'elle prend bien la forme d'un argument, non de l'invective. De ce point de vue, le *sacré* n'apparaît sans doute pas comme une catégorie pédagogique féconde, qu'il s'agisse au reste des valeurs religieuses ou des valeurs de la République que les enseignants sont invités à faire partager à leurs élèves. Ce n'est pas être relativiste ni «baisser les armes» devant des options contraires aux principes fondateurs de notre société que d'accepter de les examiner. Si le rappel à la loi est en la matière nécessaire, il ne rend pas pour autant illégitime la discussion de convictions morales qui sont contraires à la loi. Parce qu'il y a toujours une visée éthique derrière le droit positif, il serait contre-productif pour la formation du citoyen de faire de la connaissance de celui-ci un coup d'arrêt porté à la réflexion. Les partisans de la peine de mort, les détracteurs du droit à l'avortement, les opposants au mariage homosexuel ont sans doute comme tout un chacun des préjugés, mais ils ont aussi des arguments qui s'expriment dans la société civile et qui participent de ce que Paul Ricœur nommait la «laïcité de confrontation» (Ricœur, 1995, p. 194-195) et à laquelle il s'agit de préparer progressivement les élèves parce qu'elle conditionne la qualité de la vie démocratique.

Ajoutons qu'à partir du moment où les programmes d'enseignement moral et civique engagent au lycée une initiation aux questions éthiques que posent les évolutions scientifiques et technologiques du monde contemporain (qu'il s'agisse de la question de l'euthanasie, des modalités de la procréation assistée ou de l'usage des cellules souches), il s'agit bien de se projeter dans le cadre d'un débat public orienté vers l'élaboration de la loi.

Si l'enseignement moral et civique autorise bien un questionnement moral de notre législation, la logique du tabou ne devrait en retour pas non plus nous conduire, sous prétexte de respect de la liberté de conscience, à éluder des questions morales cruciales qui se posent à propos des religions: celle de l'autonomie des croyants et du rapport à l'autorité, celle du statut de la violence religieuse et celle du statut du corps. Ces questions sont clairement de nature philosophique et elles sont difficiles: il faut sans doute beaucoup de finesse pour les aborder avec l'impartialité qu'elles exigent, mais cette difficulté ne les rend pas pour autant illégitimes. Les contraintes qui pèsent sur l'organisation du travail scolaire ne permettant pas toujours de traiter de manière optimale des questions légitimes, mais délicates, on ne saurait bien entendu blâmer les enseignants qui choisiraient de les éluder plutôt que de les aborder de manière cavalière. La discussion des convictions suppose en outre une certaine maturité des élèves pour pouvoir être mise en œuvre de manière véritablement constructive. L'enjeu, ici, me semble être avant tout d'éviter l'autocensure de la part des enseignants sans sous-estimer pour autant les difficultés pédagogiques à affronter pour se donner les moyens des ambitions de l'enseignement moral et civique.

CONCLUSION

Si, comme nous le soulignons en début d'exposé, le rapprochement entre enseignement des faits religieux et enseignement moral et civique ne s'impose pas naturellement dans le contexte scolaire français, l'examen croisé des objectifs de ces deux enseignements transversaux permet de mettre en lumière le poids des traditions disciplinaires dans la définition du pédagogiquement légitime, s'agissant de la promotion d'une culture religieuse à l'école laïque. Nous espérons avoir montré qu'en empruntant en partie son esprit et ses méthodes à la philosophie, l'enseignement moral et civique étend à l'ensemble de la scolarité un mode d'approche du religieux jusque-là réservé à la seule classe de terminale des lycées. Se dessinent ainsi deux orientations d'une même culture laïque, lesquelles s'articulent sans se superposer: d'une part, ce qui est de l'ordre de la *laïcité d'intelligence*, pour laquelle l'approche compréhensive prime sous l'angle de l'objectivité; d'autre part, ce qui est de l'ordre de la *laïcité de confrontation*, pour laquelle c'est l'approche par la discussion qui prévaut dans l'horizon de l'impartialité. La seconde ne peut porter ses fruits qu'en s'appuyant sur la première dans la mesure où la discussion et l'examen n'ont vraiment lieu qu'à condition de s'accompagner du souci de ne pas caricaturer les points de vue en présence, mais de les prendre au sérieux en faisant le pari de leur consistance. Cette seconde approche affronte beaucoup plus directement que la première la conflictualité des normes, conflictualité qu'elle essaie d'apprivoiser en conduisant un «apprentissage du dissensus moral», selon la belle expression de Frédéric Leichter-Flack (2014, p. 112). C'est à ce niveau, me semble-t-il, que se situe la valeur ajoutée de l'enseignement moral et civique à l'enseignement des faits religieux.

De l'affirmation d'objectifs vertueux aux pratiques effectives, il y a cependant un abîme qu'il n'est pas aisé de franchir, d'autant plus que la France ne dispose pas d'une tradition didactique constituée en matière d'enseignement moral. Il est à cet égard frappant de constater que les documents d'accompagnement mis à la disposition des enseignants pour les guider dans la mise en œuvre du programme s'inspirent fortement des ressources développées pour le cours de morale non confessionnelle en Belgique. S'il ne manque pas sur le terrain d'enseignants inventifs et enthousiastes, les besoins de formation demeurent énormes en matière d'enseignement des faits religieux comme en matière d'enseignement moral. Au sortir d'une réforme qui n'est pas encore tout à fait derrière elles¹⁰, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation peinent à intégrer ces modules transversaux dans des maquettes de formation déjà lourdes; l'effort devrait cependant porter tout autant sur la formation continue dont un récent rapport de la Cour des comptes soulignait la relative déshérence et l'inadéquation aux besoins des enseignants (Cour des comptes, 2015). Il s'agirait, d'une part, de renforcer la connaissance des faits religieux en tirant meilleur parti des ressources existantes comme l'Institut européen en science des religions (IESR) dont la vocation est précisément de constituer un pont entre la recherche universitaire et l'enseignement scolaire; il conviendrait, d'autre part, d'armer davantage les professeurs à gérer la conflictualité des convictions et à la traiter pédagogiquement – parce qu'elle est au cœur de la vie morale et que l'enjeu est précisément d'en faire une occasion d'apprentissage. Cela passe sans doute par le développement de compétences en termes de gestion des conflits, mais aussi par le recours à des outils intellectuels permettant de penser le dissensus et de l'élaborer en problème. Je plaiderais à cet égard pour que la philosophie morale ne soit pas réservée aux seuls professeurs de philosophie, mais puisse faire l'objet de formations destinées à l'ensemble des enseignants susceptibles d'investir le champ de l'enseignement moral et civique.

Il s'agit enfin de donner envie aux enseignants de faire vivre par ces enseignements difficiles ce qui passe par la diffusion de matériaux riches et évocateurs tout autant que par la mise en avant de techniques pédagogiques. Les initiatives heureuses mériteraient en cela d'être largement valorisées au sein de la communauté éducative sous quelque forme que ce soit : blogs, formations de formateurs, articles, reportages et, pourquoi pas, une revue consacrée à l'éducation morale et à l'enseignement des faits religieux?

10. À la rentrée 2013, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont remplacé les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), lesquels avaient eux-mêmes été progressivement intégrés aux universités entre 2007 et 2009. Au-delà de la continuité des institutions, cette évolution a supposé une refonte réelle des maquettes de formation et des transformations considérables des modalités d'organisation du travail.

Références bibliographiques

- BAUBEROT, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris: Seuil.
- BERGOUGNIOUX, A., LOEFFEL, L. et SCHWARTZ, R. (2013). *Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- BLOCH, D., MAHOURDEAU, J. et BURBAGE, F. (2005). La philosophie en lycée professionnel, *Cahiers philosophiques*, 104.
- BORNE, D. et WILLAIME, J.-P. (dir.) (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- COPPENS, M., JESPERS, I., RIGO, P. et ROCCO, P. (2014). Le cours de morale «inspiré par l'esprit de libre examen» en Belgique. *Diotime*, 61, juillet.
- COUR DES COMPTES. (2015). *La formation continue des enseignants*. Rapport remis le 30 janvier 2015 à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et à la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris, France.
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob.
- DEBRAY, R. (2003). Le «fait religieux»: définitions et problèmes. Dans *L'enseignement du fait religieux*. Actes de la DESCO, CRDP de l'académie de Versailles.
- FORAY, P. (2008). *La laïcité scolaire: autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne: Peter Lang.
- GAUDIN, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence: l'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-en-Provence, France: Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- JORRO, A. et CROCE-SPINELLI, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145/146, 125-140.
- JOUTARD, P. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- KAHN, P. (2015). L'enseignement moral et civique: vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, juin, 185-202.

- LANGLOIS, C. (2007). La naissance de l'histoire des religions en Europe et la laïcisation des « sciences religieuses » en France. Dans D. Borne et J.-P. Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- LARMORE, C. (1999). The moral basis of political liberalism. *Journal of Philosophy*, décembre, 599-625.
- LEICHTER-FLACK, F. (2012). *Le laboratoire des cas de conscience*. Paris : Alma.
- LEICHTER-FLACK, F. (2014). La littérature comme laboratoire de la réflexion morale. Dans I. Saint-Martin et P. Gaudin (dir.), *Enseigner la morale et les faits religieux, double défi pour l'école laïque* (p. 111-117). Paris : Riveneuve.
- LOEFFEL, L. (2000). *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République* (1870-1914). Paris : Presses universitaires de France.
- LOEFFEL, L. (dir.). (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- MERLIN-KAJMAN, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre : la littérature*. Paris : Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse (Enseignement primaire et enseignement secondaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) – DGESCO (2015), *Enseignements primaire et secondaire*. Programmes d'enseignement moral et civique, arrêté du 12-6-2015, Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1882). *Organisation pédagogique et Plan d'étude des écoles primaires publiques*, prescrits par arrêté du 27 juillet 1882. Paris : Delalain frères.
- OGIEN, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- PEILLON, V. (2012). Le retour de la morale jusqu'en terminale. Entretien avec Adeline Fleury. *Le Journal du Dimanche*, 2 septembre.
- RICCEUR, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- ROY, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris : Seuil.

SAINT-MARTIN, I. et GAUDIN, P. (dir.) (2014). *Double défi pour l'école laïque: enseigner la morale et les faits religieux*. Paris: Riveneuve.

VERMEREN, P. (1995). *Victor Cousin. Le jeu de la philosophie et de l'État*. Paris: L'Harmattan.

WILLAIME, J.-P. (2007). Qu'est-ce qu'un fait religieux? Dans D. Borne et J.-P. Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris: Armand Colin.

WILLAIME, J.-P. (dir.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Paris: Riveneuve.