

Matthias Busch, Nancy Morys

“Mobilising for the Values of the Republic”- France's Education Policy Response to the “Fragmented Society”: A Commented Press Review

Purpose: This article focuses on recent developments in the domain of civic education in the French education system, the new programme on “Enseignement moral et civique” (EMC), and the debate about the relevance of the basic values of the Republic which came up after the terror attacks in January 2015.

Method: The study is based on a press review which provides a contrastive choice of exemplary texts from different perspectives (e.g. educational policy documents, scientific and journalistic articles, interviews, statements of teachers and experts) collected between January 2015 and March 2016.

Findings: The contribution examines public reflections on the design and implementation of the programme and gives an overview of the aims, content and methods of the new initiative to teach values in schools.

Keywords:

France, secularism, values education, civic education, integration

1 Introduction

Since the youth riots in 2005 in the French banlieues, these suburbs shaped by social segregation, violence, discrimination and lack of opportunity have become a symbol of a “fragmented society” (Wieviorka, 1997) and failed integration. The values of the Republic and a belief in the liberty, equality and fraternity that it promises no longer resonate with a growing “parallel society”. The French Prime Minister, Manuel Valls, believes there is already “territorial, social, ethnic apartheid” (quoted in Alemagna & Bretton, 2015; see also Valls, 2005, p. 137). In the wake of the terror attacks on the French satirical magazine “Charlie Hebdo” and a kosher supermarket in Paris in January 2015, schoolchildren openly sympathised with the attackers and boycotted memorial events. These terror attacks revived a debate in France about the relevance of the basic values of the Republic and led to the launch of an extensive education programme for state schools. This contribution examines public reflections on the design and implementation of the programme and gives a first overview of the aims, content and methods of the new initiative to teach values in schools. The selection provides a contrastive choice of exemplary texts from different perspectives such as educational policy documents, scientific and journalistic articles, interviews, and statements of teachers or ex-

perts, which were collected between January 2015 and March 2016. Therefore older contributions or didactic monographs on “education civique” are largely ignored.

2 The aims and measures of the “Grande mobilisation”

Just a few days after the attacks in Paris in January 2015 the French Education Minister, Najat Vallaud-Belkacem, presented a programme of eleven measures called the “Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République” (“great mobilisation of schools for the values of the Republic”). Its aim is to fight social inequality and to promote the values of the Republic at schools in order to strengthen a feeling of belonging in the Republic:

“L'École est un révélateur des tensions qui traversent la société française et des inégalités qui la marquent. Le délitement du lien social au cours des trente dernières années de crise économique n'a pas épargné l'École. Le sentiment de désespérance, l'accroissement des inégalités et la prévalence du déterminisme social, l'incapacité collective à prévenir le décrochage scolaire endémique d'une partie de notre jeunesse, ont entamé la mission d'égalité de l'École. Les discriminations, l'écart entre les valeurs affichées et les réalités vécues, les replis identitaires, les velléités communautaristes, les logiques d'entre-soi ont affaibli son ambition de fraternité.

Dans une société en perte de repères et caractérisée par une forme de relativisme ambiant qui favorise amalgames et indifférences, l'École peine aujourd'hui à assurer les missions que la République lui a confiées, transmettre des connaissances et être un creuset de la citoyenneté, et à susciter la confiance des élèves et des familles.

Après les attentats qui ont visé le cœur des valeurs républicaines, la mobilisation du peuple français est porteuse d'une exigence vis-à-vis de l'ensemble de la société, et singulièrement de l'École dont le rôle et la place dans la République sont inséparables de sa capacité à faire vivre et à transmettre la laïcité.

L'École est, et sera en première ligne, avec fermeté, discernement et pédagogie, pour répondre au défi républicain, parce que c'est son identité et sa mission profonde. École et République sont indissociables. Elles doivent le rester. (Grande mobilisation, 2015, p. 3)

Dr. Matthias Busch is Assistant Professor for Didactics of Social Sciences at the *Technical University Kaiserslautern, FB Sozialwissenschaften Politikwissenschaft IV; PO Box 3049, 67653 Kaiserslautern, Germany*

Email: matthias.busch@sowi.uni-kl.de

Nancy Morys is Senior lecturer for language education at the University of Luxembourg.

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation Université du Luxembourg, Maison des Sciences Humaines

11, Porte des Sciences, 4366 Esch-sur-Alzette, Luxembourg, Email: nancy.morys@uni.lu



“Schools are an indicator of the tensions that cut across French society and the inequalities that characterise it. The breakdown of social bonds during thirty years of economic crisis has not left schools unaffected. The feeling of desperation, the growth in inequalities, the prevalence of social determinism, and the collective inability to prevent endemic early school leaving among a section of our young people have triggered the mission for equality in schools. Discrimination, the difference between stated values and day-to-day reality, cultural isolationism, a focus on minorities, and self-segregation have undermined ambitions of fraternity.

In a society that is losing its reference points, which is characterised by a sort of general relativism that favours indifference and a lack of clear distinctions, schools now struggle to achieve the aims set for them at a national level: passing on knowledge, being a crucible of citizenship and inspiring confidence among pupils and families.

After the terror attacks that targeted the core values of the Republic, mobilisation of the French people makes demands of all of society, particularly schools; a vital part of their role and place in the Republic is to promote and disseminate secularism.

Schools are now and will remain on the front line as the Republic faces challenges, responding with firmness, discernment and teaching skills, as this is their identity and their underlying mission. Schools are an indivisible part of the Republic. They must remain so. (Grande mobilisation, 2015, p. 3)

The aims of the eleven measures include improving the level of training to fight high youth unemployment, reducing educational inequality and social determination through programmes for language acquisition and development in early childhood, integration projects and a 45 million euro (20%) increase in the social fund (*fonds sociaux*) to fight child poverty. The measures include some actions to prevent Islamist radicalisation and to support civil society organisations and associations in the fight against xenophobia, anti-Semitism and discrimination.

Republican education and teaching of values in schools is to be strengthened, the authority of teachers and the Republic is to be restored (*Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains*) and in particular secularism is to be emphasised as a framework (*Cadre*), principle, method and value in state educational practice (see *Laïcité et enseignement moral et civique*, 2015). The measures also state that the rituals and symbols of the Republic should be more strongly emphasised during “patriotic commemorative events”. The 9th December will be marked nationally from now on as “Secularism Day” (*Journée de la laïcité*). The “Secularism Charter”, summarising key ideas on secularism, has been displayed in all French schools since 2013 and it is to be emphasised and signed by pupils and parents. There are also plans to strengthen cooperation with parents:

“Les moyens du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » seront renforcés, par un cofinancement avec le ministère de l'Intérieur. Ce dispositif a pour objectif de donner aux parents étrangers

allophones les moyens d'aider leurs enfants dans leur scolarité, par une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et des devoirs des élèves et des parents, un apprentissage de la langue française et une meilleure compréhension des principes, des valeurs et des usages de la société française, pour une meilleure intégration. (Grande mobilisation, 2015, p. 10)

Extra materials will be added to the resource “Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants”, with co-financing from the Interior Ministry. The aim of this resource is to give foreign parents who do not speak French as a first language support materials to help with their children's school work, to improve their knowledge of the school institution and the rights and duties of pupils and parents, to help with learning the French language and a better understanding of the principles, values and customs of French society, for better integration. (Grande mobilisation, 2015, p. 10)

To implement the measures, “secularism representatives” (*référénts laïcité*) are to be appointed at all schools and educational institutions and by the end of 2015 around 300,000 teachers are to receive two-day training sessions covering secularism and ethical and political education (Grande mobilisation, 2015, p. 3; on the training content: *Synthèse des assises*, 2015). Volunteers are invited to join a “citizens' reserve” (*réserve citoyenne*) to discuss the values of the Republic and citizen's involvement with classes of schoolchildren.

The educational work centres on introducing a “Parcours citoyen”, which is intended to teach schoolchildren democratic skills and the values of the Republic through a range of educational and participative activities. The “Parcours citoyen” includes project days and weeks, during which schoolchildren handle subjects such as racism, anti-Semitism and citizen's involvement. Democratic participation among schoolchildren is to be promoted by expanding school councils and forms of local participation. Media skills in particular could be strengthened by developing school newspapers, school radio stations and websites in schools. A new citizenship class is also to be introduced, “*L'Enseignement moral et civique*” (EMC), during the school year 2015/16 in all schools from year 1 to the final year; the design is described below.

3 “L'Enseignement moral et civique”: 300 hours of political education classes

“*L'Enseignement moral et civique*” (EMC), a subject that has been planned since 2013, aims to teach values and tolerance, following the principles of identification with the Republic, civil liberties and social diversity.

“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.

Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la

confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves. [...] L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges. [...] Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...). (Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, 2015, no page reference)

“The aim of these classes is to transmit and spread the values of the Republic that are accepted by everyone, whatever their convictions, beliefs or personal life choices.

These are the values and standards involved in the education provided by Republican, secular schools. They require schools to be demanding and benevolent, encouraging self-esteem and self-confidence among pupils, vital conditions for the overall shaping of their personality. These classes require that teachers have an understanding yet firm attitude. Listening to everyone, they encourage independence, a critical attitude and cooperation. They are careful to avoid any discrimination or lack of respect among pupils. [...] “Enseignement moral et civique” (moral and civic education) encourages pupils to be active. It assumes consistency between its content and methods (discussion, building arguments, common projects, cooperation etc.). It relies equally on different ways for pupils to express themselves in primary and secondary schools. [...] Developing moral and civic tendencies means developing a tendency to reason, to take into account the other person's point of view and to act. Enseignement moral et civique is a perfect example of teaching that gets pupils to act individually and collectively. It is not merely didactic, nor does it involve lecture-based transmission of knowledge and values. It is carried out, as far as possible, on the basis of practical situations, in class and in school life, in the course of which pupils test the value and the meaning of this education (student councils, enacting moral dilemmas, role-playing, moderated debates etc.). (Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, 2015, no page reference)

The new subject, EMC, replaces the previous subject *Instruction civique* at primary schools, *Éducation civique* at *collèges* and *Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)* at *lycées*, and it is taught for an hour a week during primary education, and for two hours a week during secondary education. This means that overall – as

Education Minister Najat Vallaud-Belkacem announced – all schoolchildren receive 300 hours of political education during their school careers. Although classes on social issues were said to have been previously neglected at *collèges* and only taught as an adjunct to history and geography, the new subject *EMC* is to be taught independently and it is to come under the responsibility of all teachers, rather than just teachers of history and geography as previously. The aim is to discuss the fundamental questions of democratic co-existence using a cross-disciplinary approach. In this respect the new subject particularly emphasises secularism and promotion of the values of the Republic and democratic competences.

“L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs (principe de discipline), de reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie (principe de coexistence des libertés), et de construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). Il favorise le respect des droits et de la loi, l'égalité considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique. Il intègre de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité. (Grande mobilisation, 2015, p. 6)

Enseignement moral et civique must use active teaching methods and audiovisual support materials to allow all pupils to understand the sound basis of the rules that govern individual and collective behaviour (principle of discipline), to recognise pluralism of opinions, convictions and ways of life (the principle of co-existing freedoms), and to build social and political bonds (the principle of the community of citizens). It promotes respect for rights and the law, equal consideration of people, solidarity, mutual aid, cooperation, the notion of the common interest and participation in democratic life. It includes in a cross-cutting way the issues of the fight against racism, against anti-Semitism, against prejudice and against all forms of discrimination, the notions of rights and duties, and the principle of secularism. (Grande mobilisation, 2015, p. 6)

The learning process takes into account four “dimensions”:

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

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'établisse-

ment. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

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. 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. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits. (Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, 2015, no page reference)

Sensitivity

Sensitivity is a vital component of moral and civic life: there is no such thing as a moral conscience that is not moved, does not become inspired or does not become indignant. Education to promote sensitivity aims to help people to better know and identify feelings and emotions, to put them into words and discuss them, and to better understand those of others.

The law and rules

Education on the law and rules aims to help people learn the concept of rules within the class, the school or the establishment. It aims to help people understand how common values are embodied in shared rules in a democratic society. It takes into account the fact that the qualities expected of future citizens will be expressed in a given framework of laws and rules which the citizens themselves can change.

Judgement

Training in moral judgement must make it possible to understand and discuss the moral choices that each of us faces in life. This comes from education and teaching that require these pupils to grasp other people's point of view and the different forms of moral reasoning, and to get to grips with the complexity of moral problems, construct arguments and deliberate, then justify their choices. The pupils take an active role, as independence can only be progressively acquired if they are able to watch over the consistency of

their thoughts, the impact of their words and the effects of their actions. Development of moral judgement, in modules according to age, makes special use of the ability to analyse, discuss, engage in dialogue, and debate points of view in problem situations. It requires particular attention to language work, in all written and oral forms.

Commitment

One could not conceive of education to shape people and citizens that is put not into practice in the context of school and more generally in community life. Schools must allow pupils to make their own choices and to participate in the social life of their class and the establishment of which they are members. The spirit of cooperation must be encouraged, and responsibility towards others must be put to the test. (Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, 2015, no page reference)

In secondary schools, six subject areas are handled in the framework of a spiral curriculum in individual years:

- La personne et l'État de droit,
 - Égalité et discrimination,
 - Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne,
 - Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information,
 - Pluralisme des croyances et laïcité,
 - Biologie, éthique, société et environnement (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference).
-
- The individual and the rule of law,
 - Equality and discrimination,
 - Exercising citizenship in the French Republic and the European Union,
 - Moral and civic issues in the information society,
 - Pluralism of beliefs and secularism,
 - Biology, ethics, society and environment (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference).

There are four key skills:

- identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu,
 - mobiliser les connaissances exigibles,
 - développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique,
 - s'impliquer dans le travail en équipe (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference).
-
- Identifying and specifying ethical values and civic principles involved,
 - Mobilising the necessary skills,
 - Developing personal expression, the ability to build an argument and a critical sense.
 - Getting involved in teamwork (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference).

The methodology of the new subject is designed to emphasise interactive processes, such as debates, ethical decision-making in dilemma discussions, role-playing, research, deliberation forums and real or simulated political action, in the course of which schoolchildren can develop their personal value judgements and democratic competences.

“Les méthodes pédagogiques utilisées [...] principalement les débats argumentés, se prêtent particulièrement aux objectifs et à l'esprit du programme. Il faut en respecter les règles pour leur efficacité. La préparation demande le recours à des sources documentaires variées, qui relèvent de diverses disciplines, et qui peuvent être exploitées au mieux avec les ressources du CDI [Centre de documentation et d'information, school media centres]. L'organisation du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : dossiers de presse, recherches en collaboration avec le professeur documentaliste, exposés préparatoires, etc. Il s'agit de contribuer à former l'esprit critique des élèves et de les conduire à élaborer des arguments construits et pertinents favorisant la confrontation de points de vue singuliers. Enfin tout débat argumenté doit donner lieu à une réflexion rétrospective en classe. (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference)

The teaching methods used [...] mainly debates, lend themselves particularly well to the objectives and the spirit of the syllabus. The rules must be respected for them to be effective. Preparation requires recourse to a range of documentary sources, from various disciplines, which can best be used with resources from the CDI [Centre de documentation et d'information, school media centres]. Organising the preparatory work for a debate can bring in various techniques depending on the subject in hand: press dossiers, research in collaboration with the teacher-librarian, preparatory presentations etc. It is a process of building up critical thinking among the pupils and enabling them to build structured and relevant arguments for a debate between different points of view. Finally, all debates should give rise to retrospective reflection in class. (Programme d'enseignement moral et civique, Classes de seconde générale et technologique, 2015, no page reference)

4 Evaluation and implementation of the “Grande mobilisation”

French public opinion has been ambivalent about the design and implementation of the “Grande mobilisation” and the new subject EMC.

The Education Ministry cites successful further training of 300,000 inspectors, teachers, school managers and school social and psychological service employees by the end of 2015 (see Corbier, 2016) and the high number of volunteers who have registered for the “réserve citoyen” - over 5400 (see Piquemal, 2015). However critics have said that it is a farce and they just want to be seen to be doing something. Indeed, the volunteers have hardly been asked to do anything so far. Instead of opening up as intended, “bunkérisation de l'école” is prevalent (Divina Meigs, quoted in Corbier 2016) and many reser-

vists have become demoralised, according to the writer Karine Miermont in an open letter to the Ministry:

“Je veux témoigner, pour qu'au moins ce temps que j'ai perdu serve à quelque chose. Et puis, je considère aussi qu'il en va de ma responsabilité de citoyen de m'exprimer. J'en ai assez de cette mascarade. Cette fois, j'abandonne. Ils nous prennent pour des idiots, on ne peut pas le dire autrement. Je n'ai toujours pas été appelée pour intervenir dans une école, ni même pour un entretien au rectorat. Et la dizaine de réservistes que je connais à Paris, n'a pas été sollicitée non plus. [...] La ministre répète depuis plusieurs mois, que cette fois, ça y est, la réserve est en place. Comme s'il suffisait de le dire pour que la réalité suive ! Comme si le verbaliser trans-formait le réel. J'insiste sur ce point car ce décalage entre la parole publique et les faits est récurrent, dans l'Education nationale comme ailleurs. [...] J'en ressors avec le sentiment que cette réserve citoyenne, ce n'était que de l'affichage. Un mot, sans rien derrière. (Miermont quoted in Piquemal, 2016)

I want to testify, so that at least the time I have wasted serves some purpose. I also consider that it is my responsibility as a citizen to express myself. I have had enough of this travesty. This time I give up. They take us for idiots, there is no other way to put it. I have still not been called to do anything at a school, not even for an interview with the local education authority. None of the ten reservists that I know in Paris have been approached either. [...] For months now the minister has been repeatedly saying that this time - there you have it - the reserve is in place. As if just saying it was enough to make it a reality! As if putting it into words made it real. I stress this point as there is a constant gap between public statements and the facts, in national education and elsewhere. [...] I get the feeling that this citizens' reserve, is just window dressing. A term with no substance behind it. (Miermont quoted in Piquemal, 2016)

Over 1,700 contributions were submitted in a public consultation process to design the new subject “Enseignement moral et civique” in January 2015, however many participants formulate questions, doubts or concerns, e.g. that the program could be too ambitious and unrealistic (see Synthèse de la consultation nationale, 2015, p. 6).

Although the project receives broad public support and there is approval for the methodological design (see *ibid.*, p. 6), the programme has also been criticised for being an empty gesture in education policy terms. Some say it attempts to establish a half-baked form of “ethical training” at the expense of political education based on specialist knowledge. It is alleged that the design overestimates the effectiveness of schools and oversimplifies problems that affect the whole of French society.

The teachers' union SNES (*Syndicat National des Enseignements de Second degré*) criticises the inadequate training, and lack of resources and support for teaching staff (see Graveleau, 2015). The association of history and geography teachers, APHG (*Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie*) particularly criticises the practical implementation and non-subject-based teaching of EMC, and the marginalisation of histo-

ry and geography lessons, where political education was previously provided by professionally trained teachers. On one hand the association criticises the “hasty implementation and lack of professional methodology” (see Genet, 2016), and on the other it criticises overlaps and a lack of links with topics from other subjects (see Ruiz, Tison, & Magne, 2015). Samuel Depraz, Head of the APHG in the Lyon region, observed in October 2015:

“Cette mesure, en gestation depuis 2013, a vu son application brusquement précipitée dans le contexte de janvier dernier pour une mise en œuvre immédiate, dès la présente rentrée 2015 – mais cette hâte [...] ruine ainsi l'intention pédagogique et morale initiale.

Dévolement surtout dans l'élargissement de cet enseignement, à terme, à tout le corps enseignant. S'il est bien vrai que tout enseignant, par son statut même de fonctionnaire, est amené à transmettre des valeurs morales et civiques aux élèves, en pratique ces nouvelles heures confiées à des collègues non-historiens / géographes revient à banaliser les spécialités et la pratique d'enseignement du corps enseignant. Ne nous y trompons pas: tout comme la transversalité introduite au collège, cet EMC flottant accentue l'érosion des frontières pédagogiques entre disciplines. Faut-il s'en réjouir? Dans l'instant, il faut surtout constater le surcroît d'exigences demandé aux enseignants non historiens-géographes et leur polyvalence potentielle à plus long terme.

Car le lien entre l'EMC et l'histoire- géographie est bien structurel : nulle autre discipline n'enseigne comme l'histoire- géographie les fondements de la démocratie, l'éveil des consciences républicaines, l'histoire des institutions ou la diversité régimes politiques et des constructions étatiques à la surface du globe. L'EMC est et reste le prolongement naturel de nos disciplines, par essence consacrées à la compréhension du monde contemporain. Ce lien existe également, parfois de manière moins spontanée, pour les collègues philosophes ou économistes. Il devient, de facto, complètement artificiel pour les autres disciplines : non que les collègues ne soient capables d'enseigner l'EMC, s'ils en ont toute la motivation. Il faut simplement dire clairement qu'il s'agit d'une nouvelle discipline, avec un programme de plus à assimiler, des pratiques pédagogiques possiblement nouvelles, des modalités d'évaluation à repenser, bref une réelle bivalence.

Dévolement dans les arbitrages horaires, enfin, où l'on constate que l'EMC est explicitement sacrifiée au profit d'autres matières. On entend parfois dire que certains enseignants utilisaient l'éducation civique pour mieux terminer leur programme d'histoire-géographie. Nonobstant le fait que des contenus d'éducation civique sont déjà présents au sein même d'une heure d'histoire ou de géographie, qu'en sera-t-il des autres disciplines? (Depraz, 2015)

“Application of this measure, which has been in development since 2013, was quickly brought forward in the context of last January for immediate implementation from the start of the school year in 2015 – however this haste [...] thus ruins the intended teaching aims and the initial ethos.

The main way that it has gone off course is through the expansion of this teaching, ultimately to all teaching staff. While it may be true that all teaching staff, as public

servants, are bound to pass on moral and civic values to pupils, in practice these new hours assigned to colleagues outside the area of history/geography end up trivialising the specialities and the practice of teaching among teaching staff. Let us make no mistake: just like the cross-cutting elements introduced to collèges, this vague EMC accentuates the erosion of the teaching boundaries between disciplines. Should we be happy about this? Currently the main thing to note is the increased demands made of teaching staff outside the subjects of history and geography and their potential flexibility in the longer term.

This is because there is a very structural link between EMC and history/geography: no other discipline teaches the foundations of democracy, awakening of Republican awareness, the history of institutions or the range of political regimes and state structures around the world like history/geography. EMC remains a natural extension of our disciplines, which are essentially dedicated to understanding the modern world. This link also exists, sometimes in a more spontaneous way, for our colleagues in the areas of philosophy and economics. In reality it becomes completely artificial for other disciplines: this is not to say that our colleagues are not capable of teaching EMC if they are well motivated. One must just state clearly that it is a new discipline, with another syllabus to be assimilated, teaching practices that may be new, evaluation methods that must be reconsidered - in short a whole different role.

Organisation of timetables has gone awry, and it is clear that EMC is explicitly sacrificed for the sake of other subjects. It is sometimes said that some teachers use civic education to improve their history/geography syllabus. Although civic education content is already present in a history or geo-graphy lesson, would this be the case in other disciplines? (Depraz, 2015)

Schoolchildren also expressed their opinion in the debate. They made a strong demand for political education to have a social sciences focus in an open letter signed by schoolchildren's representatives, 29 MPs and 58 figures from science and society in March 2016:

“Les jeunes doivent en effet pouvoir agir sur leur environnement pour pouvoir ensuite agir au sein de la démocratie. Souhaitant un réel apprentissage de la citoyenneté, nous formulons trois propositions qui, davantage que le nouvel Enseignement moral et civique (EMC), pourraient remédier à la fracture entre les jeunes et la vie de la cité.

Si le lycée doit préparer les jeunes au baccalauréat ainsi qu'aux études supérieures, nous avons aujourd'hui tendance à oublier que son rôle est également de former le citoyen de demain. [...] L'une des dernières réponses du ministère de l'Éducation nationale à ce problème fut la création de l'Enseignement moral et civique (EMC), remplaçant feu l'Éducation civique juridique et sociale (ECJS). [...] L'intention de cet enseignement nous semblait louable et plutôt positive: débattre des grands principes de la République dans un cours transversal. Pourtant, nous nous sommes rapidement aperçus qu'il ne pourrait remplir son rôle dans les faits: les thématiques sont extrêmement larges et théoriques, les enseignants n'ont pas été formés et ne disposent que d'une heure toutes les deux semaines. Ce cours prend généralement la forme de recherches pendant une longue partie de l'année sur un sujet choisi

[...]. Tout d'abord, nous proposons la mise en place de cours de philosophie dès la classe de seconde et ce, pour tous les lycéens, de sections générales, technologiques comme professionnelles. Les professeurs de philosophie ne souhaitent pas enseigner la morale mais apprendre à penser par soi-même et développer un esprit critique, un libre arbitre mais aussi une conscience citoyenne. [...]

Ensuite, nous pensons que pour tout citoyen amené à faire des choix politiques, il est nécessaire de jouir d'un minimum de connaissances en économie. La croissance, le chômage, la monnaie sont autant de thèmes clés du débat politique. [...] Tout comme pour la philosophie, il nous semble important que tous les lycéens bénéficient d'une véritable introduction à l'économie, mais aussi à la sociologie et aux sciences politiques présentes dans cet enseignement. (Pour un véritable apprentissage de la citoyenneté au lycée, 2016)

"Young people should indeed be able to have an effect on their environment so they can then be active in a democracy. In the hope that they will really learn citizenship, we have produced three propositions that, in addition to the new Enseignement moral et civique (EMC), could heal the division between young people and society.

Although lycées are supposed to prepare young people for the baccalauréat and for further study, we now have a tendency to forget that it is also their role to shape the citizens of tomorrow. [...] One of the latest responses from the national Education Minister to this problem was to create Enseignement moral et civique (EMC), taking over from Education civique juridique et sociale (ECJS). [...] We find the aim of these classes laudable and generally positive: debating the key principles of the Republic in a cross-cutting course. However, we quickly realised that it could not in fact fulfil its role: the topics are extremely broad and theoretical, teachers have not been trained and they only have one hour every two weeks. This course generally takes the form of research for much of the year on a chosen subject [...]. First of all we propose there should be a philosophy course from the second year of secondary school for all lycée pupils from the general, technological and professional sections. The philosophy teachers do not aim to teach ethics but rather to teach people to think for themselves and develop critical thinking, free will and also a sense of citizenship. [...]

Our next point is that all citizens who must make political choices require a minimum level of knowledge about economics. Growth, unemployment and money are some key subjects of political debate. [...] Just as for philosophy, we think it is important that lycée pupils benefit from a real introduction to economics, and also sociology and political sciences, which are included in these classes. (Pour un véritable apprentissage de la citoyenneté au lycée, 2016)

The fundamental question of whether it is even possible to "teach" ethics in the framework of a school subject was also posed (see Kahn, 2015, 186). For example, the Deputy General Secretary of the SNES, Valérie Sipahimalani, said that values "cannot be transmitted like a vaccine or a virus" (quoted by Graveleau, 2015). "Enseignement moral et civique" is thus "not a teaching subject, but rather a conviction" (Depraz, 2015), which is already lived out and experienced in everyday school life (see *ibid.*, Graveleau, 2015):

"Cependant, la question de fond, non-résolue, porte surtout sur la pertinence de cet enseignement en tant que matière. [...] Les valeurs morales et civiques doivent d'abord être vécues et intériorisées, et cela passe bien plus par des formes d'engagement concrètes, des projets d'établissement, de classe autour du vivre ensemble, de la tolérance et de l'écoute de l'autre. Cela passe par les initiatives des conseils de la vie scolaire, par les débats de l'heure de vie de classe, justement [...]. (Depraz, 2015)

"However, the underlying unresolved question relates above all to whether it is appropriate for this material to be taught as a subject. [...] Moral and civic values should first of all be lived out and internalised, and this is done through various forms of concrete involvement, school projects, and classes on co-existence, tolerance and mutual listening. This is carried out precisely through school council initiatives, form period discussions [...]. (Depraz, 2015)

However Pierre Kahn, Professor of Philosophy at the University of Caen and Head of the Programme Commission for the new citizenship class, believes that the criticism of the teaching subject or the "myth of instruction" (Kahn, 2015, p. 194) is unjustified, as the teaching does not focus on instruction, but rather on training people to develop their own abilities to make decisions and act:

"Le projet insiste au contraire sur la signification morale de la confrontation des idées et de l'échange, qui suppose la pluralité des choix moraux possibles, et sur l'importance des situations dialogiques qui permettent de construire une conscience morale individuelle et critique (dilemmes moraux, débats à visée philosophique...) : bref, sur ce qu'on pourrait appeler (nous reviendrons tout à l'heure sur cette expression) une «culture du jugement». Pour le dire encore autrement, et d'une formule que nous prenons la liberté d'emprunter à Jürgen Habermas et à Karl O. Apel, il s'est agi de substituer à une éthique de la transmission une éthique de la discussion. (Kahn, 2015, p. 193f.)

"On the contrary, the project stresses the moral significance of debating ideas and exchanging views, assuming the plurality of moral choices, and the importance of situations involving dialogue that make it possible to build up individual critical moral awareness (moral dilemmas, philosophically oriented debates etc.): in short what might be termed a "culture of judgement" (we will return to this expression shortly). To put it another way, taking the liberty of borrowing from Jürgen Habermas and Karl O. Apel, it was a case of replacing an ethos of transmission with an ethos of discussion. (Kahn, 2015, p. 193f.)

"Si les choix moraux appartiennent à un ordre étranger à celui des savoirs, alors, en effet, la morale est inenseignable, et ne peut être l'objet à l'école que d'exhortations surannées et irrémédiablement caduques, à la manière des leçons de morale d'antan [...]. Or, c'est précisément ce présupposé que le projet de programme récuse. Ce qu'il veut promouvoir au contraire, c'est la notion de culture morale, déployée dans les quatre dimensions qu'il distingue : la sensibilité, la règle et le droit, jugement et l'engagement. Culture morale, qu'est-ce à dire

“Cela signifie que l’enseignement moral et civique doit s’exercer selon trois modes complémentaires qui le constituent : celui des savoirs, celui des valeurs et celui des pratiques. L’enseignement moral et civique ne se contente pas de proclamer des valeurs et de prescrire des comportements. Il demande aussi 1° de s’approprier les connaissances et les outils intellectuels sans lesquelles ces valeurs et ces prescriptions (re)tourneraient facilement au catéchisme (fût-il «laïque» ou «républicain»); 2° d’engager ainsi les élèves dans un rapport cohérent et réflexif à soi, aux autres et au monde. (ibid., p. 200)

“If moral choices are of a separate order to knowledge, then indeed morality cannot be taught, and it cannot be handled in school with anything other than obsolete and hopelessly outdated exhortations, like lessons on morality from yester-year [...]. Yet it is precisely this supposition that the draft syllabus rejects. On the contrary, what it seeks to promote is the notion of moral culture, applied in the four dimensions that define it: sensitivity, rules and the law, judgement and commitment. What does moral culture mean? This means that moral and civic education must be carried out in its three complementary constituent forms: knowledge, values and practice. Moral and civic education is not content to proclaim values and prescribe behaviour. It also first requires that people gain the knowledge and intellectual tools without which these values and recommendations will easily be reduced (once more) to a catechism (even if it is “secular” or “Republican”); and secondly that pupils see themselves, others and the world in a consistent thoughtful way. (ibid., p. 200)

5 Secularism as a cure for the “Crisis of the republican consensus”?

There was a further debate, going beyond the design of the teaching subject, on the fundamental question of whether teaching the values of the Republic and secularism could really be the right solution for the “crisis of the republican consensus” (Valls, 2005, p. 137) and if so how. Despite all the much-vaunted statements of intent from the government, “talking about peaceful co-existence” in classes seems highly hypocritical in view of the social reality and deprivation of young people in the banlieues, argues Philippe Tournier, President of the headteachers’ union *SNPDEN* (*Syndicat national des personnels de direction de l’Éducation nationale*) (see Corbier, 2016). The gap between social reality and appeals to the values of the Republic in schools has also been cited as an obstacle to the success of the teaching subject by sociologist Béatrice Mabilon-Bonfils (University of Cergy-Pontoise):

“Ce discours moralisateur surplombant l’élève, les familles, et qui semble tomber d’en haut alors qu’eux-mêmes expérimentent au quotidien un système éducatif inégalitaire, cela ne peut pas parler aux jeunes. [...] On leur vante la fabrique du “commun” et, dans la pratique, les écarts de réussite se perpétuent à tous les niveaux du système éducatif! (Mabilon-Bonfils cited in Battaglia & Gravelleau, 2015)

“This moralising discourse hangs over pupils and families, and appears to fall from on high, while they themselves

have daily experience of an unequal education system, which cannot speak to young people. [...] We praise the idea of the “common good” to them, and in practice, achievement gaps are perpetuated at all levels of the education system! (Mabilon-Bonfils cited in Battaglia & Gravelleau, 2015)

Rather than looking for a solution in education, political conclusions should be drawn from social problems, as the sociologist Robert Castel suggested as early as 2007 in a contribution to the *Nouvel Observateur*:

“Cette coagulation de discrimination raciale et de dislocation sociale fait peser sur l’ensemble de la société une menace de sécession. Ce n’est qu’en restaurant les conditions d’exercice d’une pleine citoyenneté politique et sociale que l’on pourra la conjurer. (Castel, 2007/2013)

“This combination of racial discrimination and social dislocation bring a threat of secession to bear on the whole of society. This can only be averted by restoring the conditions for exercising full political and social citizenship. (Castel, 2007/2013)

There is also debate about whether secularism, which has been a key aspect of French self-image since the separation of state and church in 1905, is really an appropriate “central principle to unite society” (Mercier, 2016, see also: Mabilon-Bonfils & Zoïa, 2014). Headmaster Jean-Christoph Torres argued for stricter secularism in schools in “*Revue Direction*”, the publication of *SNPDEN*:

“L’heure est aujourd’hui, avec gravité et urgence, à la mobilisation pour les valeurs de la République. Et cette exigence, cet appel procèdent de plusieurs voix, invitent les acteurs de l’école à porter leur attention sur plusieurs fronts. La première ligne de faille se situe au sein même de la fraternité sociale, dans le creux à vif des affirmations identitaires. Entre les parents et l’école, entre les valeurs instituées et les réalités produites se nouent désormais des difficultés insolubles et des souffrances jusqu’alors muettes. Mais cette part d’indicible se fait désormais entendre. En une irruption brutale, elle gangrène notre société par des comportements et des positions assumées, gagne jusqu’à nos salles de classes et nos cours de récréation: balayant l’illusion d’un consensus républicain, mettant à terre le formalisme d’une démocratie jusqu’alors un peu trop sûre d’elle-même. Car c’est bien la fraternité qui est aujourd’hui menacée, la capacité à partager un monde commun et à relier [...] des individus en quête d’un sens commun. Seule l’école peut reconstruire ce lien qui doit être, qui ne peut qu’être réaffirmé dans un cadre de stricte laïcité. (Torres, 2015, p. 44)

“The time to mobilise for the values of the Republic is now, with gravity and urgency. This demand, this call from many voices, invites people in different roles at schools to pay attention to various fronts. The first fault line lies at the very heart of the fraternal society, in the significant divide caused by assertions of different identities. Insoluble differences and hitherto silent suffering are now growing between parents and schools and between established values and the actual reality. However these unsayable things are now being heard. In a brutal eruption, they are

corrupting our society through behaviours and positions adopted, even taking over our classrooms and our school playgrounds: they are sweeping away the illusion of a Republican consensus, bringing down the formalism of a democracy which has so far been a little too sure of itself. For it is fraternity that is now threatened, the capacity to share a common world and to link together [...] individuals searching for common meaning. Only schools can rebuild this link that should exist, and that cannot be reaffirmed in a framework of strict secularism. (Torres, 2015, p. 44)

Other authors, such as Hubert Tison of the *APHG*, fear that the “excessive zeal”, with which secularism is embraced and “patriotic commemorative events” are celebrated could stir up new conflicts (quoted in Battaglia & Graveleau, 2015). The Parisian sociologist, Emmanuel Todd, has been particularly radical in his criticism of the “secular obsession” (Todd, quoted in Lancelin, 2016). He argues that attempts to indoctrinate schoolchildren with the “new religion” of secularism would only make the situation worse (“*Tenter d’endoctriner les lycéens dans le laïcisme, cette nouvelle religion [...] n’aboutira qu’à aggraver la situation*”, Todd, 2015, p. 229f.). In his piece “*Qui est Charlie?*”, which was strongly criticised in France, Todd argues that the “egalitarian façade” of secularism and calls on the values of the Republic conceal an attempt to bolster a “hegemonic, islamophobic and xenophobic block” and a social order based on inequality and exclusion of the underclass:

“Le néo-républicanisme est une étrange doctrine, qui prétend parler la langue de Marianne mais définit dans les faits une République d’exclusion. [...] En tant que système organisé, la France a changé de nature. La culture centrale y est désorganisée. Elle n’a bien sûr pas disparu et conserve probablement une forte puissance latente, souterrainement active, mais sa contribution effective au système national résonne surtout, en milieu populaire traditionnel comme chez les descendants d’immigrés musulmans, comme l’expression d’une intolérance égalitaire spécifique, une perversion de l’universalisme qui, bien entendu, aggrave la situation. La dualité du système national n’assure plus [...] une diversité maximale des possibilités humaines. Elle démultiplie, au contraire, l’anxiété massivement induite par l’atomisation du système central. Anomie, intolérance hybride et instable combinant inégalitarisme et égalitarisme, voilà ce qui a conduit à la montée en puissance nationale de l’islamophobie. Indépendamment de tout problème d’adaptation des populations dont il est la religion d’origine, l’islam est bien le bouc émissaire d’une société qui ne sait plus quoi faire de son incroyance et qui ne sait plus si elle a foi en l’égalité ou en l’inégalité. De cette confusion a émergé le discours néo-républicain, qui exige laïcité et unanimité. [...] La néo-République [...] exige de certains citoyens un degré intolérable de renonciation à ce qu’ils sont. Le musulman, pour être reconnu comme un bon Français, doit ainsi admettre que blasphémer sur sa propre religion est une bonne chose. Ce qui revient à lui demander, en vérité, de cesser d’être musulman. (Todd, 2015, p. 224f.)

“Neo-Republicanism is a strange doctrine, which claims to speak the language of Marianne, but in fact defines a

Republic of exclusion. [...] the nature of France as an organised system has changed. The central culture is disorganised. It has certainly not disappeared, and it probably retains a strong latent power, which is active beneath the surface, however among traditional groups such as descendants of Muslim immigrants, its effective contribution to the national system appears to be an expression of a specific egalitarian intolerance, a perversion of universalism, which actually aggravates the situation. The dual nature of the national system no longer ensures [...] a maximum range of options for people. On the contrary, it reduces the huge anxiety caused by the fragmentation of the central system. Anomie, an unstable hybrid form of intolerance that combines inegalitarianism and egalitarianism, is what has led to the increased influence of Islamophobia at a national level. Regardless of any problems with adapting that people from Islamic traditions may have, Islam is the scapegoat for a society that no longer knows how to handle its own lack of faith and no longer knows if it has faith in equality or inequality. This confusion has given rise to the Neo-Republican discourse, which demands secularism and unanimity. [...] The new Republic [...] demands that some citizens renounce what they are to an intolerable degree. For a Muslim to be accepted as a good Frenchman, he must agree that blaspheming his own religion is a good thing. This really means asking him to cease to be a Muslim. (Todd, 2015, p. 224f.)

Ultimately appeals from “radical secularists” (ibid., 228) would help make the Muslim population more alienated and strengthen a “threat scenario”, allowing them to defend their privileges through “acceptance of inequality” (ibid., p. 238).

The historian Charles Mercier (University of Bordeaux) also observes the anti-religious tendencies of secularism:

“Depuis l’année 1989 [...], la question des identités religieuses à l’école a ressurgi en France. Une demande de limitation, dans l’espace public en général et scolaire en particulier, des signes qui manifestent les croyances, s’est structurée. – Initialement enracinée à gauche et associée à une laïcité anti-religieuse ou d’inspiration « gallicane », elle a trouvé de plus en plus de soutiens à droite notamment parmi les partisans d’une « laïcité identitaire » soucieux de contenir la visibilisation de l’islam. [...] Malgré la césure politique que constitue l’élection de François Hollande, *Pour une pédagogie de la laïcité à l’école* s’emploie à légitimer et à expliquer le sens de ces mesures de restriction de la liberté d’expression dans l’enceinte scolaire. (Mercier, 2016, p. 44f.)

“Since 1989 [...], the question of religious identities in school has re-emerged in France. A demand has been made for limits to be imposed on symbols of belief in public spaces in general and schools in particular. - Its initial roots were on the left and it was associated with an anti-religious secularism or a “Gallican” view, then it received more and more support from the right, particularly among advocates of a “secular identity”, who were concerned to contain visible signs of Islam. [...] Despite the abrupt political change of François Hollande’s election victory, *Pour une pédagogie de la laïcité à l’école* is used to legitimise and

explain the reason for these measures that restrict freedom of expression in schools. (Mercier, 2016, p. 44f.)

Mercier particularly questions whether “secularism creates a feeling of community”, an idea that has shaped the school system since 1911 and which underlies the current government measures (Livret laïcité, 2015, p. 3). Writing in the magazine *Etudes* in January 2016, he goes against calls for secularism that aims to be neutral, and advocates instead teaching methods that recognise different cultures, making reference to the German social philosopher, Axel Honneth. In this context he links secularism with the concepts of integration and inclusion:

“Ce courant de pensée permet d’appréhender différemment la relation entre « laïcité » et « intégration ». La lecture des travaux d’Axel Honneth permet ainsi de penser la construction du lien social non pas à partir de la neutralisation des identités individuelles, mais par leur reconnaissance positive comme des ressources permettant de contribuer à un projet commun. Cette procédure permet de satisfaire au besoin fondamental des personnes d’être appréciées dans leur singularité pour pouvoir s’engager dans un collectif. Elle ne s’inscrit pas dans un horizon communautariste, mais considère que l’adhésion aux valeurs et au projet de la société globale suppose une valorisation préalable des affiliations par lesquelles l’individu se définit. [...] Dans un groupe inclusif, la différence n’est plus vue comme un écart par rapport à une norme mais comme une richesse pour chacun.

Les membres les plus intégrés ont le devoir, non pas d’assimiler ceux qui sont à la périphérie, mais de leur donner les moyens d’être mis en situation d’apporter quelque chose au projet commun, à partir de leurs singularités respectées. Chacun, quelle que soit sa position, le centre ou les marges, alimente la dynamique centripète. [...] La laïcisation du système éducatif a renforcé la cohésion de la société. Elle ne s’est pas faite par la neutralisation des appartenances des élèves mais par leur inscription dans un cadre pluraliste. (Mercier, 2016, 51)

“This school of thought allows a different understanding of the relationship between “secularism” and “integration”. The work of Axel Honneth indicates a way of building social links without neutralising individual identities, but rather through positive recognition of these identities as resources that can contribute to a common project. This procedure allows people to satisfy their fundamental need to be appreciated as individuals so they can be involved in a collective. It does not focus on minorities, but rather it considers that for people to adhere to the values and the project of society as a whole, one must first respect the affiliations that define the individual. [...] In an inclusive group, difference is no longer seen as a separation from the standard, but rather as something that enriches everyone.

The members who are most integrated have the duty not to assimilate those who are on the periphery, but to give them the means to be in a position to contribute something to the common project, on the basis of their respected unique characteristics. Everyone, whatever their position, be it at the centre or on the periphery, helps build a unifying process. [...] Secularisation of the educational system has strengthened social cohesion. It has not been achieved by neutralising pupils’ sense of belonging but

rather by including them in a pluralist framework. (Mercier, 2016, p. 51)

The measures of the *Grande mobilisation* provide a much-needed evaluation of experiences in schools and stimulate university research. They should also provide a useful boost for integration debates in other European countries.

References

- Alemagna, L., & Bretton, L. (2015). Valls dénonce un «apartheid territorial, social et ethnique» en France. *Libération*, 20.01.2015. Retrieved from www.liberation.fr/france/2015/01/20/valls-denonce-un-apartheid-territorial-social-et-ethnique-en-france_1184618
- Battaglia, M., & Graveleau, S. (2015). Rentrée scolaire: la laïcité à marche forcée. *Le Monde*, 31.08.2015. Retrieved from www.lemonde.fr/education/article/2015/08/31/rentree-scolaire-la-laicite-a-marche-forcee_4741061_1473685.html#v4E9qTAgX14DGI0h.99
- Castel, R. (2007). Les jeunes de banlieue, ces «étrangers de l’intérieur assignés à résidence». *Le Nouvel Observateur*, 11.10.2007, & 13.03.2013. Retrieved from bibliobs.nouvelobs.com/actualites/20130313.OBS1712/les-jeunes-de-banlieue-ces-etrangers-de-l-interieur-assignes-a-residence.html
- Corbier, M.-C. (2016). Un an après «Charlie»: dans l’école, «les fractures sont toujours là». *Les Echos*, 07.01.2016. Retrieved from www.lesechos.fr/politique-societe/societe/021600603388-dans-lecole-les-fractures-sont-toujours-la-1190217.php?9koQc4JUqOeSlZiW.99
- Depraz, S. (2015). *Enseignement moral et civique: vertus et dévoiements*. Retrieved from www.apfg.fr/Enseignement-moral-et-civique-vertus-et-devoiements
- Genet, J.-P. (2016). *Que l’EMC soit mis en place dans tous les établissements!* Retrieved from www.apfg.fr/Que-l-EMC-soit-mis-en-place-dans-tous-les-etablissements
- Grande mobilisation de l’École pour les valeurs de la République. Annonce des mesures*. (2015). Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. 22.01. 2015. Retrieved from cache.media.education.gouv.fr/file/01-janvier/49/4/2015_DP_mobilisation_Ecole_complet_385494.pdf
- Graveleau, S. (2015). En quoi consiste le nouvel «enseignement moral et civique» mis en place cette rentrée? *Le Monde*, 31.08.2015. Retrieved from www.lemonde.fr/education/article/2015/08/31/un-enseignement-moral-et-civique-du-cp-au-bac_4741212_1473685.html#J0Op0T69hMsrfGZ2.99
- Kahn, P. (2015). «L’enseignement moral et civique»: Vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l’éducation*, 1 (39), 185-202.

Laïcité et enseignement moral et civique. (2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved from cache.media.eduscol.education.fr/file/laicite/11/9/ress_laicite_objectifs_508119.pdf

Lancelin, A. (2016). Exklusif. Emmanuel Todd: "la France n'est plus dans l'histoire". *L'Obs*, 23.03.2016. Retrieved from bibliobs.nouvelobs.com/idees/20160323_OBS7006/exklusif-emmanuel-todd-la-france-n-est-plus-dans-l-histoire.html

Livret laïcité. (2015). Ministère de l'Éducation nationale. Retrieved from www.vousnousils.fr/wp-content/uploads/2015/10/livret_laicite.pdf

Mabilon-Bonfils, B. & Zoïa, G. (2014). *La laïcité au risque de l'Autre*, Paris: Ed. de l'Aube.

Mercier, C. (2016). Laïcités, écoles, intégration. *Études*, 1, p. 43-53.

Piquemal, M. (2015). Education nationale: la «réserve citoyenne» se rebiffe. *Liberation*, 4.12.2015. Retrieved from www.liberation.fr/france/2015/12/04/education-nationale-la-reserve-citoyenne-se-rebiffe_1418191

Piquemal, M. (2016). Réserve citoyenne: «J'en ai assez de cette mascarade, j'abandonne». *Liberation*, 6.04.2016. Retrieved from www.liberation.fr/france/2016/04/06/reserve-citoyenne-j-en-ai-assez-de-cette-mascarade-j-abandonne_1444274

Pour un véritable apprentissage de la citoyenneté au lycée. (2016). *Le Monde*, 18.03.2016. Retrieved from www.lemonde.fr/idees/article/2016/03/18/pour-un-veritable-apprentissage-de-la-citoyennete-au-lycee_4885847_3232.html#dH50LUCeMu8Cyc21.99

Programme d'enseignement moral et civique. Classes de seconde générale et technologique, de première et terminale des séries générales. (2015). *Bulletin officiel spécial*, 6, 25.06.2015. Retrieved from cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège. (2015). *Bulletin officiel spécial*, 6, 25.06.2015. Retrieved from cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

Ruiz, C., Tison, H., & Magne, V. (2015). *Sur l'Enseignement Moral et Civique en LP*. Retrieved from www.apfg.fr/Sur-l-Enseignement-Moral-et-Civique-en-LP

Sala, C. (2015). *Enseignement moral et civique*. Paris: Dunod.

Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique. (2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved

from cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2015/74/8/Rapport-de-synthese-de-la-consultation-nationale-sur-les-projets-de-programmes-d-enseignement-moral-et-civique_476748.pdf

Synthèse des assises. Mobilisation de l'École et de ses partenaires pour les valeurs de la République. (2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved from cache.media.education.gouv.fr/file/05-mai/55/6/synthese_nationale_assises_421556.pdf

Todd, E. (2015). *Qui est Charlie? Sociologie d'une crise religieuse*. Paris: Seuil.

Torres, J.-C. (2015). L'école et les valeurs. *Revue Direction* (SNPDEN), 230, p. 44-46.

Valls, M. (2005). *La laïcité en face. entretiens avec Virginie Malabard*. Paris: Desclée de Brouwer.

Wieviorka, M. (ed.) (1997). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.