

Laurence LOEFFEL

MORALE LAÏQUE ET DÉMOCRATIE

Résumé : La morale laïque et la mise en œuvre d'une éducation morale scolaire non confessionnelle ont constitué une des principales innovations de l'école républicaine à la fin du XIX^e siècle. Supprimée des programmes en 1969, elle n'a laissé aucun héritage. Le fait est suffisamment singulier pour être souligné. Alors qu'elle portait presque à elle seule le volontarisme républicain, elle n'aura pas même légué le souci d'une éducation morale scolaire. Elle a fait place, depuis une vingtaine d'années, à une « éducation à la citoyenneté » qui, de la maternelle à la terminale, se soucie de la formation du jugement de l'élève. Cet effacement d'un héritage pourtant conséquent peut être interprété en termes de tension entre les fins de l'individu et les fins de la société, tension qui travaille toute démocratie dans son principe même. Cette tension a été au cœur des difficultés de conception et de mise en œuvre de la morale laïque scolaire, elle s'exacerbe en contradiction dans la querelle Durkheim/Piaget dont l'issue annonce la fin de la morale moralisante, de l'éducation de la conscience, au profit de la formation du jugement de l'individu-enfant.

Mots-clefs : Morale laïque - Éducation morale - Démocratie - Modernité - Individualisme - Holisme - Citoyenneté - Conflit - Consensus.

DE LA MORALE À LA « CITOYENNETÉ »

Durant la courte période où elle a été prescrite à l'école primaire en France, entre 1882 et 1969, la morale laïque scolaire s'est inscrite en continuité et en cohérence avec la morale religieuse, dans le sens où elle se présentait aussi comme une morale du devoir et du dévouement, inculquée sur le principe d'une éducation de la volonté, fondée sur la promotion de valeurs et de comportements ascétiques. Comment aurait-il pu en être autrement à la fin du XIX^e siècle après près de trois siècles de développement de l'enseignement du catéchisme visant à inculquer très largement les principes d'une morale religieuse censée régénérer le christianisme ? Lorsque l'éducation morale laïque disparaît des programmes en 1969, ce fait s'inscrit plutôt dans le cadre plus général d'un désaveu de la morale tout court, laïque ou religieuse, privée comme publique (Lipovetsky, 1992). Morale laïque scolaire et morale religieuse privée sont toutes deux annexées à un conservatisme au service de l'ordre établi ne pouvant viser que le conformisme et la soumission. A la fin des années 1960, l'éducation morale et civique comme discipline scolaire attachée à la tradition de l'école primaire entre dans le creux de la vague. La mission d'éducation de l'école est maintenue cependant, mais de manière plus diffuse, à travers de nouveaux domaines disciplinaires comme les « disciplines d'éveil » ou la « vie sco-

laire » pensée dès l'origine comme un laboratoire de la démocratie et un avatar de l'éducation civique. C'est principalement par d'autres voies que scolaires que l'on se formait plus sûrement à la citoyenneté dans cette période, par l'engagement politique ou l'engagement syndical, sur fond d'idéaux culturels hérités sources de sens et de lien.

Or, après ce désaisissement de l'école de l'éducation morale et civique, l'éducation du citoyen a fait un retour en force dans le champ scolaire depuis 1985, retour en force qui, en vingt ans, a pris une tournure obsédante dans le premier comme dans le second degré. Le fait est suffisamment nouveau pour être souligné¹, mais il n'est pas propre à la France. L'éducation du citoyen est une préoccupation majeure des sociétés démocratiques contemporaines² (Delors, 1996 ; Conseil de l'Europe, 2000). La singularité française, toutefois, c'est que cette éducation est découplée de toute morale explicite, et bien plus, de toute éducation morale, puisque l'école ne s'est pas ressaisie officiellement ni explicitement de ce projet³. La question « quel sujet veut-on former ? », pour être, aujourd'hui comme hier, d'actualité, comme y insiste la dernière Loi d'Orientation⁴, indique les mêmes fins morales et éthiques pour l'école qu'il y a un siècle (on veut former un citoyen, un être libre, un individu autonome, un être adulte et maître de son destin), alors même que depuis plus de vingt ans, tout indique une crise de l'éducation, de l'enseignement, de la pédagogie, de la culture scolaire (Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2005b), et le déclin de l'ancien idéal humaniste inspirateur de l'éducation moderne depuis la Renaissance. Dans le sillage de Marcel Gauchet, on peut comprendre cette crise comme épuisement du projet de la modernité (Gauchet [1985], 2002 ; Cornaz, 2002), en tout cas, comme fin du consensus éducatif, génératrice d'inévitables

¹ Les IO de 1985 pour l'école primaire, promulguées après le rapport de Claude Nicolet en faveur d'une restauration de l'éducation civique centrée sur la République et la nation, ont marqué une volonté de renouveau républicain. Promulguées après la loi d'orientation de 1989 et la création des IUFM sanctionnant la fin de l'autonomie du primaire, les I.O. de 1995, en revanche, s'orientent vers un nouveau modèle de citoyenneté et d'éducation « à la citoyenneté ». Entre 1995 et 2000, cette éducation s'est étendue de la maternelle à la Terminale (introduction de l'Enseignement civique, juridique et social (ECJS) au lycée à la rentrée 2000). Elle est soutenue par les « Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble », introduites à l'école primaire et au collège en 1998, par les évolutions dans la conception des règlements intérieurs dans le second degré (2000), des punitions et des sanctions (2000), ces deux dernières innovations manifestant la volonté d'introduire dans le second degré, conjointement, des éléments de culture juridique et un début de judiciarisation des conflits scolaires (B.O. n° 8 du 13 juillet 2000).

² Au niveau des organisations et des institutions internationales, le nombre d'études, de projets et de conférences sur l'éducation civique ne se comptent plus. L'UNESCO, principal organisme actif de l'ONU, a mentionné l'éducation à la citoyenneté parmi les grands défis du XXI^e siècle. Cf. J. Delors (dir.) (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Odile Jacob. Cf. Conseil de l'Europe : *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, 2000.

³ En dépit de la volonté affirmée, en 1997, de réintroduire à l'école les principes d'une « morale civique ». L'absence d'éducation morale ou éthique (quel que soit le nom qu'on lui donne) dans les programmes scolaires est une singularité française, parmi les pays européens. Cf. ici même la contribution de J.-P. Martin.

⁴ « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » [...] ; doit être garantie à tous les élèves une culture humaniste et scientifique permettant l'exercice libre de la citoyenneté ».

conflits : « La « rupture du consensus éducatif », « est désormais, quoi qu'il arrive, une donnée irrévocable » (Gauchet, [1985], 2002)⁵. A l'origine de cette rupture, se rencontre une question qui peut s'explicitier en termes de tension, dans l'éducation, entre les fins de l'individu et les fins de la société. Le destin de l'éducation dans la société moderne ou démocratique serait d'être traversée ou travaillée par une tension entre les nécessités traditionnelles de la transmission culturelle et les exigences modernes de la formation des personnes, la fondation républicaine de l'école ayant constitué le moment de grâce rendant possible un équilibre, une harmonie entre tendances holistes et tendances individualistes : « l'autorité sociale sans complexe, mais pour établir et conforter l'autonomie des personnes » (Gauchet [1985], 2002, 119). Ce moment a vu « la conciliation harmonieuse entre une ferme volonté politique et un dessein clairement individualisant, sous le signe de la *formation du citoyen*. L'école républicaine était le lieu du « lien réussi » « entre inscription sociale et droit des individus » (*ibid.*, 119).

Le devenir et l'évolution de cette tension ont vu s'opérer un déséquilibre et se creuser une vraie contradiction entre ces deux tendances. Dès lors, au lieu que le pôle de la contrainte collective configure celui des droits individuels, c'est l'inverse qui se produit, et le pôle des droits individuels infléchit, déstabilise voire épuise celui de l'imposition sociale. Dès lors, la conciliation républicaine des tendances holistes et des exigences individualistes ne s'opère plus.

Comme pierre angulaire de l'éducation scolaire, la morale laïque a été le lieu philosophique et le moment historique où s'est jouée cette tension, définissant les conditions de l'harmonie entre l'individu et le collectif tout en recelant les conditions de sa délitescence.

MORALE LAÏQUE ET IDÉAL DÉMOCRATIQUE

On peut considérer la morale laïque scolaire comme le laboratoire de la démocratie en France, à la fin du XIX^e siècle. L'énorme chantier intellectuel que l'introduction d'une morale non confessionnelle dans les programmes de l'école primaire a généré, la diversité des options philosophiques ou scientifiques qui ont œuvré à la légitimer en marge même de la doctrine officielle (Loeffel, 2000), les contestations théoriques et pratiques dont elle a fait l'objet, dès sa mise en œuvre, témoignent en faveur du constat qu'elle n'a pas été qu'une morale civique répondant aux exigences d'un républicanisme étriqué, une morale « simplette et conservatrice » (Baubérot, 1996, 1997). Elle a été le cœur de cible d'une éducation qui a cherché à se fonder sur les principes de la démocratie : liberté, égalité, droits individuels, solidarité. L'enjeu de l'édification et de la diffusion de cette morale dépassent le cadre strictement scolaire pour viser la conception et la formation d'un authentique *éthos* démocratique, celui du citoyen à venir. La complexité du projet, oscillant

⁵ La notion de « rupture du consensus éducatif » est empruntée à un article de P. Raynaud paru dans le n° 37 de la revue *Le Débat* (novembre-décembre 1985) et intitulé « De la crise de l'école à la crise de la pédagogie ».

sans cesse entre réalisme et idéal d'une modernité projetée ou rêvée, a conduit à la formulation d'une pluralité d'expressions de la morale laïque.

Entre toutes, celle de Durkheim dans ses célèbres leçons de morale semble exemplifier ce projet (Durkheim [1924], 1992). Dispensées vingt ans après les débuts de l'éducation morale scolaire, en 1902-1903, les leçons de morale prennent acte de l'insuffisance des principes de la morale jusqu'alors dispensée dans les écoles. L'intention du sociologue est de renouveler les bases de la morale laïque, grâce aux outils de la toute nouvelle sociologie, les exigences de la société moderne ne pouvant plus se satisfaire d'une morale religieuse plus ou moins laïcisée (Ognier, 1994 ; Loeffel, 2000)⁶. La morale laïque n'est en effet pas une morale parmi d'autres, elle n'est pas non plus la morale « tout court » ainsi qu'y insistait Jules Ferry. Elle est l'« expression »⁷ de l'idéal moral de la société moderne. En ce sens, elle trouve une formulation et une mise en œuvre adéquates dans le rationalisme : la morale est à proprement parler *laïque* en ce qu'elle est rationnelle. L'idéal moral de la société moderne tient précisément dans l'individualisme. Celui-ci ne peut trouver son *expression* que dans le rationalisme, non plus dans les allégories et les symboles propres à l'expression du religieux, dans la mesure où, pour Durkheim, le rationalisme est « un aspect de l'individualisme » : « Et en effet, si nous avons senti, avec plus de force que nos pères, la nécessité d'une éducation morale entièrement rationnelle, c'est évidemment que nous sommes devenus plus rationalistes. Or, le rationalisme n'est qu'un aspect de l'individualisme : c'en est l'aspect intellectuel. Il n'y a pas là deux états d'esprit différents, mais l'un n'est que l'envers de l'autre, et réciproquement. Quand on sent le besoin de libérer la pensée individuelle, c'est que d'une manière générale, on sent le besoin de libérer l'individu. La servitude intellectuelle n'est qu'une des servitudes que combat l'individualisme. Or, tout développement de l'individualisme a pour effet d'ouvrir la conscience morale à des idées nouvelles et de la rendre plus exigeante. Car, comme chacun des progrès qu'il fait a pour conséquence une conception plus haute, un sens plus délicat de ce qu'est la dignité de l'homme, il ne peut se développer sans nous faire apparaître comme contraires à la dignité humaine, c'est-à-dire comme injustes, des relations sociales dont naguère nous ne sentions nullement l'injustice. Inversement, d'ailleurs, la foi rationaliste réagit sur le sentiment individualiste et le stimule. Car l'injustice est déraisonnable et absurde, et, par suite, nous y devenons d'autant plus sensibles que nous sommes plus sensibles aux droits de la raison » (Durkheim [1924], 1992, 10).

Par sa formulation rationnelle, la morale laïque exprime donc quelque chose d'intimement démocratique. C'est là l'élément différentiel de cette morale. Mais ce

⁶ Les premiers programmes de l'éducation morale (1882) prévoient des devoirs envers Dieu. Ils seront maintenus jusqu'en 1923. D'où l'inspiration spiritualiste, à la fois philosophique et religieuse, des premiers temps de l'enseignement moral.

⁷ Substantif que l'on retrouve régulièrement sous la plume de Durkheim dans *L'éducation morale*. Faut-il le comprendre en un sens ordinaire ou en un sens philosophique plus rigoureux ? Le sens philosophique semble plus cohérent avec les conceptions de Durkheim, dans la mesure où la morale laïque est bien la traduction de l'idéal moral, d'une part, et dans la mesure où ce qu'elle exprime l'est à partir d'une « source » (la société) qui constitue une réalité *sui generis*. La métaphore de la source et l'expression latine appartiennent elles-mêmes en propre au vocabulaire de Durkheim.

n'est pas le seul. L'autre élément différentiel, c'est ce que Durkheim appelle l'autonomie de la volonté qui, lui, répond à l'exigence démocratique par excellence : l'autonomie de l'individu. Alors que les deux premiers éléments de la moralité, l'esprit de discipline et l'attachement aux groupes sociaux inscrivent l'individu dans un rapport hétéronome aux normes, alors qu'ils légitiment le primat du collectif sur l'individuel, Durkheim explique que la morale laïque ne peut s'en tenir là car elle ne serait pas vraiment laïque, c'est-à-dire pas en cohérence avec la conscience démocratique : «... si la règle morale est œuvre collective, nous la recevons beaucoup plus que nous ne la faisons. Notre attitude est beaucoup plus passive qu'active. Nous sommes agis plus que nous n'agissons. Or, cette passivité est en contradiction avec une tendance actuelle, et qui devient tous les jours plus forte, de la conscience morale. En effet, un des axiomes fondamentaux de notre morale, on pourrait même dire l'axiome fondamental, c'est que la personne humaine est la chose sainte par excellence ; c'est qu'elle a droit au respect que le croyant de toutes les religions réserve à son dieu ; et c'est ce que nous exprimons nous-mêmes, quand nous faisons de l'idée d'humanité la fin et la raison d'être de la patrie. En vertu de ce principe, toute espèce d'empiètement sur notre for intérieur nous apparaît comme immorale, puisque c'est une violence faite à notre autonomie personnelle. Tout le monde, aujourd'hui, reconnaît, au moins en théorie, que jamais, en aucun cas, une manière déterminée de penser ne doit nous être imposée obligatoirement, fût-ce au nom d'une autorité morale » (*ibid.*, 91).

On pressent ici, à travers les quelques leçons consacrées à l'autonomie de la volonté et les difficultés manifestes à conjuguer hétéronomie et autonomie, une conscience intime et précoce de la tension qui travaille les sociétés démocratiques et la morale laïque elle-même entre les deux fins légitimes que sont les fins collectives et les fins individuelles. Non seulement Durkheim fait du droit de la personne le cœur et le fond de la conscience démocratique, mais il anticipe sur le devenir des sociétés démocratiques en prévoyant que cette tendance ne fera que s'amplifier. On peut ainsi supposer une contradiction interne à la morale laïque ou morale démocratique, générée par le principe même démocratique, et portée à l'incandescence par ses évolutions.

Dans l'entre-deux guerres, il revient à Jean Piaget d'avoir mis au jour cette contradiction et d'avoir tenté de la lever. Dans la « querelle » qui oppose Piaget à Durkheim, il convient toutefois de distinguer deux approches : l'approche scientifique et l'approche pédagogique. C'est en homme de science que Piaget se livre à une critique de Durkheim dans le dernier chapitre de son ouvrage *Le jugement moral chez l'enfant* (Piaget [1932], 2005), et il y insiste. Les conceptions durkheimiennes ne sont par ailleurs pas seules visées : Piaget procède à une évaluation critique d'ensemble des théories qu'il considère comme les plus importantes au regard de ses propres travaux et de ses découvertes. Ainsi, dans le domaine de la psychologie morale, il passe au crible les thèses de Pierre Bovet et de J.-M. Baldwin.

L'homme de science cherche à faire valoir le bien-fondé de ses conceptions à un moment, de toute évidence, où sociologie et psychologie sont en concurrence comme sciences susceptibles de fournir à l'éducation scolaire ses principes. Il con-

vient de prendre la mesure de cette « concurrence », voire de cette opposition qui n'est pas seulement intellectuelle ou scientifique. La sociologie, en effet, a tendance à imprimer à la morale et à l'éducation morale une direction holiste, la psychologie, au contraire, une direction individualiste. Or, et le fait est intéressant, Piaget n'a de cesse dans le dernier chapitre du *Jugement moral chez l'enfant* que de tenir les deux pôles ensemble en défendant un point de vue qu'il qualifie lui-même de « psychosociologique » : « profondément juste » est la conception de Durkheim « en ce qu'elle conçoit les faits moraux comme des faits sociaux, liés au développement structural et fonctionnel des groupements collectifs » (Piaget [1932] 2005, 299). En revanche, elle est erronée « pour avoir voulu maintenir artificiellement l'unité de la morale d'autorité et de la morale rationnelle » (*ibid.*, 296). L'observation de cohortes d'enfants a permis à Piaget de mettre en évidence une réalité morale double chez l'enfant : une morale d'autorité chez les plus jeunes, une morale de la coopération chez les plus âgés, la deuxième étant en quelque sorte dotée d'un degré de moralité plus élevée puisque l'enfant n'obéit plus aux règles par contrainte ou soumission à l'adulte, mais au contraire de manière autonome, réfléchie, distanciée. La morale d'autorité engage l'enfant dans le respect unilatéral à l'égard de l'adulte et des règles qu'il prescrit, dans un rapport hétéronome aux normes. La morale de la coopération l'engage dans le respect mutuel et dans la conquête d'une autonomie qui n'est pas seulement intellectuelle, mais construite « du dedans » : illusoire est l'autonomie qui consiste, comme le conçoit Durkheim à « faire comprendre » à l'enfant, « du dehors », les raisons de sa soumission à l'adulte ; car « l'autonomie est un pouvoir qui ne se conquiert que du dedans et qui ne s'exerce qu'au sein de la coopération » (*ibid.*, 299). Piaget ne conteste pas la nature profondément sociale des règles et de la morale elle-même : « toutes les règles suivies par les enfants dans tous les domaines sont dues à des rapports sociaux » (*ibid.*, 291). Mais toutes les règles ne sont pas de même nature : les règles imposées par les parents ne sont pas les mêmes que les « règles propres aux sociétés d'enfants » : «... l'enfant s'astreint à toutes sortes de règles, dans tous les domaines et en particulier dans le jeu. Ces règles n'en sont pas moins sociales, mais elles reposent sur d'autres types d'autorité » (*ibid.*, 291). Le rapport aux normes induit par la coopération n'invalide pas le rapport hétéronome aux règles ; il ne délégitime pas non plus les « devoirs et les règles en cours dans la société concrète ». Le but de Piaget n'est pas d'imposer un nouveau régime normatif qui serait « construit » par l'enfant au détriment du régime normatif de fait comprenant les règles qu'il appelle « constituées ». Son but est de distinguer le fait du droit, la contrainte sociale de « l'idéal indépendant de toute consigne réelle », son but en somme est de mettre en évidence la réalité de deux régimes normatifs distincts, mais pas opposés : «... la coopération et le respect mutuel, en tant qu'impliquant des normes immanentes, jamais épuisées par les règles « constituées », jouent un rôle irremplaçable de catalyseurs et impriment une direction à l'évolution des faits moraux » (*ibid.*, 312). La supériorité de la morale de la coopération sur la morale d'autorité ne fait pour Piaget aucun doute. En quel sens ? D'une part, elle est plus profondément morale car elle se construit « du dedans » favorisant ainsi une intériorisation et donc une meilleure appropriation des normes. Elle est aussi la condition

du jugement critique et permet de faire la part du légal et du moral, selon la terminologie issue de Kant. Elle est formatrice du jugement moral sans lequel aucune autonomie n'est possible. Enfin, elle est tout à fait adaptée aux exigences de la démocratie : « Il est de l'essence de la démocratie de considérer la loi comme un produit de la volonté collective et non pas comme l'émanation d'une volonté transcendante ou d'une autorité de droit divin. Il est donc de l'essence de la démocratie de substituer au respect unilatéral de l'autorité le respect mutuel des volontés autonomes » (*ibid.*, 292).

D'où la nécessité d'abandonner la pédagogie fondée sur les principes de la morale d'autorité et de généraliser une éducation morale mettant en œuvre la coopération et prenant appui sur les méthodes actives. Les expériences de la pédagogie nouvelle ont fait leurs preuves tout autant que les expériences de laboratoire menées dans le domaine de la psychologie de l'enfant⁸. Dans l'entre-deux guerres, c'est en militant de l'Éducation nouvelle que Piaget cherche à répandre ses conceptions, au moment où il est directeur du Bureau international d'Éducation (BIE). D'une autre nature est son propos lorsqu'il s'exprime en pédagogue et pour tout dire en militant de l'éducation nouvelle (Xypas, 1997)⁹. Le ton n'est plus le même : la rénovation des bases de l'éducation sur des principes plus résolument modernes et démocratiques relève d'une nouvelle urgence. La critique que mène alors Piaget vise principalement la morale traditionnelle, laïque ou religieuse, la pédagogie et l'éducation morale qui en sont issues. C'est dans cette configuration qu'il fait de Durkheim le champion de la morale autoritaire et de l'école traditionnelle. Ce qui caractérise celle-ci, c'est sa forme monarchique. Telle est bien la conception de Durkheim qui, dans ses leçons, a pu professer que « l'école a naturellement une forme monarchique [et] dégénère aisément en despotisme » (Durkheim [1924], 1992, 289). Cette forme est un frein aux progrès de la démocratie. Pour que les idéaux démocratiques progressent et triomphent, il faut instaurer à l'école la démocratie directe, l'égalité, la coopération, l'altruisme. Le « self government » comme « préparation à la vie du citoyen », favorisant « l'exercice concret et l'expérience même de la vie civique », doit « remplacer la leçon théorique et verbale » (Xypas, 121). C'est l'activité de l'enfant, moteur de son développement intellectuel et moral, qui doit être au principe de tout ce qui se fait à l'école. Le but de l'action de l'éducateur doit être d'amener l'élève à sortir de son égocentrisme initial pour s'acheminer vers l'autonomie. Tout ce qui va en ce sens est bon. Tout ce qui renforce l'égocentrisme infantin est mauvais. C'est dans cette perspective plus globale que Piaget remet en chantier ses conceptions morales et sa critique de la morale autoritaire durkheimienne. Derrière l'autorité que Piaget, dès les années trente, tend à liquider, c'est sans ambiguïté la contrainte exercée par l'adulte sur l'enfant qu'il dénonce. La contrainte, en effet, tend à renforcer l'égocentrisme et le réalisme infantin. Elle s'érige ainsi en obstacle aux progrès de l'autonomie. L'idée de Piaget, c'est bien qu'il existe, du point de vue des méthodes d'éducation une alternative à l'autorité et à la contrainte de l'adulte.

⁸ Piaget dit même que les premières seront toujours « plus décisives » que les secondes (p. 290).

⁹ Le volume comprend neuf conférences de Piaget prononcées entre 1928 et 1944.

L'école peut et doit s'en passer si son ambition est de mettre en œuvre une éducation authentiquement démocratique. La « pédagogie d'autorité » est encore celle qui est la plus largement répandue en Europe, pense-t-il. C'est pourquoi, dans son importante conférence sur les procédés de l'éducation morale (Xypas, 23-56), Piaget se livre à une critique élective et sans nuances de Durkheim et des procédés verbaux d'éducation morale. Privilégiant le vécu, l'expérience concrète sur le penser et le dire, il avance la supériorité de ce qu'il appelle la « république scolaire » pour former le « meilleur citoyen », c'est-à-dire « l'esprit le plus rationnellement et le plus moralement libre » (*ibid.*, 34), sur les méthodes traditionnelles ne faisant appel qu'à l'intellect. L'autorité de l'adulte, dans cette perspective, n'est plus qu'un « résidu » dont il faut « fatalement » s'accommoder dans les premières années de la vie de l'enfant : «... nous pensons que pendant les premières années, il se mêle fatalement un élément d'autorité aux rapports qui unissent enfants et adultes » (*ibid.*, 35). Toutefois, le respect mutuel demeurant l'horizon de l'éducation, quel que soit l'âge de l'enfant, « parents et maîtres doivent tout faire pour se constituer en collaborateurs égaux de l'enfant dès que cela est possible » (*ibid.*, 35). Morale laïque et morale religieuse sont ici renvoyées dos à dos comme expressions équivalentes de la morale d'autorité : « Qu'il s'appuie sur une certaine morale religieuse ou sur une certaine morale laïque, le procédé est le même : pour l'enfant, en effet, peu importe que les règles émanent de Dieu, des parents ou des adultes en général si ces règles sont reçues du dehors et imposées une fois pour toutes » (*ibid.*, 32).

Piaget dessine en 1930 un nouvel horizon démocratique à la fois de la morale, du projet d'éducation morale de l'enfant et d'éducation du citoyen, et cet horizon est résolument le nôtre. Les relations sociales entre enfants se substituent à l'autorité et à la parole de l'adulte dans la socialisation et la formation morale de l'enfant. La traditionnelle leçon de morale doit faire place à une conception rénovée de l'école comme *milieu* (au sens biologique du terme) favorisant les relations sociales entre enfants, la coopération, la responsabilité, le sens de la justice et visant l'éducation du citoyen de la démocratie en construction.

Dans cette perspective, la morale, qu'elle soit laïque ou religieuse, comme ensemble de devoirs, système d'interdits que l'adulte a la responsabilité de transmettre à l'enfant, cette morale n'a plus lieu de se maintenir. Elle fait obstacle au progrès de la démocratie. En cela, le projet de Piaget exprime quelque chose de très profondément ancré dans la démocratie moderne et dans la manière dont elle a transformé la figure du citoyen. Reste à apprécier plus précisément le legs de Piaget dans l'éducation scolaire.

LE LEGS DE PIAGET

De Durkheim à Piaget, un déplacement s'opère de la formation de la conscience morale à celle du jugement moral dans l'éducation morale et civique. En cela, Piaget marque un moment tout à fait décisif : il oriente l'éducation morale en direction d'un individu-enfant *qui peut se passer de la tutelle de l'adulte*. Il n'est plus cet être marqué naturellement par l'inachèvement, donc par une dépendance justi-

fiant l'autorité de l'adulte. Les découvertes psychologiques permettent de le reconnaître comme étant un individu *à part entière*, à l'égal de l'adulte, vivant une réalité morale qui lui est propre. C'est là affirmer, et pour la première fois avec l'appui de la science, l'autonomie de l'enfant, celle-ci signifiant, non seulement une autonomisation, mais encore une forme de sécession par rapport au monde des adultes et à ce qu'il implique d'héritages. Si la charge polémique contre l'autorité de l'adulte est si forte, dans ses textes de pédagogue militant, parfois même caricaturale, quand elle n'est pas naïve, c'est aussi parce que l'enjeu est bien l'affirmation de l'individu-enfant ayant en lui-même toutes les ressources pour concourir non pas à son *achèvement*, mais à son *développement*. Il faut voir dans cette affirmation, un moment de bascule dans le progrès de l'individualisme démocratique, porté par la psychologie, davantage que par la pédagogie, en ce qu'elle prononce l'avènement de l'individu-enfant.

L'école en France a pleinement recueilli l'héritage de Piaget. Le développementalisme piagétien a été longtemps au principe de la pédagogie de l'école primaire. Dans le domaine socio-moral et civique, depuis une quinzaine d'années, de la maternelle à la terminale, l'objectif de l'École est précisément la formation du jugement des élèves. Le traditionnel « civisme » a fait place à la « citoyenneté » qui suppose un individu doté d'un jugement personnel, un « individu autonome qui accepte [les] règles avec un esprit critique, [...] capable de proposer des solutions à des problèmes nouveaux et de contribuer à l'évolution de la vie en communauté » (Pagoni-Andreani, 2003, 34). Toutes les évolutions de l'école, depuis la loi d'orientation de 1989, vont en ce sens. Les difficultés, toutefois, de mise en œuvre de cette formation innovante, sont de tous ordres, théoriques et pratiques. Au plan théorique, si l'école en France a recueilli l'héritage de Piaget, en particulier ses conceptions relatives à l'autonomie, à la coopération, à la responsabilité, et à la formation du jugement¹⁰, elle n'est pas allée au-delà. Seuls les travaux des spécialistes (Pagoni-Andreani, 1999 ; Xypas, 1996, 1997b, 2003, 2006) tentent de mobiliser, dans le domaine de la psychologie morale, les recherches qui se situent dans la postérité de Piaget. Tels sont les travaux de l'Américain Lawrence Kohlberg, jamais traduits en France, qui procède à un raffinement de la psychologie morale de Piaget et, dans le sillage de Kohlberg, ceux de Carol Gilligan, elle-même ouvrant la voie à la perspective philosophique du *care* (Kohlberg, 1984 ; Gilligan, 1982 ; Paperman, Laugier, 2005). Avec les outils forgés par Kohlberg, notamment les dilemmes moraux, d'importantes recherches théoriques et pratiques sont pourtant menées en Belgique et au Québec (Leleux, 1997 ; Bouchard, 2002). Mais en France, l'école ne s'est, ni officiellement, ni explicitement ressaisie du projet de formation morale de l'enfant¹¹. Il

¹⁰ Cf. les récents programmes 2002 pour l'école primaire, les programmes d'E.C.J.S du lycée et leurs documents d'accompagnement.

¹¹ En 1995, François Bayrou alors ministre de l'éducation nationale avait souhaité la restauration d'une véritable éducation morale à l'école. Mais c'est finalement, fin 1997, la notion de « morale civique » qui s'impose dans les directives et circulaires ministérielles, parmi d'autres innovations (comme les « initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble ») esquissant une nouvelle dynamique de l'éducation à la citoyenneté.

n'en est jamais précisément question, ni dans les IUFM, ni dans les programmes. Il n'existe ainsi pas d'outils théorico-pratiques susceptibles d'accompagner les enseignants dans ce domaine. Alors que la laïcité scolaire des origines enveloppait éminemment un projet éthique soutenu par une visée d'éducation morale clairement affirmée et soigneusement distinguée, dans les programmes, de l'instruction civique, on ne peut que prendre acte, aujourd'hui, du déficit éthique de la laïcité (Martin, 1998 ; Loeffel, 1999). Nul ne niera que l'école a des intentions morales, qu'à l'école il y a de la morale, mais sans éducation morale elle reste insaisissable, tributaire de l'arbitraire individuel, enveloppée dans la nébuleuse et les initiatives brouillonnes de l'éducation à la « citoyenneté », celle-ci étant si diluée qu'elle semble à bien des égards infigurable.

Par ailleurs, au plan des pratiques, si les pédagogies nouvelles et en particulier le courant de l'Éducation nouvelle ont accompagné les conceptions psychologiques de Piaget, la promesse éducative qu'elles portaient, la vocation à une formation morale et démocratique qu'elles enveloppaient n'ont pas, dans les pratiques ordinaires de l'école, porté de fruits à la hauteur de leurs espérances. L'héritage qu'elles nous ont légué est ambiguë, leur actualité, problématique : d'une part, ce sont bien les valeurs des pédagogies nouvelles qui se sont peu à peu distillées dans l'univers scolaire au point de s'ériger en évidences du sens commun enseignant : la centration sur l'enfant, son autonomie, le principe de l'auto-construction de son rapport aux normes, la désacralisation des savoirs et de la position magistrale, tout cela forme bien notre lot commun. Mais, d'autre part, et paradoxalement, ces pédagogies apparaissent aujourd'hui soit comme dépassées, soit comme destinées à des familles excentriques et fortunées¹². Peu de praticiens et même de théoriciens s'y intéressent (Jacquet-Francillon, 2005a). L'héritage de l'éducation nouvelle est d'autant plus difficile à apprécier que son histoire est fort mal connue (Ohayon, Ottavi, Savoye (éds.), 2004), et par ailleurs, la vocation de ces pédagogies à éduquer moralement l'enfant mérite un examen attentif et nuancé (Jacquet-Francillon, 2003), faute de quoi elles se ramènent à une simple croyance. Elles semblent en tout cas aujourd'hui balayées par le mot d'ordre de l'« innovation ». Enfin, la vocation des pédagogies nouvelles à former le jugement dans la perspective de résolution pacifique des conflits a, pour le temps présent, d'autant moins d'autorité que la pédagogie en tant que telle n'a guère droit de cité dans les IUFM. Le modèle d'enseignement prenant appui sur la didactique des disciplines qui s'est imposé avec leur création, a plutôt contribué à liquider toutes les approches « pédagogiques » de l'enseignement avec ce qu'elles comportent d'aléatoire et d'arbitraire¹³.

Ainsi, du point de vue théorique, comme du point de vue des pratiques, les repères semblent absents ou brouillés, alors même que d'année en année le consensus formel autour de l'éducation à la citoyenneté ne cesse de se consolider. Mais il se consolide sur fond de conflits et de crispations (port de signes religieux ostensibles, lutte contre les communautarismes, place de l'enseignement du fait religieux,

¹² Je pense ici aux écoles Montessori.

¹³ Ou supposé tel.

violences), signes d'une difficulté, voire d'une impossibilité à penser et à traiter au plan pratique le pluralisme des valeurs sociales, morales et spirituelles. Or, ce que l'évolution des démocraties a mis en évidence, c'est que l'autonomie morale et civique ne signifie pas seulement le contrôle de soi, ni même le *self-government* cher à Piaget, elle signifie aussi et de plus en plus l'expression de soi. C'est là, semble-t-il, le sens de l'approfondissement de l'individualisme démocratique. Tenir ces différentes composantes de l'autonomie ensemble, construire de nouvelles voies permettant de ne pas les penser comme nécessairement contradictoires (ce qui signifie aussi faire droit au conflit), c'est un défi et un chantier intellectuel pour la philosophie et la psychologie morales. Or, tout se passe comme si l'école tenait bon le point de vue de l'unanimité ou du consensus et de l'évidence normative, alors même qu'elle est le miroir de tous les conflits en souffrance dans la société.

Faute d'avoir relevé le défi de la morale et de l'éducation morale, l'école semble ainsi entretenir un rapport imaginaire à la démocratie, à ses valeurs et à ses idéaux. Ce que le Piaget pédagogue écrivait dans l'entre-deux guerres, ses mots mêmes, il n'est pas rare de les retrouver dans la bouche des jeunes professeurs des écoles aujourd'hui¹⁴. A plus de soixante-dix ans de distance, l'idéal ou l'idéologie piagétien nous sont parvenus presque intacts ; ils se sont distillés dans l'univers scolaire et dans la société au point de s'ériger en données du sens commun, en évidences. Mais ce que Piaget et avec lui l'éducation nouvelle nous ont légué en cela relève davantage de croyances attachées à l'imaginaire démocratique que d'un corpus théorique susceptible d'étayer et de renouveler une éducation qui ne serait pas une éducation « démocratique », mais une éducation « à la démocratie ».

A travers la critique menée par Piaget des conceptions durkheimiennes de la morale et de l'éducation morale, on voit bien la tension entre holisme et individualisme s'ériger en tension constitutive du progrès de la modernité. La contradiction, ou en tout cas la difficulté interne au dispositif même de Durkheim a été aperçue et traitée par le Piaget psychologue et *tranchée* par le Piaget pédagogue et militant de l'éducation nouvelle comme si, sur le terrain de l'éducation, c'est-à-dire des valeurs et de l'action, il fallait à un moment décider et choisir. Le propos de Piaget s'inscrit dans un tournant décisif qui marque la fin de la morale moralisante avec ses deux corrélats, l'autorité et la vérité. Tout en recueillant l'héritage piagétien, l'école en France semble aujourd'hui encore s'inscrire dans une ambiguïté intime, entre un

¹⁴ Je pense en particulier à l'usage récurrent des métaphores « de l'extérieur » ou « du dehors » et « de l'intérieur » ou « du dedans » dans les textes de Piaget. Les jeunes professeurs des écoles ont fait leur cette manière de dire, souvent avant même d'entrer à l'IUFM. Ils récuse toute forme d'imposition « de l'extérieur » et valorisent en revanche ce qui s'apprend, se construit, se vit, s'expérimente « de l'intérieur », avec l'idée (qui est davantage une croyance) selon laquelle l'enfant n'apprend jamais mieux que lorsqu'il construit les savoirs « par » lui-même. Cette foi en une forme d'auto-éducation ou d'auto-enseignement est manifeste dans le procédé (encouragé officiellement dans les programmes) qui favorise la construction des règles de vie de classe par les élèves eux-mêmes. La construction du rapport aux normes en est d'autant facilitée, pense-t-on. C'est le couple autonomie-activité de l'enfant qui est au cœur de cette croyance. Si Piaget est à l'origine de cette découverte, les inflexions qu'a subies la notion d'autonomie restent à examiner. L'enfant-autonome de l'école d'aujourd'hui serait un enfant « auto-référencé », plutôt qu'un enfant capable du « self-government » cher à Piaget.

unanimisme qui n'a de valeur que rhétorique inscrivant l'éducation du citoyen dans un semblant de tradition et de continuité (la laïcité, la République etc.), et la volonté de promouvoir les valeurs de l'individualisme démocratique : autonomie, responsabilité, expression de soi, pluralisme des valeurs. Elle peine à transformer les conflits qui la traversent en défis intellectuels et pédagogiques, peut-être faute de reconnaître que les conflits sont nécessaires et surtout formateurs.

Ce qui est certain aujourd'hui, c'est qu'on n'accède plus à la citoyenneté par les voies de la morale laïque, ni même par les voies de l'éducation morale, ce qui place l'école dans la situation absurde de se prescrire pour fin l'institution d'une disposition subjective, la citoyenneté, impossible à vérifier et dont l'obtention ne semble dépendre d'aucun dispositif éducatif particulier, tout au plus de la bonne volonté ou de l'engagement personnel des enseignants (Audigier, 1999). Les finalités restent les mêmes, mais en lieu et place de ce que l'on appelle « éducation » et de ce que l'on appelait « éducation morale », il y a un manque qui n'est même pas pensé comme tel.

Laurence LOEFFEL

Université de Picardie Jules Verne

CURAPP

GSRL (EPHE-CNRS)

Abstract : Secular morality and the promotion of a moral non denominational education were amongst the main innovations of the republican school at the end of the 19th century. This education was removed from the curriculum in 1969 without leaving any inheritance. This fact is singular enough to be underlined. Although secular morality symbolized republican voluntarism in itself, it did not even bequeath the preoccupation for a moral school education. For the last twenty years, it has been replaced by civic education, focusing on the formation of pupils' judgement from nursery school to the baccalaureate. The obliteration of such an important inheritance can be interpreted in terms of tension between individual and social aims. Such a tension was right in the middle of the difficulties of forming and implementing scholar secular morality. It degenerated in contradiction when the debate between Durkheim and Piaget took place leading to the announcement of the end of the moralizing morality, the end of the education of conscience and the formation of judgement of a child as an individual.

Key words : Secular morals - Moral education - Democracy - Modernity - Individualism - Holism - Citizenship - Conflict - Consensus.

Bibliographie

AUDIGIER F. (1999) *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

BAUBÉROT J. (1996) « Laïcité. La morale laïque » — in : M. Canto-Sperber (dir.) *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (1059-1066). Paris : PUF.

MORALE LAÏQUE ET DÉMOCRATIE

- BAUBÉROT J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil.
- BOUCHARD N. (dir.) (2002) : *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe (2000) *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*.
- CORNAZ Y. (dir.) Collectif PAIDEIA (2002) *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* Paris : L'Harmattan.
- DELORS J. (dir.) (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Odile Jacob.
- DURKHEIM E. [1924] (1992) *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- GAUCHET M. [1985] (2002) « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique » — in : *La démocratie contre elle-même* (109-169). Paris : Gallimard.
- GILLIGAN C. (1982) *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge : Harvard University Press.
- JACQUET-FRANCILLON F. (2003) « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale » — *Le Télémaque. Philosophie. Education. Société* 23 (55-63).
- JACQUET-FRANCILLON F. (2005) « Principes et pratiques de l'«Education nouvelle» : des objets de recherche » — *Revue Française de Pédagogie* 153 (5-13).
- JACQUET-FRANCILLON F. & KAMBOUCHNER D. (dir.) (2005) *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF.
- JAMET C., LENOIR Y., XYPAS C. & SCHNAPPER D. (2006) *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Colin.
- KOHLBERG L. (1984) *Essays on Moral Development*. 1. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. 2. *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York : Harper and Row.
- LELEUX C. (1997) *Repenser l'éducation civique*. Paris : Cerf.
- LIPOVETSKY G. (1992) *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard.
- LOEFFEL L. (1999) « Quelle morale pour la laïcité ? » — *Le Monde de l'éducation* 270 (52-53).
- LOEFFEL L. (2000) *La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République (1870-1914)*. Paris : PUF.
- MARTIN J.-P. (1998) « Traditions enseignantes et déficit éthique de la laïcité française » — *Spirale* 21 (91-100).
- OGNIER P. (1994) « La laïcité scolaire dans son histoire » — in : J. Baubérot, G. Gauthier, L. Legrand et P. Ognier *Histoire de la laïcité*. Besançon : CRDP de Franche-Comté/CNDP.
- OHAYON A., OTTAVI D. & SAVOYE A. (éds) (2004) *L'éducation nouvelle. Histoire, présences et devenir*. Berne : Peter Lang.

L. LOEFFEL

- PAPERMAN P. & LAUGIER S. (dir.) (2005) *Le souci des autres. Éthique et politique du CARE — Raisons pratiques* 16.
- PAGONI-ANDREANI M (1999) *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- PAGONI-ANDREANI M. (2003) présentation du dossier « Éducation morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ? » — *Le Télémaque. Philosophie. Éducation. Société* 23 (33-37).
- PIAGET J. [1932] (2005) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- XYPAS C. (1996) *Éducation et valeurs. Approches plurielles*. Paris : Economica.
- XYPAS C. (éd.) (1997a) *Jean Piaget. L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos.
- XYPAS C. (1997b) *Piaget et l'éducation*. Paris : PUF.
- XYPAS C. (dir.) (2003) *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*. Paris : PUF.