

L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle

Hélène Hagège

▶ **To cite this version:**

Hélène Hagège. L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. RDST - Recherches en didactique des sciences et des technologies , 2017, 10.4000/rdst.1580 . hal-01694050

HAL Id: hal-01694050
https://hal.science/hal-01694050

Submitted on 26 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Hagège H. (à paraître). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*.

Titre de l'article en français :

L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle

Titre de l'article en anglais :

Educating towards Responsibility in French Schools : Barriers and Facilitators at the Institution Scale

AUTEURE :

Hélène Hagège
helene.hagege@umontpellier.fr

Maître de Conférences en Sciences de l'éducation
Faculté des Sciences
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Education et Formation (LIRDEF) ; équipe "Didactique et socialisation"

Faculté d'Éducation - Université de Montpellier
2 place Marcel Godechot - BP 4152
34092 Montpellier Cedex 5
France
+33(0)4 6761 8296

RESUME en français :

La responsabilité est un objectif de toute éducation, aussi nous souhaitons ici contribuer mettre à jour ses leviers et obstacles institutionnels à l'École française. Nous en considérons trois aspects : la cohérence (entre le penser, le dire et le faire), le dialogisme (entre conformité aux normes et réalisation de soi) et la reliance (entre soi et l'environnement). Suivant ce cadre, nous mettons en œuvre une méthodologie quantitative permettant d'évaluer les convocations explicites et implicites de la notion de responsabilité dans des textes officiels de référence. Nos résultats montrent qu'après avoir été utilisée de manière ambiguë ou restrictive, la notion de responsabilité l'est plus pertinemment dans les textes récents, avec notamment l'évocation de compétences émotionnelles, une acception implicitement plus dialogique et un éventail plus large d'objets concernés. Ensuite, nous interrogeant sur les contraintes d'application de ces textes officiels, nous envisageons les pratiques effectives et l'épistémologie institutionnelle comme des obstacles : malgré les leviers présents dans les textes, le manque de cohérence - de responsabilité - de l'École tend à s'opposer à l'éducation à la responsabilité. Enfin, nous proposons des pistes pour lever ces obstacles, telles l'introduction de méthodes pour mieux se connaître, comme la méditation.

RESUME en anglais :

Responsibility is a aim of any education. Here, we aim at contributing to the analysis of its institutional barriers and facilitators. We propose a first analysis of regulatory texts defining the French syllabi. Firstly, we introduce a theoretical frame that highlights three aspects of

responsibility: coherence (between speech and acts), dialogism (between following the norms and achieving oneself) and reliance (between the self and the environment). Secondly, on this basis, we setup a quantitative methodology to unravel that the notion of responsibility has first been explicitly or implicitly used in an ambiguous or restrictive manner in regulatory texts defining the French syllabi. Thereafter, the mention of emotional skills and of a dialogism between obedience and autonomy, made its use more relevant. Thirdly, reflecting about the pragmatic constraints of the regulatory texts implementation, we came to consider effective practice and institutional epistemology as barriers: the lack of coherence – of responsibility – of French Schools prevents educating for responsibility. Finally, we propose some facilitators of educating towards responsibility, which could be implemented in this context, such as meditation in order to enhance self-knowing.

MOTS-CLE : responsabilité, éducation, savoir, méditation, épistémologie, émotions.

KEY WORDS: responsibility, education, meditation, emotions, knowledge, epistemology.

TEXTE DE L'ARTICLE :

« On ne peut pas résoudre un problème en utilisant le même type de penser que celui qui a été utilisé quand on a créé ce problème ». A. Einstein

1. Introduction

Devant les crises environnementale, sanitaire, sociale, financière, civilisationnelle, culturelle, et donc éducative, de nombreux auteurs clament l'urgence de changer le fonctionnement de nos sociétés (Capron, 2003 ; Morin, 2014a ; Zaccai, 2011). Sans doute motivée par ces constats, l'injonction à tous les professeurs de contribuer à l'Éducation au Développement Durable (ÉDD), à la santé, la sécurité, etc. a été mentionnée dans les textes officiels de l'Éducation nationale pour la première fois il y a plusieurs décennies en France. Ces éducations, appelées « éducations à » (la santé, la sécurité, etc.), contrastent avec les enseignements des matières scolaires et requièrent des méthodes pédagogiques différentes (Lebeaume, 2012), qui engagent les sujets, y compris les enseignants, notamment en les invitant à questionner leurs valeurs, leurs croyances et leur rapport au monde (Berger, *et al.*, 2009). Certains auteurs proposent qu'elles devraient être autonomes vis-à-vis des disciplines scolaires (*ibid*.), être orientées vers la démocratie participative et délibérative, privilégier l'action par rapport aux savoirs (Lange & Martinand, 2010), et aborder explicitement les valeurs, l'interdépendance, l'interdisciplinarité et la complexité du monde (Fabre, 2014 ; Pellaud, Giordan & Eastes, 2007). En conséquence, les relations de ces éducations avec les matières et les normes scolaires coutumières sont problématiques (Berger, *et al.*, 2009 ; Hagège, 2013 ; Lange & Victor, 2006).

Nous proposons ici un regard transversal sur les « éducations à », ce que permet notre approche centrée sur la notion de responsabilité. En effet, d'une part, cette notion est consubstantielle de l'éthique (Henriot, 2015 ; Paturet, 2003) et de l'éducation (Vieillard-Baron, 1994). D'autre part, il s'agit bien, dans les différentes « éducations à », d'apprendre à

devenir « responsable de » (sa santé, l'environnement, sa relation avec les médias, etc. ; Hagège, 2015b ; Sauvé, 2000). Eduquer à la responsabilité est donc vraisemblablement un objectif au moins implicite de toute « éducation à ». De plus, comme appuyé dans un rapport récent (Commission Européenne, 2015), de nombreux auteurs mettent en avant la possibilité et la pertinence d'éduquer à la responsabilité et à la citoyenneté en enseignant les sciences (notamment en lien avec la *scientific literacy* et les questions scientifiques socialement vives (Zeidler & Keefer 2003, Pedretti 1999, Hurd 1998, Sadler 2004, Panissal *et al.* 2010)) .

Le présent article a ainsi pour but d'éclairer originalement les problématiques des « éducations à », en focalisant sur la notion de responsabilité. Plus précisément, nous souhaitons ici contribuer à l'évaluation des leviers et obstacles rencontrés dans le contexte scolaire français : en quoi le cadrage et le fonctionnement institutionnels de l'École française favorisent-ils, ou au contraire freinent-ils, une éducation à la responsabilité ? Cette question pourrait être abordée de diverses manières. Pour proposer des premiers éléments de réponse, nous avons fait le choix de nous concentrer sur une analyse de textes officiels de référence, puis de discuter leur cohérence avec les pratiques effectives, et avec certaines contraintes de leur application.

Ainsi, nous présentons dans la partie suivante (2) le cadre théorique, qui nous permettra de proposer des éléments de réponse aux questions : Comment est employée la notion de responsabilité dans des textes officiels de référence ? Quelles finalités éducatives sont ainsi préconisées en terme de responsabilité ? (4). Ensuite nous discuterons ces résultats (5.1), puis leur portée, en nous interrogeant sur les points suivants : les finalités de l'École française sont-elles cohérentes, d'une part avec les pratiques réellement à l'œuvre (comme on peut le déduire de leurs effets ; 5.2), et, d'autre part, avec l'épistémologie institutionnelle, qui fonde le contrat social implicite des connaissances enseignables (5.3) ? Après cette discussion des résultats, nous proposerons quelques pistes pour surmonter les obstacles identifiés (6).

2. Cadre théorique : de la notion de responsabilité

La notion de responsabilité est souvent rattachée à un contexte ou un domaine : responsabilité morale, pénale, sociale des entreprises, etc. Alors à quoi peut référer la responsabilité « tout court » ?... A des dimensions essentielles de cette notion. En nous basant sur plusieurs années de recherches bibliographiques, nous allons en présenter ici seulement trois aspects : ceux qui ont été travaillés de manière approfondie au laboratoire, et qui nous paraissent les plus pertinents.

2.1. La cohérence

Premièrement, « responsabilité » a la même racine que « réponse » ; « *responsable* » signifie littéralement « capable d'une réponse » en anglais. La responsabilité implique ainsi de répondre de quelque chose (d'un acte, d'une parole, d'une personne…) à quelqu'un (soi-même ou autrui ; Henriot, 2015). Dès lors, elle nous lie dans le présent à une situation passée, notamment vis-à-vis de nos engagements, en nous mettant devant les conséquences de nos actes et décisions (*ibid*.). Elle requiert donc une *cohérence* entre le dire, incluant les valeurs déclaratives, et le faire. Mais cette cohérence-la semble nécessiter aussi celle entre le faire et le penser[2] (ce dernier pouvant exprimer un engagement vis-à-vis de soi-même ; Hagège, 2014, 2015a,b).

En effet divers processus inconscients (impactant le penser et le faire) font obstacle à une telle cohérence (*ibid*.). Ils nous empêchent à notre insu d'accomplir des buts choisis[1]. Brièvement, deux types de processus permettent de comprendre ce détournement inconscient vis-à-vis de nos objectifs : l'*attention* et l'*évitement émotionnel*. L'attention « supervise » tous les processus cognitifs, de la saisie de l'information sensorielle au déclenchement du comportement (Launay, 2004, p.180). Elle peut être assimilée à un filtre plus ou moins sélectif qui sélectionne les *stimuli* de l'environnement évalués pertinents (*ibid.*). Elle est donc en relation avec l'évaluation, processus clé dans l'articulation perception-action (Brouillet, 2008). Si une situation est évaluée désagréable, une stratégie d'ajustement fréquente consiste en l'évitement de la situation, et conjointement de la confrontation à l'émotion négative (Mikolajczak & Bausseron, 2013). Ainsi l'attention se porte automatiquement sur une distraction : cette fuite donne l'illusion de ne pas souffrir. Le sujet, n'ayant pas conscience de cette fuite, n'a pas toujours non plus conscience s'il s'éloigne alors d'un de ses buts. En tout cas, il ne *répond* alors pas de la situation. C'est ainsi, concrètement, qu'il évite par exemple de vivre une tristesse en faisant une activité absorbante ou distrayante (travail, coup de téléphone, visionnage d'un film, sortie avec des amis, cigarette, etc.), même si cela le détourne d'un de ses buts (ex : arrêter de fumer).

En conséquence une éducation à la responsabilité devrait créer des conditions qui permettent aux sujets de devenir plus cohérents. Une telle cohérence requiert une meilleure connaissance de son propre fonctionnement (Hagège, 2014, 2015a, b) et l'apprentissage de

[1] Ceci est référencé et argumenté par ailleurs (Hagège, 2014, 2015a,b). Succinctement, le sujet fonctionne selon au moins deux modalités distinctes : une modalité inconsciente, automatique et rapide et une modalité consciente, réfléchie et qui interviendrait plus rarement. Cette vision des *systèmes duaux* fait l'objet d'un consensus dans son principe, même si plusieurs théories les décrivent (revues par Gawronski & Creighton, 2013). Par exemple, il a été montré qu'un sujet se déclarant non raciste (attitude explicite), manifeste en moyenne des biais de comportements racistes, en corrélation avec ses attitudes implicites (revu par Pearson, et al., 2009). Il ne semble conscient ni de ses attitudes implicites ni de son comportement discriminant (ibid.).

compétences émotionnelles [2], incluant la confrontation productive aux émotions (Mikolajczak & Bausseron, 2013).

2.2. La relation dialogique entre deux formes d'*ethos*

Deuxièmement est responsable celui qui est capable de donner sa propre réponse. On peut comprendre cela en considérant le processus éducatif : au début, les tuteurs (parents ou autres) sont responsables des enfants, qui, idéalement éduqués, deviendront ensuite responsables d'eux-mêmes (Vieillard-Baron, 1994). Toutefois le fait qu'ils puissent se passer de tuteurs n'est pas un gage de leur responsabilité. En effet, une part importante des « adultes » ne peut pas se passer de substituts symboliques et opérationnels de parents (Jung, 1986) : pour cadrer leur comportements (lois, police, système de justice, etc.) et pour subvenir – au moins en apparence – à leurs besoins affectifs (conjoint, sources de distractions qui leur permettent de s'oublier et de fuir leur réalité telles que la télévision, les réseaux sociaux, les drogues, etc.). De ce fait, comment savoir si la réponse propre d'un sujet relève de la responsabilité… serait-ce plutôt lorsqu'il est conforme à la norme, ou lorsqu'au contraire il la transgresse?

En ce qui concerne l'éthique, deux sens opposés de la responsabilité peuvent être classiquement distingués. Selon une conception de l'éthique d'origine platonicienne, l'$\boldsymbol{\eta\theta o\xi}$ (*ethos* avec un « η »), la responsabilité correspond à des choix et des actions engageant le caractère spécifique du sujet, appelant au dépassement de soi-même et de la norme (Paturet, 2003). Cette acception diffère fondamentalement d'une responsabilité qui est obéissance aux règles, en congruence avec l'$\boldsymbol{\varepsilon\theta o\xi}$ (*ethos* avec un « ε » ; *ibid.*). Ainsi, là où l'$\eta\theta o\xi$ délie, dénoue les habitudes, brise les moules et les modèles, l'$\varepsilon\theta o\xi$ lie, canalise et structure. Ce second sens, qui désigne les mœurs, la conformité aux pratiques sociales, aux codifications et aux habitus, correspond dans les grandes lignes à la notion commune, i.e. socialement répandue, de responsabilité (Such & Walker, 2004). Or, sur le plan de l'éthique, la responsabilité implique d'une part la présence d'un sujet qui répond et d'autre part la présence, et la reconnaissance comme légitime par le sujet, d'autrui à qui répondre (si ce n'est soi-même ; Henriot, 2015). La réponse propre d'un sujet doit donc s'inclure dans une relation dialogique entre l'$\eta\theta o\xi$ et l'$\varepsilon\theta o\xi$ pour être responsable. Ici, l'adjectif « *dialogique* » est employé dans un sens double, désignant étymologiquement ce qui consiste en un « discours à deux » d'une part, et en référence à un principe constructiviste d'autre part. Selon ce principe dialogique proposé par Morin, le conflit thèse – antithèse n'est pas résolu en une synthèse, mais la tension entre deux notions devant s'exclure l'une l'autre, indissociables d'une même réalité, est assumée (Le Moigne, 1995). C'est ainsi qu'une éducation à la responsabilité devrait à notre avis être amenée à faire coexister les deux *ethos* au sein du processus éducatif : la réalisation de soi au travers d'une prise en compte *critique* des normes sociétales et des différences d'autrui.

[2] Nous avons détaillé ailleurs l'intrication des compétences émotionnelles avec des compétences relationnelles, épistémiques et attentionnelles (Hagège, 2015a). Pour plus de simplicité ici nous n'évoquerons dans la suite de cet article que les « compétences émotionnelles » (et y incluons l'empathie et l'apparentement, voir 2.3).

2.3. La reliance avec l'environnement

Enfin, un dernier aspect largement argumenté par ailleurs (Hagège, Bogner & Caussidier, 2009 ; Hagège, 2015a), correspond aux attitudes psycho-sociales favorisant (ou non) la responsabilité. En résumé, les attitudes facilitatrices sont celles d'une reliance entre soi et autrui[3] (i.e. l'environnement *humain*) d'une part, et entre soi et l'environnement *non humain* (ENH) d'autre part. Ces reliances sont appelées ici respectivement empathie (Favre, *et al.*, 2005) et apparentement (Searles, 1986). Elles sont considérées comme la base psycho-sociale de la relation dialogique évoquée précédemment (en 2.2 ; Hagège, Bogner & Caussidier, 2009). En effet, dans de telles attitudes, l'attention du sujet est simultanément portée sur sa réalité intérieure (pensées, émotions, sensations) et sur sa réalité extérieure (perception de l'environnement). Ces attitudes impliquent donc une « présence ouverte »[4] (Lutz, *et al.*, 2008), telle que l'attention ne soit ni distraite (par les médias ou les écrans, par exemple), ni captée par des phénomènes émotionnels ou des pensées, et ainsi réduite à eux. Ces attitudes se distinguent donc d'attitudes de coupure ou de fusion émotionnelles, dans lesquelles la captation de l'attention par des phénomènes (perceptions, pensées ou émotions) détournent instantanément le sujet de la richesse de ses réalités intérieures et extérieures ; cette captation rend donc sa connaissance de ces réalités incomplète et déformée (Hagège, 2015a), comme c'est le cas lorsque le sujet commet des actions contraires à ses buts conscients (voir 2.1). Ainsi, en ce qui concerne la relation à l'ENH, i) un sujet en coupure à un instant t, absorbé en général par le sort de ses congénères (Searles, 1986), peut se sentir indifférent au sort d'animaux ou de plantes de son entourage ; ii) un sujet en fusion avec l'ENH aura au contraire l'impression de vivre la même chose qu'un animal ou un objet auquel il est identifié, comme si c'était une partie de lui-même ; iii) tandis qu'un sujet en apparentement avec l'ENH se sentira comme le maillon d'une grande chaîne, relié aux animaux, meubles, arbres, étoiles, etc., touché par eux, et en même temps différent en tant qu'être humain, occupant une place spécifique d'individu singulier.

Notez que nous retrouvons ici l'importance des compétences émotionnelles[2].

3. Méthodologie

Nous avons choisi des textes concernant à priori l'éducation à la responsabilité (Tableau 1) :

- un texte explicitement concentré sur « l'éducation à la responsabilité en milieu scolaire » (FRANCE : MÉN, 2006a ; ER),
- un texte plus récent sur l'enseignement moral et civique (FRANCE : MÉN, 2015c ; EMC), qui généralise cet enseignement,

[3] Dans la littérature, ces attitudes sont conceptualisées de différentes manières (revu dans Swaner 2005), par exemple avec la notion anglo-saxonne de *care*. Elles renvoient toutes à certaines qualités d'être, et habiletés relationnelles, ouvertes et bienveillantes.

[4] *open presence* ou *open monitoring attention* en anglais. Cette qualité de présence peut aussi être appelée, selon le cadre théorique, « pleine conscience » (Hölzel et al., 2011) ou « attention-vigilance » (Depraz, 2014) par exemples.

- des textes qui proposent un cadrage pour l'École en général comme le socle commun (FRANCE : MÉN, 2006b, 2015b ; respectivement SC1 et SC2), et la préparation de la rentrée (FRANCE : MÉN, 2010 ; PR),
- des textes qui proposent un cadrage général pour les « éducations à » (FRANCE : MÉN, 2007, 2015a ; respectivement EDD1 et EDD2). Concernant ce dernier point, la majeure partie des « éducations à », dont les objets sont notamment la santé, les risques majeurs, la citoyenneté et l'environnement (EDD1), ou encore la solidarité internationale, la responsabilité et les risques, les arts et la culture (EDD2), est aujourd'hui officiellement incluse dans l'ÉDD. Parmi les textes explicitement focalisés sur les « éducations à », nous avons donc limité notre analyse aux derniers textes de cadrage dédiés à l'ÉDD.

Tableau 1 – Récapitulatif des textes analysés.

N°	Année	Titre	Titre abrégé
1*, **	2006	Éducation à la responsabilité en milieu scolaire	ER
2	2015	Programme d'enseignement moral et civique	EMC
3	2006	Socle commun de connaissances et de compétences	SC1
4	2015	Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	SC2
5	2010	Préparation de la rentrée 2010	PR
6*	2007	Éducation au développement durable Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable	EDD1
7*	2015	Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018	EDD2

* « Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école » ; ** et en plus à « la préfète et aux préfets de zone de défense ; aux préfets délégués pour la sécurité et la défense (état-major de zone) ; au préfet de police ; aux préfètes et préfets de région ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; aux préfètes et préfets de département (service interministériel de défense et de protection civiles) ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales »

Nous avons étudié la manière de mobiliser explicitement le terme de « responsabilité », les termes apparentés (ex : responsable, responsabiliser), et de définir explicitement ou implicitement ces termes dans ces textes. Pour ce faire, grâce à un logiciel de traitement de texte, nous avons compté leurs occurrences, et relevé leur contexte de citation (4.1). De plus, une analyse sémantique de la phrase contenant le terme, et des deux phrases immédiatement adjacentes, ont permis d'évaluer si une définition explicite en était donnée (résultat mentionné dans le tableau 2 et détaillé en 4.2).

Aussi, nous avons cherché à évaluer si les conceptions éducatives mobilisées (4.2), relevaient d'une des *ethos* présentées dans le cadre théorique (2.2). Pour ce faire, nous avons choisi pour chaque *ethos*, un triplet de mots caractéristique. Pour pouvoir les comparer, il était important que ces deux triplets aient une fréquence lexicale similaire dans

la langue française. Cette fréquence a été déterminée grâce à la base de données Lexique 3[5]. Les mots retenus (et leur fréquence lexicale), sont les suivants : autonomie (16), choix (84), et décision (63) pour l'$\eta\theta o\xi$, obligation (23), devoir (53) et règle (61) pour l'$\varepsilon\theta o\xi$. La probabilité associée à un test t de Student, avec une distribution bilatérale, est de 0,72 pour ces deux groupes de fréquences. Ceci conforte l'hypothèse que les deux triplets de mots ont des fréquences lexicales similaires, et qu'il est donc pertinent de comparer, via leur occurrence, la mobilisation respective des deux *ethos*. NB : cette similarité de leurs fréquences lexicales paraît intuitive sachant que les fréquences lexicales des mots peuvent varier de quelques centièmes d'unité (ex : 0,03), à plusieurs milliers (ex : 8746)[5].

Enfin, la notion de responsabilité étant consubstantielle de celle d'éducation (1.2), nous avons repéré dans le texte les occurrences de termes indicateurs d'éléments du cadre théorique présenté en 2.1 et 2.3 (4.3). Seules les occurrences pertinentes – c'est-à-dire qui concernent directement l'éducation des élèves et qui expriment une notion similaire à celles exprimées dans le cadre théorique – ont été comptabilisées (Annexe).

Davantage de précisions méthodologiques sont mentionnées dans les légendes des tableaux présentant les résultats.

4. Résultats

4.1. Mobilisation explicite de la notion de responsabilité dans ces textes

Tout d'abord, nous avons analysé la manière dont le terme responsabilité et les termes apparentés sont mobilisés dans les textes choisis (Tableau 2).

Tableau 2 – Occurrences du terme « responsabilité » et des termes apparentés dans les textes analysés.

Texte	Responsabilité(s)	Responsable(s)	Responsabilis*	‰	Définition
ER	**5** : SS -> SO x3 (« éducation à la responsabilité ») ; individuelle et collective -> SO ; élèves -> risques.	**3** : élèves -> comportements citoyens ; citoyens informés -> sécurité civile ; instructeur -> session (HS).	**0**	1,5	oui
EMC	**15** : école et famille -> éducation morale ; élèves -> leurs actions, autrui, SO x5[a] (3t), code de la route, risques majeurs, risques naturels ; « individu et citoyen » -> environnement et santé.	**0**	**1** : élèves -> usage du numérique.	2,6	peut-être
SC1	**4** : élèves -> environnement, monde vivant, santé, utilisation des outils interactifs, autrui, contrat (de location, de travail…).	**5** : attitude, devenir, vie civique, citoyenneté -> SO ; acteurs -> notre démocratie.	**0**	1,3	oui
SC2	**7** : École -> formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen ; élève -> ses actes, autrui, « individuelles et collectives » ; SS ->	**2** : citoyen -> SO ; comportement -> environnement et santé.	**0**	1,9	peut-être

[5] http://www.lexique.org/listes/liste_mots.txt, consultée le 30 novembre 2016.

Hagège H. (à paraître). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*.

	SO (x2, 1t).				
PR	**8** : chef d'établissement -> module SCONET-SDO (HS), SO (t , HS) ; équipes éducatives -> innovation et réussite des élèves, SO ; établissements scolaires -> SO (HS) ; lycéens -> vie de l'établissement (activités des Maisons des lycéens) ; parents -> leurs enfants ; Éducation nationale -> ENT (HS).	**3** : élèves -> SO (t), comportements et attitudes, usage d'internet.	**4** : élèves (x2), équipes (t), acteurs, jeunes face au risques.	1	non
EDD1	**4** : SS -> environnement, monde vivant, santé (citation du socle commun), « individuelles et collectives », à répartir (HS) ; les cadres -> pédagogiques (HS).	**2** : établissements -> éco-, consommation ; académique -> SO (HS).	**0**	1,5	peut-être
EDD2	**1** : éducation « à la responsabilité et aux risques ».	**2** : SS -> d'école et d'établissement (HS) ; comportements -> SO.	**0**	0,5	non

Responsabilis* correspond au nom « responsabilisation » ou au verbe « responsabiliser ». Dans les cases centrales du tableau figurent le sujet, puis une flèche (->) puis l'objet. **SS** : sans sujet ; **SO** : sans objet ; **HS** : hors sujet (dans le sens où le terme n'est pas employé en lien direct avec l'éducation des élèves). [a] SS explicite mais implicitement « les élèves », et en lien avec engagement, assumer, prendre des responsabilités dans la classe, l'école. **t** : présence du terme dans un titre de section (le nombre précédent le « t » indique le nombre de sections concernées). **‰** : ratio normalisé des occurrences par rapport à la taille du texte ; il correspond à la somme de toutes les occurrences pertinentes (c.-à-d. toutes les occurrences, soustraites des HS), divisée par le nombre de mots total du texte et multipliée par mille. Les **définitions** ont été trouvées en examinant sémantiquement le texte immédiatement adjacent à l'occurrence relevée (voir le texte pour plus de précisions). **oui** : explicitation manifeste du terme « responsabilité » ou du terme apparenté ; **peut-être** : explicitation implicite, qui pourrait être interprétée autrement que comme une définition de ce terme ; **non** : aucune explicitation.

Le terme « responsabilité » apparaît au moins une fois dans tous ces textes, et en moyenne davantage que les termes apparentés. Notamment, les termes responsabilis*, sont utilisés seulement dans PR et EDD1. Contrairement à ce qui pourrait être attendu, ce n'est pas ER qui a le plus recours aux termes respons*, mais deux textes récents (EMC et SC2 ; voir colonne ‰). EDD2, qui est de la même année, est à l'opposé, puisque c'est le texte qui contient le moins de ces occurrences.

Les sujets et les objets de la responsabilité sont divers. Parfois ils ne sont pas précisés, ce qui indique alors une recommandation générale non contextualisée. Dans la majorité des cas où le sujet est précisé, il s'agit des élèves, et dans une minorité, des établissements ou de professionnels de l'éducation (particulièrement dans le texte PR). Dans le texte ER – le seul explicitement dédié à l'éducation à la responsabilité – les objets sont concentrés sur les risques et la sécurité. Il est intéressant de noter que c'est le seul de ces textes qui est explicitement adressé aux préfets de police (légende du Tableau 1). Cet accent sur les risques est partiellement retrouvé dans PR, en lien avec l'action de responsabiliser, et dans EMC, en référence à ER. En ce qui concerne les autres objets, l'environnement et la santé sont récurrents entre les textes, en référence à EDD1. Les notions en lien avec la citoyenneté et l'usage des nouvelles technologies apparaissent aussi dans plusieurs textes. Cela va dans le sens argumenté en introduction, d'une transversalité de la notion de responsabilité, quant à l'appréhension des différentes « éducations à ».

4.2. Conceptions explicites et implicites de la responsabilité dans ces textes, en lien avec les deux formes d'*ethos* (2.2)

Quelles conceptions de la responsabilité sont explicitées dans ces textes ? Pour l'évaluer, nous avons examiné le texte immédiatement adjacent aux occurrences relevées dans le Tableau 2, et avons retenu les passages explicatifs. Nous y avons repéré ce qui nous semble relever d'une conception normative (conforme à l'$\boldsymbol{\varepsilon\theta o\xi}$, termes soulignés dans les citations) ou opposée (cf. l'$\boldsymbol{\eta\theta o\xi}$, mis en gras), de la responsabilité (2.2). Seuls deux textes mentionnent clairement une forme de définition :

> « [L'éducation à la responsabilité] ne peut se satisfaire de la seule mémorisation d'interdits ou de prescriptions ; elle implique en effet l'assimilation de savoirs et de savoir-faire mais également l'intégration de leur justification […]. » (ER)

> « […] d'une attitude responsable […] c'est-à-dire une **attitude critique et réfléchie** […] devenir pleinement responsable – c'est-à-dire **autonome et ouvert à l'initiative** – […] » (SC1).

Trois autres textes présentent des passages qui pourraient être interprétés comme des définitions implicites de la responsabilité, ou comme l'explicitation de processus qui y sont liés (nous mettons en italique dans les citations suivantes) :

> « [L'EMC] vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un **esprit critique** qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs *responsabilités* […]. » (EMC)

> « [Le socle commun] donne aux élèves les moyens […] de **conquérir leur autonomie** et d'exercer ainsi progressivement leur **liberté** et leur statut de citoyen *responsable*.
> […] L'élève connaît l'importance d'un comportement *responsable* vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses *responsabilités* […]. » (SC2)

> « Les établissements éco-*responsables* s'engagent à réduire leurs déchets […]. L'encouragement aux bonnes pratiques […]. » (EDD1)

Les deux textes mettant le plus l'accent sur l'$\boldsymbol{\eta\theta o\xi}$ dans ces extraits sont SC1 et SC2. Dans SC2 et EMC, les deux formes d'*ethos* apparaissent de manière équilibrée. Au contraire, dans EDD1 et ER, la conception de la responsabilité semble surtout normative.

Ici nous avons sélectionné uniquement les extraits où un des mots responsab* apparaît. Or, comme évoqué en introduction (1.2), la notion de responsabilité est au cœur de celles d'éducation et d'éthique. Pour mieux caractériser les conceptions implicites de la responsabilité dans ces textes, nous avons donc recherché plus généralement leur posture en matière éducative, en comptant les occurrences de termes reliés aux deux notions d'*ethos* (Méthodologie ; Tableau 3).

Tableau 3 – Occurrences de termes indicateurs d'une conception de l'éducation relevant d'une $\eta\theta o\xi$ ou d'une $\varepsilon\theta o\xi$ dans les textes analysés.

	$\eta\theta o\xi$				$\varepsilon\theta o\xi$			
Texte	**Autonomie**	**Choix**	**Décision(s)**	**‰**	**Obligation(s)**	**Devoir(s)**	**Règle(s)**	**‰**
ER	2 (0)	0	0	**0**	0	0	5 (1t)	**1,1**
EMC	3	11	0	**2,5**	3	7	38 (4t)	**8,4**
SC1	5 (2t)	2	3	**1,4**	0	3	11	**2**
SC2	4	7	0	**2,4**	0	0	13 (1t)	**2,8**
PR	5 (1t, 1)	7 (2)	3 (0)	**0,3**	3 (0)	1	2	**0,3**
EDD1	0	3	0	**1,5**	0	0	1	**0,5**
EDD2	0	1	0	**0,3**	0	0	1	**0,3**
			Moyenne :	1,2			Moyenne :	2,2

(*n*t) : dont nombre *n* de titre(s) de section concerné(s). Dans **PR**, il est souvent question de l'autonomie des établissements, ou des choix d'orientation par exemple. Ainsi ont été indiqués soulignés entre parenthèse les nombres d'occurrence pertinentes pour notre objet (i.e. qui concernent une conception de l'éducation des élèves, voir Annexe). Dans **ER**, l'autonomie mentionnée est explicitement celle accompagnant normalement le développement psychomoteur de l'enfant ; il ne s'agit d'une valeur à défendre ou d'une qualité à favoriser (voir Annexe). **‰** : fréquence moyenne de l'occurrence des trois mots. Note : dans **EMC**, il existe un certain nombre de répétitions pour les différents niveaux scolaires (voir Annexe).

Selon ces résultats, en moyenne les termes d'$\varepsilon\theta o\xi$ (*ethos* normative) sont davantage mobilisés que ceux d'$\eta\theta o\xi$, ce qui est remarquable dans EMC. Seul EDD1 déroge à cette tendance, ce qui permet de nuancer l'observation faite précédemment, à propos de la définition de l'éco-responsabilité. Par ailleurs, seul SC1 contient un terme relevant de l'$\eta\theta o\xi$ dans un titre, tandis que « règles » apparaît en titre de section dans ER, EMC, et SC2.

En concordance avec les résultats précédents (Tableau 2), ce sont SC2 et EMC qui mobilisent le plus – ici implicitement – la notion de responsabilité. SC2 semble plus équilibré qu'EMC dans son approche entre les deux formes d'*ethos*.

Quant aux objets concernés, on retrouve ici la focalisation étroite d'ER, sur les règles en rapport avec la sécurité et les dangers (Annexe). Aussi, le terme « risques » apparait exclusivement dans les extraits de SC1 et SC2 (termes surlignés en italique dans l'Annexe). SC2 est étonnamment le seul dans les extraits sélectionnés (Annexe) à y mentionner la santé et l'environnement (en rapport avec le choix et les règles). C'est le plus complet dans ses objets, car y apparaissent aussi les notions de citoyenneté (comme dans PR, EDD1, EMC, et SC1), et de numérique (idem dans PR). Si l'on considère l'usage de citoyen*, c'est encore SC2 le plus équilibré dans son approche, tandis que EMC et SC1 en ont un usage exclusivement normatif dans les extraits sélectionnés (en relation avec les devoirs et les règles ; Annexe).

En bilan, d'après cette analyse, SC2 est à la fois le plus complet dans ses objets et le plus équilibré dans sa conception implicite, potentiellement dialogique, de la responsabilité.

4.3. Conceptions implicites de la responsabilité dans ces textes, en lien avec la cohérence (2.1) et les attitudes psycho-affective envers l'environnement (2.3)

Jusqu'à présent, nous avons analysé la conception de la responsabilité dans ces textes seulement selon un des trois aspects du cadre théorique présenté (2.2). *Quid* des deux autres (2.1 et 2.3) ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous

avons quantifié les occurrences de termes en lien avec ces aspects dans les textes (Tableau 4).

Tableau 4 – Occurrences de notions en lien avec le cadre théorique, dans les textes analysés.

Cadre théorique :	*2.1*			*2.3*			
Texte	**Cohérence**	**Conséquence**	**Conscience**	**Émotion(s)**	**Sensibilité**	**Empathie**	**Apparentement**
ER	0	0	2	0	0	0	0
EMC	1	0	2	14	6	6 (3t)	0
SC1	0	2	3	3	2	2	0
SC2	0	1	0	2	5	1	0
PR	0	0	0	0	0	0	0
EDD1	0	0	0	0	0	0	0
EDD2	0	0	0	0	0	0	0

Les termes « émotions » et « sensibilité » relèvent des parties 2.1 et 2.3 du cadre théorique. Les autres termes et notions ressortent d'une seule partie. **Cohérence** : occurrence de cohéren* – i.e. cohérent(s) et cohérence(s) – lorsque le terme est employé pour exprimer l'idée de cohérence des fonctions intrasubjectives de l'élève (ex : pensées avec actions ; Hagège, 2014). **Conséquence** : occurrences de conséquen* employé pour exprimer l'idée de conséquence des actions de l'élève. **Conscience** de soi : occurrences de conscien* et de conna* où l'idée renvoie à l'auto-connaissance du sujet élève. **Émotion(s)** et **Sensibilité** : occurrences de ces termes. **Empathie** : occurrences des termes empathie, conscien* et conna*, tel que ces deux derniers renvoient à la connaissance des autres. **Apparentement** : occurrences des termes apparentement, conscien* et conna*, tel que ces deux derniers renvoient à la connaissance de l'environnement non humain. Dans tous les cas, les termes conna* n'ont pas été comptabilisés lorsqu'il s'agissait d'une connaissance mentale, intellectuelle, synonyme de savoir. Ils l'ont été lorsque l'emploi du terme peut renvoyer au sens étymologique du latin *cognecere* « avoir présent à l'esprit », i.e. en lien potentiel avec une reliance psycho-affective personnelle (avec soi, autrui ou l'ENH).

Ces résultats confortent une analyse qualitative préalable (non montrée) qui indique que dans la majorité des textes ces deux aspects de la responsabilité sont peu présents, voir totalement absents (dans PR, EDD1 et EDD2). EMC compte le plus d'occurrences, en mettant en exergue l'apprentissage de la régulation des émotions et de l'empathie, dans la dimension sensible (la sensibilité) de chaque partie du programme[6]. SC1 et SC2 abordent diverses notions en lien avec ces deux aspects de la responsabilité (être conscient de soi et d'autrui). Par contre, la notion de reliance psycho-affective avec l'ENH (apparentement) est absente de tous les textes, y compris de EDD1 et 2, où elle pourrait être plus attendue qu'ailleurs. Seul EMC suggère qu'un sujet ne serait pas entièrement cohérent, en exprimant l'idée de favoriser la cohérence chez les élèves (entre leurs différentes pensées).

5. Discussions

5.1. Discussion des résultats

Nous avons posé comme cadre trois aspects de la notion de responsabilité, qui ont fait l'objet d'études approfondies dans notre laboratoire (Favre, *et al.*, 2005 ; Hagège, Bogner & Caussidier, 2009 ; Hagège, 2014, 2015a,b). Comme évoqué dans la partie 2.3, d'autres acceptions de la notion de responsabilité auraient pu être mobilisées. Cependant ce cadre-là constitue l'originalité de notre approche. Le premier aspect (la cohérence) est crucial pour la responsabilité (5.2 et 5.3). Le deuxième et le troisième correspondent à la

[6] Chacune de ces parties contient aussi trois autres dimensions : normative (le droit et la règle), cognitive (le jugement) et pratique (l'engagement).

traduction respectivement éthique et psychosociologique de principes de la complexité (dialogique et hologrammatique) selon Morin. Ce cadre théorique offre donc l'exemplarité de la cohérence conceptuelle avec l'objet de recherche et l'épistémologie de la complexité préconisée (Hagège, 2013 ; Pellaud, Giordan & Eastes, 2007). De plus, il offre des pistes pour faire des ponts avec d'autres dimensions : éthique (Morin, 2014b), économique (Citton, 2014) ou cognitive (Launay, 2004) par exemples. Nous avons fait le choix de situer la présente analyse à une échelle socio-institutionnelle. D'autres niveaux seraient bien sûr complémentaires à notre analyse (anthropologiques, psychanalytiques, etc.).

Nous sommes partis d'une analyse de la notion de responsabilité dans un nombre restreint de textes officiels de l'Éducation nationale. D'autres textes auraient sans doute pu être joints à l'analyse. Toutefois notre analyse nous permet déjà de mettre à jour des grandes tendances, telle une évolution récente vers plus de pertinence et de complétude, quant à l'usage de la notion de responsabilité.

Les résultats concernant la mobilisation de la notion de responsabilité sont en effet dans l'ensemble congruents entre eux : les textes qui citent explicitement peu la notion de responsabilité (Tableau 2), y ont aussi peu recours sur les plans implicites (Tableaux 3 et 4). Il s'agit particulièrement de EDD2, et, dans une moindre mesure, de PR, ER, puis EDD1. Cela pourrait possiblement être expliqué, en ce qui concerne les textes EDD, par leurs destinataires (Tableau 1), qui sont plutôt des gestionnaires ou superviseurs de l'éducation, que des acteurs directs. ER mobilise peu la notion de responsabilité, et, de surcroît, en arbore une conception plutôt pauvre (seulement normative) et restreinte (à la sécurité et aux risques). Nous regrettons que la seule référence officielle et explicite en matière d'éducation à la responsabilité présente de telles caractéristiques. Cela pourrait constituer un obstacle pour les enseignants intéressés par la mise en œuvre de cette éducation.

A contrario, SC2 et EMC présentent les conceptions les plus mûries, et les plus explicites en matière de responsabilité (4.2). SC2 semble plus intégrateur dans les objets concernés, et plus équilibré en termes de proportions des deux *ethos*. Notons qu'une telle coexistence des deux ethos ne garantit pas le recours à un dialogisme : ce dernier devrait encore être explicitement assumé (6). Elle pourrait aussi bien relever d'une contradiction interne inconsciente.

EMC est celui qui met le plus l'accent sur l'apprentissage de la régulation des émotions. Ce dernier point nous paraît une avancée considérable, ou plutôt une mise à jour primordiale. En effet, l'importance des émotions et de leur régulation dans le développement moral (Hoffman 2000), le jugement moral (Haidt 2001), le comportement social (Malti & Krettenauer 2013), l'éducation à la responsabilité (Hagège 2014), l'apprentissage des sciences (Alsop & Watts 2003), ou encore la réussite scolaire (Durlak *et al.* 2011, Favre 2007) a été montrée par des décennies de recherche. Emotions et cognition étant intimement liées dans le fonctionnement cérébral (Moll & Schulkin 2009), s'adresser à un sujet épistémique supposé entièrement rationnel – comme cela semble être

implicitement le cas dans ER, PR, EDD1 et EDD2[7] – constitue d'après nous un obstacle majeur à l'éducation et aux apprentissages en général (5.3). Nous trouvons donc dans cette mise en avant des émotions un levier important.

En revanche, la quasi-absence de la notion de cohérence (Tableau 4) suggère que le modèle implicite du sujet, dominant dans les textes officiels analysés, est celui d'un sujet cohérent et transparent à lui-même (5.3). Un tel modèle rentre en contradiction avec des résultats majeurs des sciences cognitives (revus dans Bargh & Morsella 2008, Pearson *et al.* 2009 ; 2.1). La prise en compte des contradictions et incohérences d'un sujet – pas seulement entre ses pensées (Tableau 4 et annexe), mais aussi de ses pensées, émotions, actions, valeurs et buts entre eux – constitue en effet un levier primordial pour éduquer à la responsabilité (Hagège, 2014) : sans cela un sujet peut croire servir certaines valeurs, et en fait agir à l'opposé sans même s'en rendre compte (Pearson *et al.* 2009)[1].

Aussi, l'apparentement n'est mentionné dans aucun de ces textes, pas même de manière implicite. L'environnement (sous entendu non humain) est évoqué, et uniquement en ce qui concerne la relation rationnelle à développer avec lui (non montré). Cela nous semble renvoyer à une conception implicite du sujet épistémique (5.3). Or, les recherches en psychosociologie environnementale ont apporté de nombreux arguments en faveur de l'importance du tissage d'une relation affective avec l'environnement, notamment naturel, pour favoriser ce qui y est appelé les comportements pro-environnementaux (Kellert 2002, Mayer *et al.* 2009).

Ces deux derniers points constituent donc, selon notre analyse, des obstacles à une mise en œuvre complète d'une éducation à la responsabilité.

En nous interrogeant sur la portée de cette analyse, nous nous sommes demandé dans quelle mesure les leviers et obstacles détectés dans des textes officiels impactent les pratiques effectives. Ces textes fournissent, certes, aux acteurs de l'École un cadrage sur lequel des initiatives individuelles peuvent s'appuyer et se légitimer. En cela, les leviers récemment apparus peuvent servir une éducation à la responsabilité. Mais quelle est leur influence sur la majorité des pratiques ?

5.2. Réflexions sur la cohérence des textes officiels avec les effets sociétaux des pratiques à l'œuvre

Les évolutions relevées sont récentes (5.1) et leur transposition dans la classe prendrait vraisemblablement du temps. Dès lors, nous envisageons à présent si les pratiques effectives ces dernières années semblent servir les valeurs officielles de l'Éducation nationale, explicitées depuis des décennies.

Pour cela, nous nous basons ici essentiellement sur des évaluations sociologiques, ayant potentiellement une pertinence à l'échelle de l'institution. Nos réflexions partent d'un

[7] Par exemples, parmi les autres pratiques mentionnées dans ces textes, sont trouvées « l'assimilation de savoirs et de savoir-faire » (ER), et le recours à des règlements de référence (PR) – en cohérence avec l'éthique normative qui les sous-tendent (4.2).

constat interpellant : bien que les valeurs officielles de l'Éducation nationale comprennent l'égalité et la solidarité (PR), son fonctionnement met plutôt en œuvre une logique d'exclusion, comme en attestent les récentes évaluations PISA (*Programme for International Student Assessment*). « La France [est] championne des inégalités » (FRANCE : MÉN, 2013), parmi tous les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) ! Ainsi, les élèves issus des contextes les plus défavorisés, sont aussi en moyenne le plus en échec scolaire. Des points de vue sociologique (Lenoir, 2008) et politique (Forquin, 2003), l'École peut en effet être considérée comme un organe de reproduction de la société. Or les valeurs qui guident la majeure partie de nos processus sociétaux sont celles de l'économie de marché : individualisme, compétition et recherche de l'accomplissement personnel dans le confort matériel (Latouche, 2008). Ce libéralisme est clairement antagoniste d'une éducation à la responsabilité (Forquin, 2003) et des valeurs officielles de l'École française (Lenoir, 2008).

Les conflits de valeurs, peuvent aussi habiter, intra-psychiquement, les acteurs de l'institution scolaire. Ceci peut créer notamment des tensions dans leur identité professionnelle (Berger, *et al.*, 2009). Dans ce sens, les recommandations favorables des textes officiels (notamment SC2 et EMC) risquent d'entrer en conflit avec les contraintes des enseignants, telles celles d'enseigner tous les contenus du programme.

5.3. Réflexions sur la cohérence de ces textes avec l'épistémologie institutionnelle

Discutons à présent un autre niveau de la contrainte de l'application des textes officiels : celui de la tradition effective des modes de penser et des modes coïncidents d'agir à l'œuvre à l'École française. Ce niveau, qui est peut être plus profond et plus subtile que le contexte sociétal évoqué précédemment, y est historiquement clairement relié (Hagège, 2013).

Le Moigne (1995) définit l'épistémologie institutionnelle comme étant le méta-paradigme qui fonde le contrat social implicite entre la science et la société, et donc le statut de la connaissance enseignable. L'épistémologie institutionnelle immerge les épistémologies personnelles (Crahay et Fagnant, 2007), qui incluent les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage. Ce méta-paradigme « se présente dans les mêmes termes depuis près de 2 siècles : positivistes ou réalistes » (Le Moigne, 1995, p. 9).

Cette épistémologie « cartésiano-positiviste » (ibid.) tend à enfermer les visions du monde dans des explications rationnelles et à séparer le sujet de l'objet, le corps de l'esprit, la raison de l'émotion, etc. ; elle favorise un dualisme (Hagège, 2013, 2015b), au détriment d'une relation dialogique entre le monde intérieur du sujet et son environnement (2.2), et donc au détriment de sa reliance (2.3). Ainsi l'école est encore aujourd'hui majoritairement orientée vers l'acquisition d'information, et tend à négliger le corps et les émotions dans le processus (*ibid*. ; Masciotra, Roth & Morel, 2008). Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, la responsabilité implique une cohérence entre l'agir, le penser et le dire, ce qui enjoint à considérer le corps, l'attention, les émotions, les processus d'évaluation, etc. (2.1).

Cette épistémologie institutionnelle tend ainsi à générer trois types de croyances implicites qui font obstacle à la responsabilité (Hagège, 2015b) :

- Le sujet serait transparent à lui-même. Cette croyance favorise la cécité du sujet devant ses incohérences, lorsqu'il agit d'une manière contraire à ses valeurs (2.1).
- Le dire d'un enseignant ou formateur primerait sur son être ou son agir (Hagège, 2013). Or, de par la propension physiologique de l'être humain à imiter, l'impact du dire semble limité par rapport à celui de l'être et de l'agir (Hagège, 2014).
- Apprendre des connaissances objectives sur le monde extérieur serait suffisant pour changer. Or, par exemple, avoir des connaissances objectives sur les dangers encourus par la consommation de tabac et vouloir changer de comportement peuvent être utiles pour arrêter de fumer, mais sont bien souvent insuffisants. En effet, l'évitement des émotions négatives (2.1) dues au manque conduit bien des sujets à fumer même s'ils souhaitent s'arrêter. De plus, la tendance de l'attention à se focaliser sur des phénomènes extérieurs – par exemple sur le rôle de la pollution industrielle dans le réchauffement climatique – tend à faire diminuer le sentiment d'implication personnelle et donc les prises de responsabilité individuelles (Pellaud, Giordan & Eastes, 2007).

Pour résumer, selon cette réflexion, l'épistémologie française institutionnelle tend à valoriser de manière exacerbée le savoir (académique), en se basant sur une vision dualiste (Hagège, 2013). Ces obstacles inhérents aux normes fonctionnelles de l'École tendent à éloigner les sujets des leviers utiles pour gagner en responsabilité.

Nous faisons l'hypothèse qu'ainsi l'épistémologie institutionnelle contribue à la subsistance de contradictions dans l'Éducation nationale, telles celles observées dans EMC : malgré l'introduction de la dimension sensible, la responsabilité y est considérée comme un « objet d'enseignement » (et non comme une finalité éducative). Aussi, cantonner ce programme à une matière scolaire peut paraître antagoniste avec les objectifs qu'il affiche (Lebeaume, 2012). Malgré cela, notre analyse suggère que l'ÉMC présente des caractéristiques d'une « éducation à » (5.1).

6. Conclusion et perspectives

Dans cet article, nous avons étudié une dimension normative des valeurs, des modes de penser et d'agir prescrits à l'École française : celle qui est présente dans des textes officiels du MÉN. Nous avons cherché à y déceler des leviers et obstacles de l'éducation à la responsabilité. Les autres obstacles institutionnels envisagés (5.2 et 5.3) vont dans le même sens que d'autres analyses menées aux niveaux politique (Forquin, 2003), curriculaire (Lange & Victor, 2006), ou encore praxéologique (Berger, et al., 2009). Malgré des leviers récents (dans SC2 et EMC), les enseignants encore sont plutôt formés et recrutés pour enseigner des contenus disciplinaires (ibid.). Les valeurs sociétales dominantes et l'épistémologie institutionnelle freinent donc l'évolution des pratiques et des mentalités. Nous pouvons appliquer notre cadre théorique à l'institution scolaire elle-même : l'École manque de

cohérence, et semble l'ignorer. Ce manque de responsabilité constitue un obstacle à la mise en œuvre, en son sein, d'une éducation à la responsabilité.

Il nous semble que les leviers et obstacles identifiés pourraient impacter toutes les « éducations à ». De plus, notre approche, de par sa spécificité, pourrait servir de base à la mise en œuvre d'éducations plus pertinentes. L'EDD semble davantage centrée sur la relation rationnelle avec l'environnement, que l'éducation à la santé par exemple, qui fait traditionnellement plus de place aux émotions[3] (Hagège, 2015a). Elle gagnerait donc à travailler davantage la relation affective à l'ENH. Aussi, les didactiques des QSV et des sciences pourraient s'enrichir d'une explicitation des mécanismes affectifs en jeu dans les processus d'apprentissage. Cela permettrait aux sujets de devenir davantage *responsables* de leurs pensées, conceptions, croyances, etc. De fait, la pensée critique – un objectif majeur de l'éducation aux sciences (European Commission, 2015 ; SC2) – implique clairement une dimension relationnelle et affective (Daniel 2016), qui peut être travaillée dans un cours sur la démarche d'investigation en physique par exemple (Blanquet 2016). Enfin, notre analyse pointe la nécessité de soulever la question du modèle du sujet à qui s'adresse l'éducation (Favre, 2014) et, coïncidemment, des finalités éducatives en jeu (Legault et al. 2002).

Ces travaux ouvrent sur une question cruciale. Étant donnés le rôle de l'École dans la formation des futurs citoyens, et le besoin de développer la responsabilité de chacun, *comment y envisager une éducation à la responsabilité ?*

Notre analyse suggère les pistes institutionnelles suivantes.

L'Éducation nationale pourrait expliciter dans ses textes les antagonismes (entre les deux formes d'ethos, entre certaines valeurs…), qui, sans cela, s'apparentent plutôt à des incohérences inconscientes. Assumer ces tensions sous forme dialogique, exprimer les prescriptions officielles conformément une épistémologie de la complexité, rendrait le texte plus cohérent, donc plus responsable[8] (Morin, 2014a). L'introduction de changements importants dans les *curricula*, les formations d'enseignants et les critères de leur recrutement, permettrait aussi peut-être des évolutions favorables. Cela présupposerait d'une part, de dégager des moyens financiers en conséquence, et d'autre part, d'expliciter, dans les textes officiels, un modèle du sujet à qui s'adresse l'éducation. Une visée serait globalement que les sujets (professeurs et élèves) prennent conscience des incohérences en eux-mêmes, dans leur environnement, et qu'ils instaurent une relation dialogique entre leurs mondes intérieur et extérieur.

Pour ce faire, premièrement, des savoirs de référence sur le monde intérieur des sujets pourraient être appris : notamment des savoirs psychologiques qui permettent aux sujets de se représenter la manière dont ils fonctionnent (l'évitement émotionnel, la

[8] L'objectif éducatif d'appréhender la complexité est en effet mentionnée dans des textes (ex : SC1, EDD2, EMC).

captation de l'attention, l'inconscient…), etc. et de comprendre de manière plus complète leurs attitudes psycho-affectives (notamment envers l'environnement non humain)[9]. Ainsi, la question de la (l'in)cohérence entre le dire, le penser et le faire, et celle de l'inconscient (2.1), y seraient abordées.

Deuxièmement, professeurs et élèves pourraient être invités à avoir un recul critique sur la société et sur l'épistémologie institutionnelle, pour pouvoir s'émanciper des discours et pratiques dominants, et adopter un regard critique sur leurs habitudes fonctionnelles (Hagège, 2013). Le développement d'une proximité avec une culture éloignée (ibid.) faciliterait un tel processus : par exemple, par un jumelage actif – en termes d'échanges – entre une classe ou un établissement avec un homologue étranger, de préférence issu d'une culture éloignée (non européenne). C'est là où l'EMC n'a pas franchit le pas de viser à créer des conditions qui puissent mener à la critique des normes proposées par l'institution (elle semble proposer seulement la critique des autres normes). Une telle réflexion devrait impliquer celle sur le statut des savoirs, sur son propre rapport au savoir, et, plus généralement sur ses pensées et croyances (Hagège, 2015a).

Enfin, dans cette lignée, des pratiques favorisant l'auto-connaissance (5.3), donc l'auto-régulation du sujet (Favre, 2014), pourraient catalyser le cheminement vers les objectifs d'une éducation à la responsabilité (2). C'est le cas, typiquement, de la méditation, terme qui regroupe un ensemble de pratiques. Fondamentalement, ces dernières consistent en un entraînement à l'attention endogène, i.e. tel que l'attention soit dirigée d'une manière voulue consciemment, au lieu d'être automatiquement captée par un stimulus ou une pensée (Lutz *et al.* 2008). Elle permet donc de déjouer les mécanismes d'évitement abordés en 2.1, et ainsi de devenir « un peu plus sujet » (Favre, 2014), en étant plus conscient (Hagège, 2014 ; Hölzel *et al.* 2011). De plus, elle favorise un détachement vis-à-vis des conditionnements culturels et personnels (Sedlmeier *et al.* 2012, Pavlov *et al.* 2014), et donc la mise en œuvre d'une relation dialogique et d'une reliance avec l'environnement (Hagège, 2014, 2015a, b ; Hutcherson *et al.* 2008, Howell *et al.* 2011). Elle comporte de fait des pratiques dédiées au développement de ce que nous avons appelé (2.3) « présence ouverte » (Lutz *et al.* 2008). Associée à la compréhension intellectuelle de processus cognitifs, et à une réflexivité dialogique, la méditation peut donc favoriser la responsabilité des sujets (Hagège, 2015a), en vivant consciemment la complexité (Morin, 2014a).

7. Références

ALSOP S. & WATTS M. (2003). Science education and affect. *International Journal of Science Education*, n° 25, p. 1043-1047.

BARGH J.A. & MORSELLA E. (2008). The Unconscious Mind. *Perspectives on Psychological Science*, n° 3, p. 73-79.

BERGER D., PIZON F., BENCHARIF L. & JOURDAN D. (2009). Education à la santé dans les écoles élémentaires… représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia*, n° 34, p. 35-66.

[9] Il nous paraît édifiant que la France soit apparemment le seul pays de l'Union Européenne où une formation en psychologie n'est pas obligatoire pour devenir enseignant.

BLANQUET E. (2016). Mens sana in corpore sano : Apprendre à résister à la pression paradigmatique par la démarche d'investigation. In 6ème colloque international de l'UniRès *Education et santé : quelles altérités ? Recherches, pratiques et formations*. 11 octobre, Paris.

BROUILLET T. (2008). *L'évaluation émotionnelle : Quand l'action fait l'émotion.* Thèse de doctorat en psychologie, Montpellier, France : Université Montpellier 3.

CAPRON M. (2003). L'économie éthique privée : La responsabilité des entreprises à l'épreuve de l'humanisation de la mondialisation*. Ethique et économie*, n° 7, p. 1-65.

CITTON Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.

COMMISSION EUROPÉENNE (2015). Science Education for Responsible Citizenship. Texte n° EUR 26893 EN.

CRAHAY M. & FAGNANT A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue Française de Pédagogie*, n° 161, p. 79-117.

DANIEL M.-F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en Education*, n° 24, p. 10-21.

DEPRAZ N. (2014). *Attention et vigilance : à la croisée de la phénoFRANCE : MÉNologie et des sciences cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.

DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNICKI, A.B., TAYLOR, R.D. & SCHELLINGER, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, n° 82, p. 405-432.

FABRE M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Education et Socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 2014, 36. En ligne : <https://edso.revues.org/875> (consulté le 13 février 2015).

FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

FAVRE, D. (2014). Sur les traces d'un « sujet en devenir ». *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n° 36. En ligne : <http://edso.revues.org/1058> (consulté le 12 février 2015).

FAVRE D., JOLY J., REYNAUD C. & SALVADOR L.-L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions*. Enfance*, n° 57, p. 363-382.

FORQUIN J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation*. Revue Française de Pédagogie*, n° 143, p. 113-139.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006a). L'éducation à la responsabilité en milieu scolaire : sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, formation aux premiers secours et enseignement des règles générales de sécurité. Circulaire n° 2006-085 du 24 mai 2006.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006b). Socle commun de connaissances et de compétences. Encart du Bulletin Officiel n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). Education au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (ÉDD). Circulaire n° 2007-077 du 29 mars 2007.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). Préparation de la rentrée 2010. Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). PISA 2012 : Les résultats de la France. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/#education-et-inegalites> (consulté le 6 septembre 2015).

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015a). Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015b). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015c). Programme d'enseignement moral et civique. Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015.

GAWRONSKI B. & CREIGHTON L. A. (2013). Dual Process Theories. In D. E. Carlston, *The Oxford Handbook of Social Cognition*, New York : Oxford University Press, p. 282-312.

HAGEGE H. (2015a). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité.*

Des compétences attentionnelles, relationnelles, épistémiques et émotionnelles pour l'éducation à la responsabilité. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches, Montpellier, France : Montpellier Paul Valéry.

HAGEGE H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. In Y. Lenoir & F. Tupin, *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, Paris : l'Harmattan, p. 89-128.

HAGEGE H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Education et Socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n° 36. En ligne : <http://edso.revues.org/1068> (consulté le 13 février 2015).

HAGEGE H. (2015b). Méditation et réflexivité dialogique pour une éducation à la responsabilité : comment lever les obstacles inconscients et incarner ses valeurs. In J.M. Lange, *Les « Educations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?*, Actes du colloque de Novembre 2014, Paris : HALSHS, p. 198-214.

HAGEGE H., BOGNER F.X. & CAUSSIDIER C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement*, n° 8, p. 109-127.

HAIDT, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, n° 108, p. 814-834.

HENRIOT J. (2015). Responsabilité. *Encyclopaedia Universalis*. En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/responsabilite/> (consulté le 5 avril 2015).

HOFFMAN, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press : Cambridge, UK.

HÖLZEL, B.K., LAZAR, S.W., GARD, T., SCHUMAN-OLIVIER, Z., VAGO, D.R. & OTT, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, n° 6, p. 537-559.

HOWELL, A.J., DOPKO, R.L., PASSMORE, H.-A. & BURO, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, n° 51, p. 166-171.

HURD, P.D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science education*, n° 82, p. 407-416.

HUTCHERSON, C.A., SEPPALA, E.M. & GROSS, J.J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, n° 8, p. 720-724.

JUNG C. G. (1986). *Dialectique du Moi et de l'inconscient* (Ed. rev. et corr). Paris : Folio.

KELLERT, S.R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P.H. Kahn & S. R. Kellert, *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, p. 117–151. Londres : The MIT Press.

LANGE J.-M. & MARTINAND J.-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebeaume, *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 125-154.

LANGE J.-M. & VICTOR P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à… la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, n° 28, p. 85-100.

LATOUCHE S. (2008). Comment sortir de l'imaginaire économique dominant ? Le problème des valeurs. In D. Favre, A. Hasni & C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck, p. 141-150.

LAUNAY M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette.

LEBEAUME J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à… Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, n° 50, p. 11-24.

LEGAULT, G.A., JUTRAS, F. & DESAULNIERS, M.-P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? *Éducation et francophonie*, n° 30, p. 26-44.

LE MOIGNE J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.

LENOIR Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les

positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni & C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck, p. 39-53.

LUTZ A., SLAGTER H.A., DUNNE J.D. & DAVIDSON R.J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, n° 12, p. 163-169.

MALTI, T. & KRETTENAUER, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child development*, n° 84, p. 97-412.

MASCIOTRA D., ROTH W.-M. & MOREL D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

MIKOLAJCZAK M. & BAUSSERON E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet, *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé*, Bruxelles : De Boeck, p. 129-173.

MAYER, F.S., FRANTZ, C.M., BRUEHLMAN-SENECAL, E. & DOLLIVER, K. (2009). Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, n° 41, p. 607-643.

MOLL, J. & SCHULKIN, J. (2009). Social attachment and aversion in human moral cognition. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, n° 33, p. 456-465.

MORIN E. (2014a). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud.

MORIN E. (2014b). *La méthode : Tome 6, Ethique*. Paris : Points.

PANISSAL, N., BROSSAIS, E. & VIEU, C. (2010). Les nanotechnologies au lycée, une ingénierie d'éducation citoyenne des sciences. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, n°1, p. 319-338.

PATURET J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Erès.

PAVLOV, S.V., KORENYOK, V.V., REVA, N.V., TUMYALIS, A.V., LOKTEV, K.V. & AFTANAS, L.I. (2014). Effects of long-term meditation practice on attentional biases towards emotional faces: An eye-tracking study. *Cognition and Emotion*, n° 29, p. 807-815.

PEARSON A.R., DOVIDIO J.F. & GAERTNER S.L. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice: Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, n° 3, p. 314-338.

PEDRETTI, E. (1999) Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. *School Science and Mathematics*, n° 99, p. 174-181.

PELLAUD F., GIORDAN A. & EASTES R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de Traverse*, n° 5, p. 6-31.

SADLER, T.D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *Science Educator*, n° 13, p. 39-48.

SAUVÉ L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin, *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : Yukon College, p. 81-84.

SEARLES H.F. (1986). L'environnement non humain. Paris : Gallimard.

SEDLMEIER, P., EBERTH, J., SCHWARZ, M., ZIMMERMANN, D., HAARIG, F., JAEGER, S. & KUNZE, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, n° 138, p. 1139-1171.

SUCH E. & WALKER R. (2004). Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children & Society*, n° 18, p. 231-242.

SWANER L.E. (2005). Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of the Literature. *Liberal Education*, n° 91, p. 14-21.

VIEILLARD-BARON J.-L. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte, Lavelle*. Paris : J. Vrin.

ZACCAI E. (2011). *25 ans de développement durable, et après ?* Paris : Presses Universitaires de France.

ZEIDLER, D.L. & KEEFER, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. In D. L. Zeidler, *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*, Dordrecht : Springer Netherlands, p. 7-38.

<u>Annexe</u> – Contextes des occurrences rapportées dans les tableaux 3 et 4.

Autonomie	
ER	[Une éducation à la responsabilité] doit impérativement tenir compte du développement cognitif et psychomoteur de l'enfant et des étapes de son accès à l'autonomie. (HS: « hors-sujet ») [Cet enseignement] tient compte du développement et de l'autonomie de l'enfant. (HS)
EMC	À l'écoute de chacun, [l'EMC] encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la **responsabilité** de leurs actions.
SC1	Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. 7 - L'autonomie et l'initiative A - L'autonomie L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.
SC2	il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de *citoyen* **responsable**. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.
PR	- mieux adapter le lycée à son époque, notamment en mettant l'accent sur la pratique des langues, l'accès à la culture et le développement de l'autonomie des jeunes. 1.3.2 Promouvoir l'autonomie et la **responsabilité** des établissements scolaires (HS) contribuer à un meilleur exercice de cette autonomie [des établissements publics locaux d'enseignement] et à sa mise en œuvre effective, au plus tard à la rentrée prochaine, dans tous les établissements. (HS) L'autonomie plus grande laissée aux établissements permettra de mieux prendre en compte les besoins individuels. (HS) Il doit s'appuyer sur les outils *numériques* qui permettent aux élèves d'entretenir et de développer leurs acquis en apprenant à travailler en autonomie. (HS)
Choix	
EMC	Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes. La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels. Le choix, sa justification. X2 Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires.
SC1	conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ; Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.
SC2	la formation de la personne et du *citoyen* : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la *citoyenneté*, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des r**esponsabilités** individuelles Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait que la *santé* repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de *l'environnement* et que certains de ces facteurs de *risques* dépendent de conduites sociales et de choix personnels. l justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres.
PR	toutes les indications qui leur sont utiles pour préparer leurs choix d'orientation (HS) les parents des élèves scolarisés dans une école relevant d'un RAR soient informés de la possibilité qui leur est offerte de solliciter le collège de leur choix. (HS) De plus, afin de proposer aux familles des enfants sourds un véritable choix entre une communication bilingue (HS)

	promouvoir l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement, par un apprentissage précoce qui permet de combattre les représentations stéréotypées et de construire dès la maternelle d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaires. Il appartient à l'École de former le *citoyen* du vingt-et-unième siècle, afin qu'il soit capable de faire des choix informés et raisonnés pour lui-même… pratiquer de manière approfondie une activité sportive de leur choix (HS) les élèves aient bien le choix entre les deux enseignements d'économie au titre du premier enseignement d'exploration. (HS)
EDD1	L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque *citoyen* d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée.
EDD2	1 les thèmes laissés au choix des enseignants
Décision(s)	
SC1	prendre des décisions, s'engager et prendre des *risques* en conséquence ; les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) - la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
PR	un module complémentaire permettra le suivi de l'ensemble des procédures d'orientation (demandes et décisions d'orientation). (HS) Les représentants élus sont associés aux décisions d'organisation de la vie scolaire (HS) Lorsque les évaluations conduites dans les différents enseignements montrent que l'élève maîtrise une compétence, la décision de la valider est prise collégialement par les membres de l'équipe pédagogique (HS)
Obligation(s)	
EMC	Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions). X2
PR	l'obligation pour chaque établissement d'enseignement du second degré, y compris les centres de formation d'apprentis et les sections d'apprentissage, de transmettre les coordonnées de leurs anciens élèves (HS) Les procédures sont actuellement en cours au niveau interministériel en vue de rendre cette obligation effective. (HS) Le développement de l'éducation *numérique* des élèves, pour un usage réfléchi et **responsable** d'internet ainsi que pour leur maîtrise des technologies de l'information et de la communication, est aujourd'hui une obligation pour l'école. (HS)
Devoir(s) (hors rédaction d'un devoir)	
EMC	Les droits et les devoirs de l'enfant et de l'élève Discussion à visée philosophique : les droits et les devoirs de l'élève. Les droits et les devoirs : de la personne, de l'élève, du *citoyen* x2 Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer. Le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi). L'exercice de la *citoyenneté* dans une démocratie (conquête progressive, droits et devoirs des *citoyens*, rôle du vote, évolution des droits des femmes dans l'histoire et dans le monde...).
SC1	elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. - la conscience de ses droits et devoirs ; , il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du *citoyen*.
PR	L'école républicaine a le devoir de mettre tout en œuvre pour que chaque élève accède à cette liberté par une maîtrise de la langue française.
Règle(s) (hors règles grammaticales, de calcul ou de prononciation)	
ER	règles générales de sécurité x 4 avoir compris et retenu quelques règles à appliquer en situation de danger
EMC	comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres x4 L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. Travail sur les règles de la communication. Initiation aux règles de la coopération. 1. Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. x3 Respecter les autres et les règles de la vie collective. Participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat.

	Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser. Les règles de vie de la classe et de l'école. code de la route et aux règles de prudence, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper). X2 Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions. vocabulaire de la règle et du droit (règle, règlement, loi...). x2 Élaboration des règles de vie de classe avec les élèves. - Participation des élèves à l'élaboration des règles de la cour de récréation. Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions). X2 Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...). Initiation aux règles du débat. - Maitrise des règles de la communication. Savoir travailler en respectant les règles de la coopération. - Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions. Définir et discuter en classe les règles du débat ou celles du conseil d'élèves. Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...). Égalité et non-discrimination : la perspective temporelle et spatiale, la dimension biologique de la diversité humaine, sa dimension culturelle, l'expression littéraire de l'inégalité et de l'injustice, le rôle du droit, l'éducation au respect de la règle. Semaine *citoyenne* à l'occasion de l'élection des élèves délégués : procédure des candidatures, rédaction des professions de foi, règles du vote.
SC1	l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ; - que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des *citoyens* et de se protéger soi-même. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective. - connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ; Chaque élève doit être capable : - de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ; - de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ; - de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'Attestation scolaire de sécurité routière. L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs **responsables** de notre démocratie. les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) • le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
SC2	culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils *numériques* de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur. à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général La règle et le droit L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice. Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les *citoyens* peuvent faire évoluer selon des procédures organisées. […] Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen. il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne. les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la *santé* et de la protection sociale.
PR	L'action éducative, qui intègre la définition de règles de comportement et leur mise en œuvre Un « code de la vie scolaire » explicitera les règles fondamentales liées à la vie des établissements scolaires et les grands principes qui les structurent.
EDD1	L'adoption de ces règles de vie collective et de ces grandes orientations dans la gestion apparaît comme un impératif.

EDD2	faciliter l'organisation et à les encourager, dans le respect des règles de sécurité en vigueur [conseils aux encadrants des sorties scolaires]
Cohérence : cohéren*	
EMC	Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la **responsabilité** de leurs actions.
Conséquence : conséquen*	
EMC	Les mécanismes du harcèlement et leurs conséquences.
SC1	d'évaluer les conséquences de ses actes prendre des décisions, s'engager et prendre des *risques* en conséquence
SC2	L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action
Conscience : Conscien* et conna* (de soi)	
ER	prise de conscience du rôle que chacun peut être à même de jouer pour prendre en charge sa sécurité, sa *santé* conscience de la **responsabilité** individuelle et collective.
EMC	aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs **responsabilités** dans leur vie personnelle et sociale. Prendre conscience de son corps mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie). Arts visuels : le portrait et l'autoportrait (connaissance de soi et des autres). Connaissance et reconnaissance de sentiments. Connaissance de soi et respect de l'autre, en lien avec l'éducation affective et sexuelle.
SC1	conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ; savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
Empathie : empathie, conscien* et conna* (des autres)	
EMC	Prendre conscience de son corps et de celui des autres La conscience de la diversité des croyances et des convictions. l'aspiration personnelle à la liberté suppose de reconnaître celle d'autrui. 2. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. x3t
SC1	conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.
SC2	Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.