

Le vivre-ensemble¹ dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles²

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 de morale d'enseignement fondamental belge. 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.*

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 :

Les types de préoccupations et de questions que suscite ce thème sont bien évidemment différentes selon les pays et les contextes, y compris au sein même de l'espace francophone. En Europe et en Amérique du Nord, nous observons aujourd'hui, tant aux plans politique qu'éducatif, deux tendances fortes : l'existence de nombreux débats, réflexions et propositions portant sur ce thème du vivre ensemble et, singulièrement, le fait que ceux-ci tendent à se concentrer en particulier sur la diversité

¹ Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du *Conseil de Recherche en Sciences Humaines* du Canada.

² Un rapport de recherche plus complet sur le sujet sera publié dans les *Dossiers* du GRÉÉ (gree.uqam.ca) sous le titre : *Le vivre-ensemble dans les programmes de morale de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.

culturelle et religieuse issue de l'immigration au sein des États-Nation (Bouchard et Wolfs 2012).

Considérant que cet apprentissage se déploie sous différentes formes et traverse plus spécialement l'éducation éthique à titre d'éducation gouvernée par le thème du rapport à l'altérité et à la société, le présent article vise plus particulièrement à déterminer comment s'articule l'éducation au vivre-ensemble à l'intérieur du programme de morale d'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique.

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

L'organisation actuelle des cours dits « philosophiques », regroupant tant les cours de morale non confessionnelle que de religions, est fondée sur loi du pacte scolaire de 1959, dont les garanties ont été par la suite en grande partie reprises dans l'article 24 de la Constitution. Seuls les cultes religieux reconnus³ 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. (Sägesser, 2012c).

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.

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

³ « Ce concept de "religion reconnue" désigne un culte qui est admis au financement public par l'article 181 de la Constitution » (Sägesser, 2012c).

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). Il devient donc très clair dès ce moment⁴ que les programmes de morale se veulent désormais ancrés dans une 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 religions, les contenus des programmes, l'inspection, la nomination des enseignants relèvent tous des organes représentatifs desdits cultes, « [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. (Idem, p.21).

Au plan éthique, Bastien (2001) souligne que l'on retrouve dans les programmes de 1976 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**, 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 (aussi désigné comme « enseignement fondamental ») semble être resté le même qu'en 1981⁵. (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

⁴ 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, 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.

⁵ 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'ont été à date ajoutés au programme selon la vérification que nous avons effectuée.

concerne les cours de morale, il apparaît néanmoins d'une part que contrairement à ce qui est mentionné ici 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 religion, imposée par les décrets « neutralité » (article 5 du décret de 1994; article 6 du décret de 2003) pourrait poser problème au regard de la Convention⁶ 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, contrairement à la communauté flamande, n'autorise aucune dispense un tel respect ne se trouve pas assuré :

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 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, pp. 79-80).

2. **Modèle d'analyse⁷ de l'éducation éthique au vivre-ensemble⁸**

Pour faire suite à cette brève présentation du contexte lié au programme de morale d'enseignement fondamental nous décrivons le modèle ayant été utilisé pour procéder à son analyse. Ce modèle s'inscrit dans un paradigme qualitatif inspiré de la Théorie enracinée (Charmaz, 2005; Glaser & Strauss, 1967). Spécifions de plus qu'à l'intérieur du corpus sélectionné (correspondant au programme mentionné), notre analyse s'est portée sur les orientations générales affirmées dans celui-ci. En effet, l'expression de ces orientations, énonçant par exemple les finalités, compétences et/ou objectifs du programme, représente en quelque sorte son socle 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.

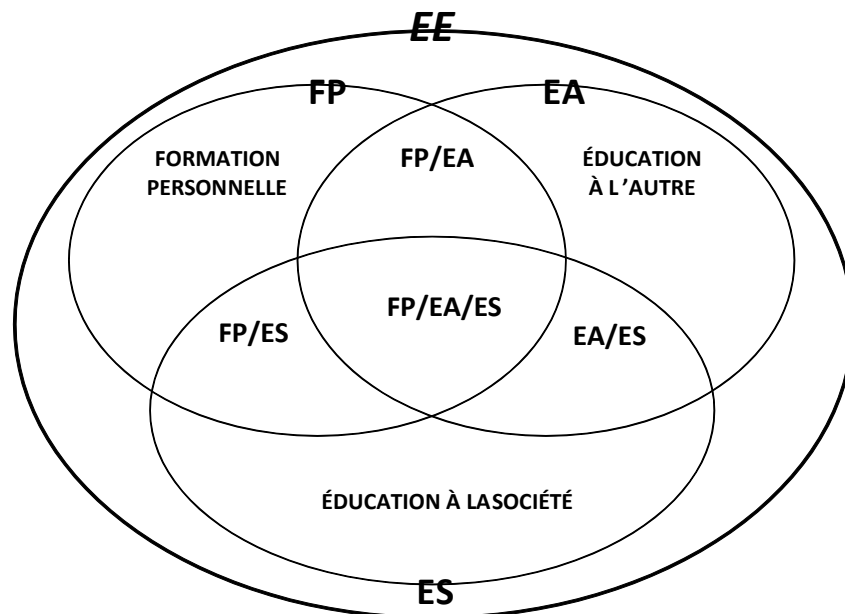
⁶ Il s'agit plus précisément de l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme énonçant que : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »

⁷ Cette section reprend en grande partie la description de la méthodologie de l'ensemble de la recherche présentée dans Bouchard, Gendron, Desruisseaux et Daniel. (2012).

⁸ Notre équipe a présenté ce modèle d'analyse lors d'une communication au Congrès de l'ACFAS à Montréal en 2012. Vous pouvez visionner cette présentation à l'aide du lien suivant : www.gree.uqam.ca/activites/74-colloque-2012.html#un

Nous avons donc étiqueté l'ensemble des éléments traduisant des orientations fondamentales par de multiples allers 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 principales de l'éducation éthique que nous désignons « formation personnelle (FP) », « éducation à l'autre (EA) » et « éducation à la société » (ES). La FP est celle relative à la connaissance de soi, au souci de soi, à l'être en voie d'émancipation, (estime de soi, autonomie, liberté intérieure, développement de son identité personnelle, de sa pensée, de ses valeurs, de sa vision de la vie bonne). L'EA est celle de la connaissance et de la compréhension de l'Autre dans sa particularité, de la vie qu'il mène pour lui-même. Elle est celle de l'éducation à la diversité, aux différences, à 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 entre les 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.

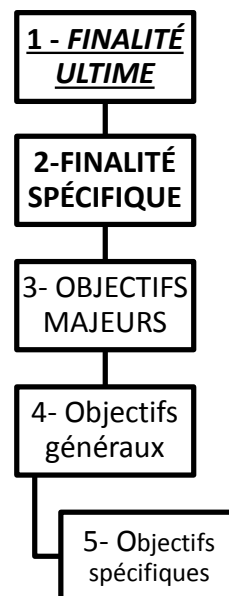
Le maillage FP/EA met l'attention sur la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. Le maillage FP/ES met l'attention sur le sujet en tant que citoyen, l'engagement social, la participation publique et la responsabilité citoyenne. Le maillage EA/ES met l'accent sur la solidarité, la coopération, 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.

3. 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 2 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. Nous retrouvons dans la formulation de cette finalité, 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), 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 laïcité⁹. Wolfs (2006, p.22) rattache lui aussi la notion de laïcité belge 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.

Au 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. L'inspectrice de morale Michèle Coppens (2006, p.38) affirme par exemple à ce sujet qu'il s'agit d'une « concession fait 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.

Les orientations fondamentales dans les catégories simples

Examinons maintenant, à partir du modèle d'analyse, les catégories où se logent les énoncés des autres orientations majeures du programme. Selon nos analyses, au plan des catégories simples¹⁰ (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 critique¹¹, d'un objectif général : développer une personnalité autonome et de huit objectifs spécifiques reliés à l'atteinte de l'objectif général d'autonomie.

⁹ Coppens, 2006, p. 43 « L'esprit du libre examen, c'est la référence explicite aux choix fondamentaux de la laïcité (cf. les programmes de morale de 1995) »

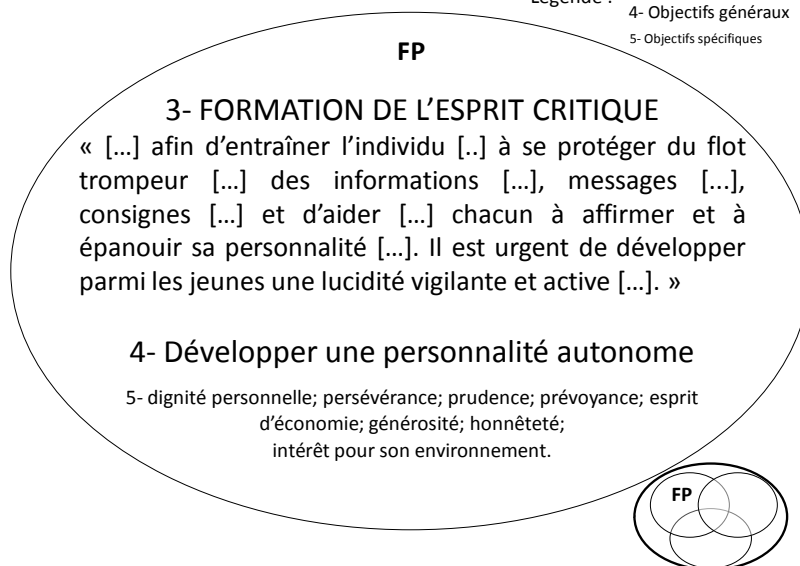
¹⁰ Nous utilisons l'expression « catégories simples » pour distinguer ces catégories de celles résultant de maillages telle que par exemple la catégorie FP/EA.

¹¹ « 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).

Schéma 3. Formation personnelle

BELGIQUE – MORALE – FONDAMENTAL

Légende : 3- OBJECTIFS MAJEURS
4- Objectifs généraux
5- Objectifs spécifiques



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 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.

Les orientations fondamentales dans les catégories mixtes

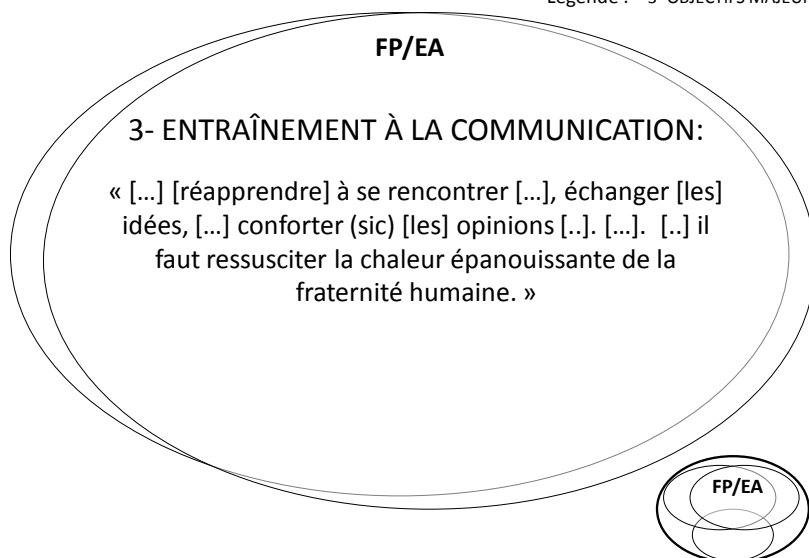
Maillage FP/EA (Schéma 4). L'objectif majeur de formation à la communication relève de cette catégorie mixte car elle est présentée comme dérivant de l'apprentissage de la rencontre de l'autre, de l'échange et de la fraternité humaine¹².

¹² « *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).

Schéma 4. Formation personnelle et Éducation à l'Autre

BELGIQUE – MORALE – FONDAMENTAL

Légende : 3- OBJECTIFS MAJEURS

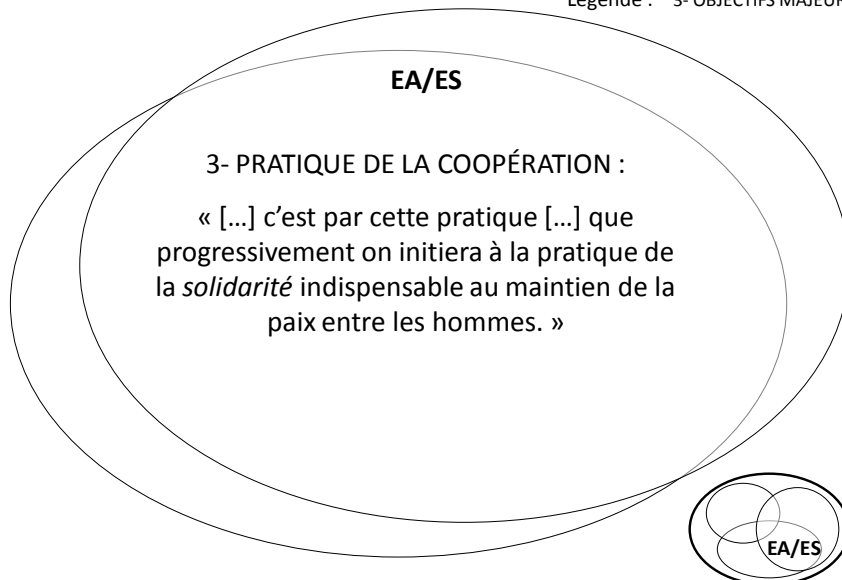


Maillage EA/ES (Schéma 5). Rappelons que ce maillage fait référence à l'apprentissage de la solidarité, de la coopération, de la lutte contre les inégalités. Le troisième objectif majeur du programme : la pratique de la coopération s'inscrit dans cette composante car elle vise à développer la capacité à interagir avec les autres et à initier à la pratique de la solidarité¹³.

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

BELGIQUE – MORALE – FONDAMENTAL

Légende : 3- OBJECTIFS MAJEURS



¹³ 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 ».

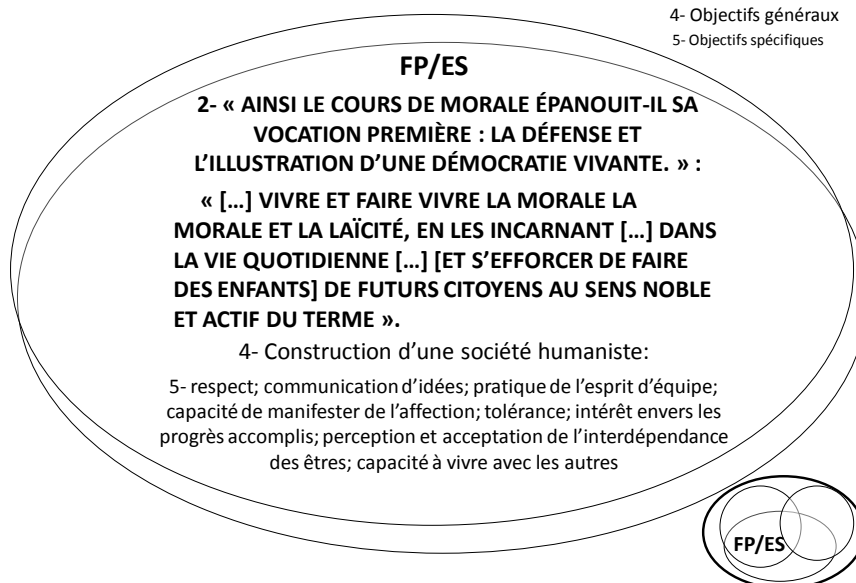
Maillage FP/ES (Schéma 6). Tel que mentionné, ce maillage « met l'attention sur le sujet en tant que citoyen, l'engagement social, la participation publique et la responsabilité citoyenne ». Or une orientation majeure du programme (puisqu'il s'agit d'un énoncé exprimant la « vocation première du cours de morale¹⁴ » et que nous désignons comme « finalité spécifique ») 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

BELGIQUE – MORALE – FONDAMENTAL

Légende : 2- FINALITÉ SPÉCIFIQUE
4- Objectifs généraux
5- Objectifs spécifiques



¹⁴ (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. 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.

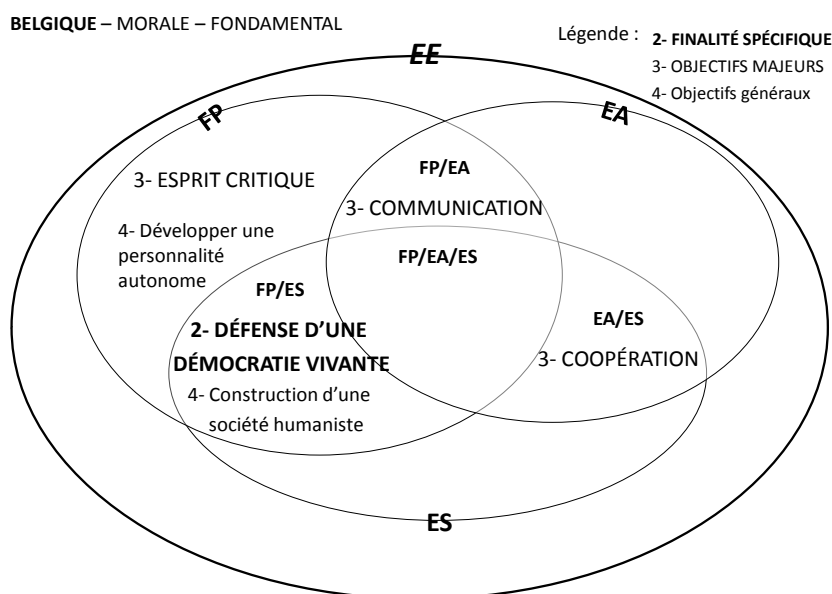
Ainsi, le cours de morale épanouit-il sa vocation première : la défense et l'illustration d'une *démocratie vivante* [son accentuation]. »

4. Discussion des résultats

Suite à cette présentations 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 7 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. Au 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 à priori : « [...] il 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 le processus apparaît tronqué 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 simples 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 culturel. En ciblant ainsi à 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 pré-assignés. 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 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 (Noddings 1995). 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 qu'au 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, qui est 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, à l'intérieur de l'axe dénommé « éducation à la citoyenneté », 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.

5. 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 réforme¹⁵, 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. » 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.

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. (Parlement de la Communauté française 2012).

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 (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, à aucun des cours dits philosophiques, lesquels demeureraient en grande partie inchangés.

Par ailleurs, rappelons que cette proposition a suscité de vifs débats, tant chez les parlementaires que chez différents acteurs du système éducatif¹⁶. Parmi ces derniers,

¹⁵ Une réforme de ces cours est également proposée par le gouvernement en Communauté flamande.

¹⁶ Tel que mentionné dans le *Magazine Prof*, juin 2009, no.3, 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

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 avancer" », il est relaté qu'aux moins trois inspecteurs rattachés à des cultes distincts 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 ». Selon cette inspectrice, la proposition de la Ministre se révèle inadéquate car elle tendrait à maintenir le statu quo au 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 cultuel » (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 critique¹⁷ (Sägesser, 2012b).

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 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 CÉDEP, 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 pour un cours de philosophie (dans la proposition de substitution du CÉDEP).

Au 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 alors que d'autres semblent considérer que tel n'est pas le cas. Ainsi, Feyfant (2010, p. 5) affirme: « Pour les francophones, la Belgique reste un modèle du

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).

¹⁷ Cette position serait semblable à celle défendue en Flandre par l'asbl LEF (Levensbeschouwingen, ethiek, filo) depuis 2011 (Sägesser 2012b).

genre, puisque l'enseignement de la morale non confessionnelle (morale laïque) va de pair avec celui de la citoyenneté ». Une telle idée n'apparaît certainement pas partagée par Broquet (2007) car lorsque ce dernier réclame 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 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. En effet, en ce qui concerne le programme du primaire, nous avons vu d'une part que dans sa facture actuelle, ses orientations majeures faisaient peu de place à l'une des composantes en proximité avec l'éducation à la citoyenneté, soit l'éducation à la société (ES). D'autre part, nous avons vu de plus que malgré l'énoncé d'orientations favorisant le recours à des processus démocratiques, le recours privilégié à la transmission de valeurs prédéterminées et exemptes de justifications de leur sélection amenait à questionner le caractère véritablement démocratique du processus.

Conclusion

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 religions (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 ».

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'imiter, 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 Durkheim (1963, p.3), 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. Cependant, dans un contexte où la Communauté française refuse d'accorder des dispenses, ce choix se révèle problématique dans la situation actuelle, tant pour les tenants de cultes religieux non reconnus que pour les personnes n'adhérant pas à l'idée d'une morale laïque puisque les enfants se trouvant dans une telle situation ne trouveront alors place ni dans le cours de morale laïque, ni dans les autres cours « philosophiques ». Nous estimons donc qu'il serait essentiel, si les cours « philosophiques » sont conservés et si la laïcité du cours de morale est préservée, que la Communauté française accorde la possibilité de dispense, compte tenu également que cette possibilité existe déjà en Communauté flamande.

Par ailleurs, on peut se demander 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 communautariste. Le projet de réforme, dans son état actuel, 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*?

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 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 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., Quéré, L. & Truc, G.(2011). « Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs » dans John Dewey. *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte, pp. 5-64.
- Bîrzéa, C., D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, 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. & 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
- Bouchard, N., Gendron, C., Desruisseaux, J.-C. & 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.
- Charmaz, K. (2005). « Grounded Theory in the 21st century : Applications for advancing social justice studies » In N. Denzin & Y. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: CA. SAGE Publications, pp. 507-537.
- Coppens, M. (2006). « Comment peut-on enseigner la morale? » *Entre-vues*, Revue trimestrielle pour une Pédagogie de la morale, no.68, pp.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, no.68, pp.8-16.
- Delgrange, X. (2010) « Les décrets relatifs à la « neutralité » dans l'enseignement belge francophone » dans B. Decharneux & 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 européenne (E.M.E.), pp. 65-95.
- Durkheim, E (1963). *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Fayfant, A. (2010). « L'éducation à la citoyenneté », *Dossier d'actualité de la VST*, no.57, octobre. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/57-octobre-2010.php>. Pages consultées le 5 décembre 2012.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kohlberg, L. & E. Turiel (1971). « Moral development and moral education » dans Lawrence Kohlberg, *Collected Papers on Moral Development and Moral Education* (1973), Harvard University, Center for Moral Education, pp.410-465.
- 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. http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/A_1_agenda/ConferenceGeorgesLeroux.pdf
- La libre Belgique*, 13 novembre 2012, « Cours philosophiques : un PS prêt à avancer ». En ligne : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/777372/cours-philosophiques-un-ps-pret-a-avancer.html>.
- Magazine Prof* (juin 2009), no.2, « Chiens de garde », pp.13-17. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=25869&pu_ref=2 Pages consultées le 26 novembre 2012.
- 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.
- Parlement de la Communauté française, commission de l'Éducation, *Compte rendu intégral*, CRIC no 50-Educ.9, 17 janvier 2012.
- Sägesser, C. (2012 a) « 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. Page consultée le 8 sept.2012. En ligne : 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
- 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 Page consultée le 12 novembre 2012. En ligne : 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
- Sägesser, C. (2012c) « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2012/15-16, no.2140-2141, p.5-59. DOI :10.3917/cris.2140.0005
- 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, no.68, pp. 17-23.