

ÉTHIQUE

en **ÉDUCATION** et en **FORMATION**

3 2017

**Dignité
et éducation
pour un monde
problématique**

Dossier thématique

sous la direction de Nancy Bouchard et Marie-France Daniel
avec la collaboration de Maxime Plante

Comité de rédaction

Nancy Bouchard (directrice), Marie-France Daniel et Samuel Heinzen

Rédactrice en chef

Nancy Bouchard

Comité de rédaction

Nancy Bouchard (UQAM), Marie-France Daniel (U. de Montréal) et Samuel Heinzen (HEP de Fribourg)

Comité de lecture

Guy Bourgeault (U. de Montréal), Paul Carr (UQO), André Duhamel (U. de Sherbrooke), Gérard Figari (U. de Grenoble), France Jutras (U. de Sherbrooke), Stéphane Martineau (UQTR), Maryse Potvin (UQAM), Assumpta Ndengeyingoma (UQO), Lucille Roy Bureau (U. Laval), Lise-Anne St-Vincent (UQTR), Michel Tozzi (U. Montpellier 3), Nicole Tremblay (UQAC)., José-Luis Wolfs (U. Libre de Bruxelles).

Révision des textes et édition électronique

Maxime Plante, Raymonde Venditti et Nicolas Haeck

Crédit couverture

Rania Aoun

Éthique en éducation et en formation**Les *Dossiers* du GREE**

Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)
455, boul. René-Lévesque Est
Montréal, Québec, CANADA
H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Page Web: gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9813121-8-1

ISSN 1929-0918

Nous remercions la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal ainsi que le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada de leur soutien financier.

La revue ***Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*** s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, ses visées, ses approches théoriques et pédagogiques, de même que ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique commune traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté pour ceux qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la rédactrice en chef à l'adresse de courriel bouchard.nancy@uqam.ca.

La Revue figure parmi les revues scientifiques de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique de Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française s'intéressant spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur le portail Érudit, le site du Réseau de l'Université du Québec, le portail de Revues UQAM et ceux de la Bibliothèque de l'UQAM et de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERODOC de la HEP de Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur les droits d'auteurs (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la rédactrice en chef de la Revue.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique

sous la direction de Nancy Bouchard et Marie-France Daniel
avec la collaboration de Maxime Plante

Sommaire

PRÉSENTATION

5 DIGNITÉ HUMAINE ET ÉDUCATION POUR UN MONDE PROBLÉMATIQUE

NANCY BOUCHARD ET MARIE-FRANCE DANIEL

ARTICLES

7 DE LA DIGNITÉ HUMAINE

THOMAS DE KONINCK

22 LA DIGNITÉ HUMAINE. FONDEMENT ET EXPÉRIENCE REMARQUES SUR L'EXPOSÉ DE THOMAS DE KONINCK

GEORGES LEROUX

30 ÉDUCATION ET CULTURE OU LA QUESTION DU SENS DANS UN MONDE PROBLÉMATIQUE

DENIS SIMARD

47 DIGNITÉ HUMAINE ET PENSÉE CRITIQUE DIALOGIQUE CHEZ DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

MARIE-FRANCE DANIEL

69 IDÉOLOGIE DES DROITS DE L'ENFANT ET RÉALITÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, QUELS PARADIGMES MOBILISATEURS?

ÉTIENNE KOLA

84 UNE ÉTHIQUE PROFESSORALE AU SERVICE DE L'ESTIME DE SOI

EIRICK PRAIRAT

97 L'ÉDUCATION ANTIRACISTE, INCLUSIVE ET AUX DROITS DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE ET DES CAPABILITÉS DES ÉLÈVES

MARYSE POTVIN

122 LA RECONNAISSANCE DE LA DIGNITÉ HUMAINE INTERPRÉTÉE À PARTIR D'UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'ÉDUCATION ÉTHIQUE : UN PARCOURS EN SEPT COMPOSANTES

NANCY BOUCHARD

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique

Notre monde est problématique, incertain – sans les « certitudes des sociétés traditionnelles et peut-être aussi quelques-uns des espoirs que la modernité nous avait légués » (Fabre, 2011, p. 7). Préparer les jeunes à entrer dans un tel monde représente la tâche, ô combien complexe, de l'éducateur moderne (Ricœur, 1996). Cela exige à la fois de ne pas laisser s'imposer un régime de vérité(s) (Bourgeault, 2002) et de ne pas laisser chacun à sa vérité/ses vérités (Reboul, 1999). Dit autrement, l'enjeu est « d'éviter les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme qui apparaissent comme deux maladies séniles de notre "postmodernité" » (Fabre, 2011, p. 10). À cela Fabre propose une conception de l'éducation comme problématisation qui munirait les jeunes d'une carte résumant les contenus de l'expérience des anciens et d'une boussole leur permettant de tracer leur propre route pour savoir naviguer dans ce monde désormais incertain.

Ainsi, éduquer pour un monde problématique appelle à une conception de l'éducation respectueuse de la personne, une conception de l'éducation qui refuse de la chosifier, de l'instrumentaliser, de l'endocliner, tout en ne la laissant pas à elle-même et qui, ce faisant, contribue à la sortir de son état de mineure, de sa minorité (Fischbach, 1999). En cela, la reconnaissance de la dignité de la personne nous semble représenter un contenu essentiel de l'expérience humaine, une valeur-phare pour naviguer dans notre monde. Tel est le thème central de ce numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*.

Dans le présent numéro, sont abordées les dimensions philosophiques, juridiques, politiques, éthiques et pédagogiques de la notion de dignité humaine et la portée de ce repère pour une éducation dans un monde problématique. D'emblée l'exposé de Thomas De Koninck permet de saisir l'ampleur et la richesse de la notion de dignité humaine. Suivent les remarques de Georges Leroux sur ledit exposé à propos des fondements et de l'expérience de la dignité humaine. Après quoi six articles sont rassemblés comme suit. Un texte de Denis Simard traite de la responsabilité de transmission en prenant appui sur un concept dense de culture pour éduquer dans un monde problématique. Vient ensuite un texte de Marie-France Daniel dans lequel elle présente les résultats d'une recherche sur la pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents et ses liens avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine. Suit un article d'Étienne Kola sur la question de l'idéologie des droits de l'enfant et l'intégration des rationalités humaniste, personnaliste et existentialiste dans les systèmes d'éducation en Afrique subsaharienne. Puis un texte d'Eirick Prairat propose de placer l'estime de soi au cœur du projet éducatif de l'école pour contrer la haine de l'autre, une forme de haine de soi. Un

article de Maryse Potvin présente ensuite les différences et les convergences qui se dégagent des grands courants de l'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. Enfin, un texte de Nancy Bouchard propose sept formes de reconnaissance de la dignité humaine qui pourraient faire l'objet d'apprentissages spécifiques en éducation à l'intérieur des sept composantes éthiques d'un modèle d'analyse.

Nous tenons à remercier chaleureusement tous les auteurs de ce numéro ainsi que les membres du comité d'évaluation externe qui ont accepté d'en évaluer les textes. Merci à Maxime Plante de sa précieuse collaboration à l'édition de ce numéro.

Nancy Bouchard et Marie-France Daniel

Références

- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », dans C. Gohier (dir.). *Éducation et francophonie*, volume 30, n°1, p. 165-175.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1996). « Paul Ricœur », dans A. Hocquard (dir.). *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 95-108.

De la dignité humaine

Thomas De Koninck, professeur émérite

Université Laval¹

Résumé : Un certain flou continue de régner autour du sens du mot « dignité ». La question suivante de Gabriel Marcel s'avère plus pertinente que jamais : « Ne risquons-nous pas en effet communément de nous laisser tromper par ce que j'appellerai volontiers une conception décorative de la dignité, celle-ci étant plus ou moins confondue avec l'apparat dont s'entoure volontiers la puissance? ». Voici donc quelques rappels touchant, en revanche, la dignité humaine proprement dite.

Mots-clés : Humain, personne, respect, pauvreté, désir de reconnaissance.

Abstract : A sort of vagueness continues to reign over the meaning of the word « dignity ». The following question raised by Gabriel Marcel is more relevant today than ever: « For are we not generally risking letting ourselves be deceived by what I shall readily call a decorative conception of dignity, where the latter is more or less confused with the pomp that easily surround power? ». Here are, accordingly, a few reminders concerning genuine human dignity, in contrast.

Keywords : Human, person, respect, poverty, desire for recognition.

¹ Thomas de Koninck est titulaire de la Chaire d'enseignement et de recherche *La philosophie dans le monde actuel* depuis sa création en 2004.

Le sommet le plus élevé que l'homme puisse atteindre réside dans la prise de conscience de ses propres convictions et pensées et dans la connaissance de soi, facultés qui lui permettent aussi de connaître intimement des tempéraments étrangers.

Goethe

1. Une solidarité humaine fondamentale

Dans *Lettre à un otage*, Antoine de Saint-Exupéry raconte comment au cours d'un reportage sur la guerre civile en Espagne, il a été fait prisonnier par des miliciens anarchistes. L'ennui, l'angoisse et un dégoût profond devant l'absurde de sa situation s'effacèrent à la suite d'un « miracle très discret », suscité par sa quête d'une cigarette auprès d'un de ses geôliers, en ébauchant un vague sourire.

L'homme s'étira d'abord, passa lentement la main sur son front, leva les yeux dans la direction, non plus de ma cravate, mais de mon visage et, à ma grande stupéfaction, ébaucha, lui aussi, un sourire. Ce fut comme le lever du jour. Ce miracle ne dénoua pas le drame, il l'effaça, tout simplement, comme la lumière, l'ombre. Aucun drame n'avait plus eu lieu. Ce miracle ne modifia rien qui fût visible. La mauvaise lampe à pétrole, une table aux papiers épars, les hommes adossés au mur, la couleur des objets, l'odeur, tout persista. Mais toute chose fut transformée dans sa substance même. Ce sourire me délivrait. C'était un signe aussi définitif, aussi évident dans ses conséquences prochaines, aussi irréversible que l'apparition du soleil. Il ouvrait une ère neuve. Rien n'avait changé, tout avait changé. [...] Les hommes non plus n'avaient pas bougé, mais, alors qu'ils m'apparaissaient une seconde plus tôt comme plus éloignés de moi qu'une espèce antédiluvienne, voici qu'ils naissaient à une vie proche. J'éprouvais une extraordinaire sensation de présence. C'est bien ça : de présence ! Et je sentais ma parenté.

Plus loin, Saint-Exupéry ajoute :

J'entrai dans leur sourire à tous comme dans un pays neuf et libre. J'entrai dans leur sourire comme autrefois dans le sourire de nos sauveteurs du Sahara. [...] Du sourire des sauveteurs, si j'étais naufragé, du sourire des naufragés, si j'étais sauveteur, je me souviens aussi comme d'une patrie où je me sentais tellement heureux. Le plaisir véritable est plaisir de convive. Le sauvetage n'était que l'occasion de ce plaisir. L'eau n'a point le pouvoir d'enchanter, si elle n'est d'abord cadeau de la bonne volonté des hommes. Les soins accordés au malade, l'accueil

offert au proscrit, le pardon même ne valent que grâce au sourire qui éclaire la fête. Nous nous rejoignons dans le sourire au-dessus des langages, des castes, des partis².

Ce que Saint-Exupéry appelle « cette qualité de la joie », n'est plus ici le fruit de l'art, elle est d'un autre ordre, elle suppose la reconnaissance d'une autre forme de beauté que la beauté artistique, et révèle une dimension profonde de notre être, qui ressortit à l'éthique : par-delà les langages, les castes et les partis, par-delà toutes les différences, se découvre une solidarité humaine fondamentale. Qu'est-ce à dire ?

Dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948*, deux points sont particulièrement frappants :

a) On y reconnaît que ce qui fonde l'égalité des droits humains et leur caractère inaliénable (littéralement « qu'on ne peut arracher à personne »), c'est la dignité de *tous* les membres de la famille humaine sans exception.

b) On y reconnaît que le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde, c'est la dignité humaine.

Mais quel est au juste le sens de « dignité humaine » ? Il y a une découverte, une reconnaissance du simple fait de la dignité de la personne humaine et du respect unique qu'elle mérite qui, dans l'histoire et dans la conscience des humains, précède les doctrines. On peut parler, en ce sens, d'un primat de l'éthique sur sa propre théorie et sur l'élaboration de ses fondements. Certaines notions essentielles risquent en outre de paraître inaccessibles – alors qu'elles ne le sont pas, en vérité – si elles sont abordées de manière abstraite au départ. Il importe donc de prendre acte en tout premier lieu de la reconnaissance *de facto* de la dignité humaine dans les civilisations, de préciser les notions principales qui sont en jeu et de dégager des exemples où sa reconnaissance universelle s'impose aujourd'hui plus que jamais³.

De plus, cela étant, d'où vient néanmoins l'inefficacité apparente de cette magnifique *Déclaration universelle des droits de l'homme* ? Les catalogues d'atrocités répertoriées par *Amnistie internationale* ne manifestent-ils pas assez cette inefficacité, sans parler du quotidien actuel de ce qu'il est convenu d'appeler « les nouvelles » ?

2. L'hospitalité

Le degré de civilisation d'un peuple, d'une société, se mesure à sa conception de l'hospitalité. Celle des grandes civilisations orientales est proverbiale. Mais il en allait de

² Saint-Exupéry, 1953, p. 401-402.

³ Plusieurs chapitres de mon livre, *De la dignité humaine* (1995), sont consacrés à l'examen des fondements de cette dignité.

même plus près de nous, chez les anciens Grecs. Le premier sens du mot grec *xenos*, désignant l'étranger (que nous retrouvons dans « xénophobie »), est « hôte », et il a toujours conservé cette signification à côté de l'autre. L'hôte reçu, l'étranger, est sacré. Platon insistera, dans les *Lois* (V, 729 e et suiv.), que nos engagements à l'endroit des étrangers sont « les plus saints » (*hagiôtata*). Il faut « une grande vigilance pour ne commettre aucune faute à l'égard des étrangers au cours de sa vie et dans sa route vers le terme de celle-ci » (730 a; trad. E. des Places). En latin, les mots *hospes* et *hostis* renvoient l'un à l'autre comme pour mieux rendre la réciprocité des devoirs, car *hospes* désigne l'hôte au sens de celui qui reçoit l'étranger, *hostis* l'hôte ou l'étranger envers qui on a des devoirs d'hospitalité⁴. Ces mots sont, bien entendu, à l'origine d'« hospice », d'« hospitalité », d'« hôpital », d'« hôtel », d'« hôtel-Dieu » (qui désigne depuis la fin du Moyen Âge l'hôpital principal d'une ville), de milieu « hospitalier ».

Mais d'où vient ce caractère sacré de l'étranger, cette place centrale assignée à l'hospitalité, dès l'aube de la civilisation ? Deux exemples s'offrent d'abord comme guides. Dans l'*Odyssée* d'Homère, Ulysse rentre chez lui après une longue absence sans être reconnu, comme un étranger, et est reçu comme un hôte. Au chant XIX, son épouse Pénélope déclare qu'il faut bien traiter le mendiant qu'il semble être. Au chant XXIII, elle le reconnaîtra et ce sera la liesse. Semblablement, dans le livre de la *Genèse* (18, 1-8), on voit Abraham, aux chênes de Mambré, déployer des prodiges d'hospitalité pour trois hôtes inconnus. Or il s'avérera qu'il aura ainsi, à son insu, accueilli des anges et Dieu même.

Ce qu'illustrent d'abord ces deux histoires emblématiques, c'est que l'étranger est tout autre chose que ce qu'il paraît. Or il y a ici un rapprochement étonnant à faire avec la notion de personne, manifeste, ici encore, dans les mots, pour commencer. On aurait tort d'ignorer la sagesse déjà inscrite dans la langue. Le mot latin *persona* signifie en premier lieu « masque de théâtre », le mot grec correspondant, *prosôpon*, signifie premièrement la « face », le « visage », ce qui est donné au regard de l'autre, puis aussi « masque ». Viendront ensuite naturellement d'autres sens, désignant le personnage, le rôle qu'il joue et l'acteur qui joue ce rôle⁵. Ces mots ne désigneront que plus tard celle ou celui qui parle derrière le masque. Cette évolution de sens est fort significative et tout à fait naturelle. Car, en fait, ce que cela traduit, c'est que nous ne voyons jamais de nos yeux corporels la personne, mais toujours un masque, un visage qui demeure du reste très souvent énigmatique, que chacune ou chacun compose plus ou moins délibérément. Mais alors, comment parvient-on à la personne au sens plus profond (qu'a maintenant ce mot

⁴ Ce n'est que plus tard que *hostis* signifiera au contraire l'ennemi et, plus précisément, l'ennemi public. Sur le mot *xenos*, voir de préférence le Liddell and Scott (1968), dictionnaire plus rigoureux dans l'ordre des significations et plus riche en références que le Bailly (1961). Sur *hospis* et *hostis*, voir Ernout et Meillet, 1959.

⁵ Sur la notion de personne, on consultera avec profit Ladrière (1991), Nédoncelle (1948), Montefiore (1996), Folscheid (1997) et Mattéi (1997).

d'ailleurs) ? Ce n'est que par l'accès intérieur de chacune ou chacun à soi-même – plus précisément encore l'accès éthique, lequel est fermé, justement, au barbare, qui se hait. Qu'est-ce qu'une personne pour nous ? C'est un être capable de penser, sentir, aimer, comme nous. Nous savons tous on ne peut mieux ce qu'est une personne, par l'expérience que nous avons d'être des personnes, de vivre la vie de personnes.

Dans ces deux cas, celui de l'hospitalité et celui de la personne, nous remarquons donc une distance, à vrai dire immense, entre l'immédiat perceptible et la réalité. Dans les deux cas il y a reconnaissance d'une excellence que les yeux du corps ne sauraient voir. Or voici un troisième cas, plus étonnant et plus significatif encore.

3. La dignité du pauvre

« Quelque chose est dû à l'être humain du seul fait qu'il est humain ». La reconnaissance de cette « exigence plus vieille que toute formulation philosophique » (Paul Ricœur) est de toute époque. Elle se découvre chez tous les humains, dans toutes les cultures, et se précise à mesure que s'affirment les civilisations (voir Ricœur, 1988, p 235-236).

La reconnaissance la plus remarquable est celle qu'on y accorde d'emblée aux plus faibles et aux plus démunis, la place centrale de la mansuétude et du respect à l'égard des pauvres. En Inde, les *Lois de Manu*, d'origine ancienne, déclarent sans ambages: « Les enfants, les vieillards, les pauvres et les malades doivent être considérés comme les seigneurs de l'atmosphère⁶ ». La sagesse chinoise met au premier rang la « capacité de conforter les autres⁷ ». Le respect des pauvres dans tous les sens du terme, de ceux qui souffrent, est, on le sait, au cœur des traditions juive et chrétienne⁸. Le Coran fait état des devoirs envers les orphelins, les pauvres, les voyageurs sans logis, les nécessiteux, ceux qui sont réduits à l'esclavage (Nanji, 1991, p. 108 sq.). La compassion est un des deux idéaux principaux du bouddhisme⁹. Partout on semble pressentir que c'est dans le dénuement que l'humain se révèle le plus clairement et impose pour ainsi dire sa noblesse propre – celle de son être, non de quelque avoir – à la conscience. Chez les Grecs, la parole du vieil Œdipe, aveugle et en haillons, pratiquement abandonné, l'exprime on ne peut mieux: « c'est donc quand je ne suis plus rien, que je deviens vraiment un homme » (Sophocle, 1960, v. 393). Aussi le mot « infirmier, infirmière » ajoute-t-il une nuance

⁶Cf. mon livre *De la dignité humaine*, op. cit., p. 1-19; Lewis, 1986, p. 189.

⁷ Selon Marcel Granet (1968, p. 395-398.), toute la doctrine confucéenne de « la vertu suprême », le *ren* (ou *jen*) se définit comme « un sentiment actif de la dignité humaine », fondé sur le respect de soi et le respect d'autrui — dont elle fait au reste dériver la règle d'or; voir Confucius, 1981, XII, 22; cf. VI, 23; IV, 15.

⁸ Cf. I Rois 21; Isaïe, 58, 6-10; Deutéronome 15, 1-15; 24, 10-15; 26, 12; Proverbes 14, 21; 17, 5; 22, 22-23; 23, 10-11; Matthieu 5, 3-12; Luc 6, 20-26; 10, 29-37; Marc 12, 41-44; Luc 16, 19-25 et Matthieu 25, 31-46.

⁹ Sur la sagesse et la compassion dans le bouddhisme, voir R. E. Florida, « Buddhist Approaches to Abortion », *Asian Philosophy*, vol. 1, n°1, 1991, p. 39-50.

capitale à celle d'« hospitalier », que nous venons de relever, puisqu'il renvoie expressément à son origine latine, *infirmus*, *infirmitas*, « faible, faiblesse ». Les soins infirmiers donnent ainsi une figure concrète à la reconnaissance de cette noblesse essentielle des êtres humains qui se manifeste jusque dans la plus extrême faiblesse.

Plus étonnant encore, si c'est possible, est le respect des morts, illustré dès la nuit des temps par les premiers humains, qui ensevelissent leurs morts, et selon des rites. Pourquoi est-on encore aujourd'hui ému jusqu'à l'approbation devant la décision de la jeune Antigone (dans la grande tragédie de Sophocle qui porte son nom) de refuser, au péril de sa propre vie, de laisser là « sans larmes ni sépulture », pâture des oiseaux ou des chiens, le corps de son frère Polynice, pourtant dénoncé comme traître, et de défendre son droit à la sépulture, son appartenance à une commune humanité, au nom de « lois non écrites, inébranlables, des dieux » ? Le mort à l'état de cadavre *n'étant plus*, et entièrement à la merci des forces naturelles, les vivants ont à son endroit un devoir sacré : celui de faire en sorte que, tout cadavre qu'il soit, il demeure membre de la communauté humaine.

Le jugement d'Antigone est d'ordre éthique car il a la forme d'un engagement : je déclare que le cadavre de mon frère mérite tous les honneurs dus à un être humain et c'est mon devoir – puisque je suis sa sœur et que nos parents ne sont plus – d'agir en conséquence, même au prix de ma vie. L'écho universel que suscite cet engagement éthique d'Antigone implique que même le cadavre, les restes sous quelque forme que ce soit, d'une personne, ont droit à des rites sacrés. Le rite de la sépulture le restitue à la communauté humaine à laquelle il appartient en droit. Or si cela est juste, si même les restes d'un être humain condamné par l'État – sous la figure de Créon dans la tragédie de Sophocle – méritent pareil respect, que penser d'un corps humain vivant, si démuni ou vulnérable qu'il puisse être¹⁰ ?

De nos jours, Emmanuel Levinas a attiré à nouveau l'attention sur le fait que le visage humain, nu et vulnérable, essentiellement pauvre, n'impose pas moins le respect. L'accès au visage est d'emblée éthique. Un assassin ne peut regarder sa victime dans les yeux, comme s'il y pressentait la présence de quelque chose de sacré¹¹. Mais Antigone va d'emblée au plus profond, puisque son frère n'avait plus même de visage – comme chez

¹⁰ Voir Sophocle, *Antigone*, texte établi par Alphonse Dain et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres, 1955; en particulier v. 26-30 (cf. 203-206); v. 453-457; v. 71-74; cf. v. 909-914; et v. 924: « ma pitié m'a valu le renom d'une impie » (cf. v. 942-943). On retrouve la même préoccupation pour ces lois gravées au fond de la conscience dans *Ajax* (1129 sq. et 1343 sq.), *Œdipe Roi* (863 sq.), *Électre* (1090 sq.).

¹¹ Cf. Emmanuel Levinas, *Totalité et infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971; *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1972; les exposés spécialement clairs de *Éthique et Infini*, Paris, Fayard, 1982, p. 89-132; et Pascal, *Pensées*, Brunschwig 434; Lafuma 131: « (...) apprenez que l'homme passe infiniment l'homme (...) ».

Isaïe (52, 14), « son apparence n'était plus celle d'un homme¹² ». Ce qu'Antigone fait voir si nettement c'est que, quelle que soit notre condition, nous partageons tous une même humanité, et donc une même dignité. À moins, certes, que le progrès de la civilisation, ou de l'éthique, n'implique le rejet de telles reconnaissances et de telles pratiques millénaires comme une longue erreur. Or ni la philosophie ni les merveilleuses découvertes de la science ne sauraient apporter le moindre appui à pareille conclusion. Leur rejet confinerait, bien plutôt, à la barbarie.

4. Définition classique de la dignité

Appliqué à l'être humain, le mot de dignité doit s'entendre de manière non sentimentale, rigoureuse. Il signifie rien de moins que ceci: l'être humain est infiniment au-dessus de tout prix. Emmanuel Kant a excellemment défini, dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, cette distinction fondamentale entre dignité et prix :

Dans le règne des fins, tout a un PRIX ou une DIGNITÉ. Ce qui a un prix peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'autre, à titre d'*équivalent*; au contraire, ce qui est supérieur à tout prix, et par suite n'admet pas d'équivalent, c'est ce qui a une dignité. Ce qui se rapporte aux inclinations et aux besoins généraux de l'homme, cela a un *prix marchand*; ce qui, même sans supposer de besoin, correspond à un certain goût, c'est-à-dire à la satisfaction que nous procure un simple jeu sans but de nos facultés mentales, cela a un *prix de sentiment*; mais ce qui constitue la condition qui seule peut faire que quelque chose est une fin en soi, cela n'a pas seulement une valeur relative, c'est-à-dire un prix, mais une valeur intrinsèque, c'est-à-dire une *dignité* (Kant, 1985, p. 301-302; AK IV, 434-435)

Or justement l'être humain, écrit Kant,

[...] *existe* comme fin en soi, et *non pas simplement comme moyen* dont telle ou telle volonté puisse user à son gré; dans toutes ses actions, aussi bien dans celles qui le concernent lui-même que dans celles qui concernent d'autres êtres raisonnables, il doit toujours être considéré *en même temps comme fin*. [...] Les êtres raisonnables sont appelés des *personnes*, parce que leur nature les désigne déjà comme des fins en soi, autrement dit comme quelque chose qui ne peut pas être employé simplement comme moyen, quelque chose qui par suite limite d'autant notre faculté d'agir comme bon nous semble (et qui est un objet de respect). Ce ne sont donc pas là des fins simplement subjectives, dont l'existence, comme effet de notre action, a une valeur *pour nous*: ce sont des *fins objectives*,

¹² Dominique Folscheid (1992, p. 20-43, spécialement p. 25) fait observer que l'embryon humain, qu'il ne craint pas d'appeler néanmoins « notre plus-que-prochain », n'a pas non plus de visage. Voir en outre le volume *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, sous la direction de Dominique Folscheid, Brigitte Feuillet-Le Mintier et Jean-François Mattei, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 195-208.

c'est-à-dire des choses dont l'existence est une fin en soi-même, et même une fin telle qu'elle ne peut être remplacée par aucune autre [...].¹³

Autant dire, comme il l'avance du reste expressément, que les personnes ont une *valeur absolue*, non relative.

5. Justice

Le défi par excellence de la *justice* est de savoir reconnaître les droits entiers de celles ou ceux qui sont les plus différents de moi et pour lesquels je puis même, par exemple, ne pas éprouver de sentiment spécial de sympathie. Qu'est-ce que la justice ? Tout simplement « l'intention ferme et persévérante de rendre à chacun son dû (*suum cuique*) » (Justinien, *Institutes*, I, I). Mais qu'est-ce, en vérité, qui est dû à chacun ? Qu'est-ce qui fonde le *son* dans « son dû » ? Comment cela peut-il appartenir à une personne ? On parle, par exemple, de droit à la vie: quelle est la *base* de pareille obligation ?

Nous pressentons que nous avons affaire ici à quelque chose de premier, en vertu de quoi un être humain a un droit lui appartenant de manière *inaliénable*. On lit déjà dans le *Gorgias* de Platon qu'il vaut mieux souffrir une injustice qu'en commettre une : en d'autres termes, tel ou tel droit d'autrui peut être à ce point fondamental qu'y porter atteinte revient à se faire à soi-même plus de tort qu'à la victime. Or seule son humanité peut en rendre compte : on ne peut remonter plus loin. Nier celle-ci comme fondement des droits ouvre au reste la porte à tous les totalitarismes. Il s'agit en réalité d'une obligation *morale*, nullement d'une contrainte; de quelque chose qui s'impose à ma liberté – un peu comme ce visage humain à découvert, sans défense, vulnérable et qui cependant m'oblige, ainsi que je viens de le rappeler à la suite d'Emmanuel Levinas.

Or il est aisé de voir que droit implique devoir : ils sont comme l'envers et l'endroit d'une même réalité. Si une chose vous est due, il s'ensuit que c'est pour d'autres un *devoir*, une *obligation* de vous la rendre; de même que pour vous-même ce qui est dû à d'autres. Voici qu'apparaît clairement la relation à *autrui*. Nous voici en fait – s'agissant d'altérité et de différence – au cœur de la justice. Il s'agit d'autre chose que l'amitié, car ici l'autre est en quelque sorte *séparé*; si j'éprouve pour vous de l'amitié, voire simplement une sympathie naturelle, les gestes qui en résulteront ne seront pas le fait de la justice comme telle. La justice se vérifie plutôt dans la reconnaissance d'une dette, d'un dû, à l'égard de

¹³ Kant, 1985, p. 293-294 (AK IV, 428). Cette idée de l'être humain comme fin en soi se découvre dès l'antiquité grecque, dans la conception de la liberté comme l'opposé de la servitude: « nous appelons libre celui qui est à lui-même sa fin et n'existe pas pour un autre » (Aristote, 2008b, A, 2, 982 b 25-26). Pour une discussion développée de ce point et des rapprochements avec Kant, voir Coreth, 1985, spécialement p. 22-34; cf. en outre de Romilly, (1989). Voir, d'autre part, les Actes du Concile Vatican II, « Gaudium et Spes », paragr. 24: « l'homme, seule créature sur terre que Dieu a voulue pour elle-même (...) ».

l'autre comme *autre*. Sa grandeur se vérifie le plus clairement dans les cas où l'altérité est la plus prononcée : plus *l'autre* est loin de moi, moins j'ai d'affinité avec lui, plus le devoir à son endroit relèvera-t-il de la justice proprement dite.

Toutes les exclusions, toutes les manières d'éliminer pratiquement autrui participent de l'injustice. Il en est de subtiles, telles la calomnie, la médisance, le « meurtre civil » (détruire sa réputation). Plus manifestes encore sont cependant les multiples formes d'intolérance et de discrimination : racisme, sexisme, fanatisme prétendument religieux – voire une idéologie de la santé ou une autre, dont le paradigme au vingtième siècle aura été, à nouveau, fourni par le nazisme, où le modèle humain devenait l'être considéré comme « performant » selon une optique réductrice définie d'avance, à base de ressentiment¹⁴.

6. Le désir de reconnaissance

Il est cependant un autre aspect de la dignité humaine, qui, lié à l'estime de soi comme moteur essentiel de toute l'activité humaine, n'est pas sans rapport avec l'idéal de grandeur que, sous le vocable de magnanimité, la pensée grecque classique avait déjà mis au centre de l'éthique. Il s'agit de ce que la pensée moderne appelle, depuis Hegel surtout (précédé toutefois par Fichte), le *désir de reconnaissance* (*Anerkennung*). Pourquoi attachons-nous, bon gré mal gré, tant d'importance à ce que les autres disent de nous, même alors que nous prétendons ne pas vraiment nous en faire, ou les mépriser ? D'où vient le choc de ne pas être salué, ou simplement reconnu, par une telle ou un tel ? Qu'on se l'avoue ou pas, pourquoi désire-t-on tant être aimé ?

C'est que le respect de soi, l'amour de soi bien compris (« Aime ton prochain comme toi-même », dit un précepte célèbre), sont les sources vives de tout l'agir humain. On le voit clairement par leurs contraires. Gabriel Marcel évoquait l'emploi systématique par les nazis de « techniques d'avilissement » dont le but était de détruire chez des individus « le respect qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes », et de les « transformer peu à peu en un déchet qui s'appréhende lui-même comme tel, et ne peut en fin de compte que désespérer, non pas simplement intellectuellement, mais vitalement, de lui-même » (Marcel, 1991, p. 35-53, spécialement p. 37-40). On souligne parfois que les médias, la presse écrite ou audiovisuelle, la publicité, le matraquage à la télévision d'images violentes ou simplement triviales mais anesthésiantes, ont tendance à infirmer la faculté d'attention et le sens critique. Plus gravement encore, cependant, ils fabriquent et entretiennent une image dégradée de l'être humain – et de soi par conséquent – diminuant

¹⁴ On peut au reste se demander, en pareille optique, ce que signifie au juste l'expression extrêmement ambiguë, polysémique à souhait – autant que les mots « qualité » et « vie » eux-mêmes –, de « qualité de vie » ? Entre les mains d'un idéologue de la santé, la vie de l'éminent physicien Stephen Hawking, dont les handicaps sont notoires, aurait été dès longtemps supprimée (cf. White et Gribbin, 1992). Sur l'idéologie de la santé, voir Mineau, Larochelle et De Koninck, (1998).

du même coup la qualité de la volonté d'agir et risquant d'anéantir peu à peu le désir non seulement d'imprimer un sens à sa vie, mais de vivre tout court.

Aussi, la reconnaissance par autrui peut-elle agir en revanche comme un puissant motif positif. Pascal observait avec finesse que « nous avons une si grande idée de l'âme de l'homme, que nous ne pouvons souffrir d'en être méprisés, et de n'être pas dans l'estime d'une âme; et toute la félicité des hommes consiste dans cette estime »; il ajoutait : « quelque avantage [que l'homme] ait sur la terre, s'il n'est placé avantageusement aussi dans la raison de l'homme, il n'est pas content. C'est la plus belle place du monde, rien ne peut le détourner de ce désir, et c'est la qualité la plus ineffaçable du cœur de l'homme¹⁵. »

Il ne faut pas hésiter à qualifier de croissante de nos jours la puissance de ce désir de reconnaissance. Elle va de pair avec la croissance incommensurable du sentiment de liberté. Nous touchons là à une des réalités profondes de notre temps. Isaiah Berlin a bien montré que d'aucuns – peuples comme individus – préfèrent être maltraités par des membres de leur propre race ou classe sociale, qui le tiennent pour un égal, que d'être bien traités mais avec condescendance par des individus qui ne les reconnaissent pas pour ce qu'ils veulent être. « Telle est, écrivait-il, l'immense clameur que fait entendre l'humanité – les individus, les groupes et, de nos jours, les catégories professionnelles, les classes, les nations et les races » (Berlin, 1990, p. 204; cf. p. 202-209).

Il y a là un ordre de réflexions extrêmement important, que chacune et chacun doit être en mesure de transposer dans l'ordre de ses contacts professionnels et de ses décisions. Si j'ai à informer quelqu'un d'une décision pénible le concernant, la *manière* est capitale : il faudra déployer tout le tact possible; non pas mentir, ou cacher la vérité, mais la lui apprendre en me laissant mesurer par la gravité de la nouvelle pour cette personne-ci, en ses circonstances à elle; il va de soi que plus ma propre sensibilité aura su s'affiner, mieux je serai en mesure de respecter la sienne. Cela correspond à ce que l'éthique classique appelait la « bénignité », la vertu qui préside non pas au don comme tel, mais à la *façon* de donner; l'expérience confirme qu'annoncer une bonne nouvelle avec arrogance, ou faire un don généreux de manière blessante, risque souvent de faire plus de mal que de bien. Entretenir une vive conscience du rôle central du désir de reconnaissance chez tout être humain, incitera à se montrer inventif dans les moyens de manifester le respect d'autrui au sein des rapports humains même les plus difficiles, voire conflictuels.¹⁶

¹⁵ Pascal, *Pensées*, Brunschvicg, 400 et 404; Lafuma 411 et 470.

¹⁶ Voir aujourd'hui, sur la bienveillance, le chapitre IX de Spaemann, 1997, p. 129-148. Pour la tradition judéo-chrétienne, l'étude classique de Spicq (1947) demeure inégalée.

7. L'amitié

L'amitié ressortit plus que la justice même à l'éthique, déjà selon Aristote. « Quand les hommes sont amis il n'y a plus besoin de justice, écrit-il, tandis que s'ils se contentent d'être justes ils ont en outre besoin d'amitié, et la plus haute expression de la justice est, dans l'opinion générale, de la nature de l'amitié » (2008a, VIII, 1, 1155 a 26-28). Bien plus que nécessaire, l'amitié est donc en outre avant tout quelque chose de noble et de beau (*kalon*), à tel point que pour certains « un homme bon et un véritable ami » ne font qu'un (cf. a 28-31).

Les deux thèmes principaux, s'agissant de la *philia* chez Aristote, sont ceux de l'ami comme *allos* (autre) ou *heteros* (autre encore), *autos*, « autre soi-même », et de la *philautia*, l'« amour de soi » (à ne pas confondre avec l'amour-propre), origine réelle de toute amitié véritable. Il en ressort que l'ami est donc un autre *soi* au sens fort, d'autant plus paradoxalement que chacun de nous est unique. « C'est ici que survient pour Aristote le miracle de l'amitié – ce partage de ce qui est sans partage, cette cession de l'incessible, cette mise en commun de ce qui est absolument propre. Nous pouvons nous réjouir de l'être de l'ami comme du nôtre propre, nous réjouir qu'il soit, simplement » (Chrétien, 1990, p. 217; voir aussi Maldiney, 1991, p. 355 sq.).

Mais comment pouvons-nous ainsi nous en réjouir ? De ce que, précisément, notre ami *est* un *autre soi*, comme le répète encore à deux reprises l'*Éthique à Nicomaque*, livre IX, 9 (en 1069 b 6-7, et 1170 b 6-7), certainement le sommet de tous les nombreux chapitres d'Aristote relatifs à l'amitié. La vie humaine se définit avant tout par la perception et la pensée (*aisthêsis* et *noêsis*) (cf. 1170 a 13 sq.). Or vivre et être conscient de vivre ne font qu'un : percevoir que l'on perçoit, penser que l'on pense (1170 a 32). Dans ce qu'elle a de meilleur, l'amitié est partage de ce que la conscience d'exister de l'autre a également de meilleur (cf. 1170 b 2-8; b 10-12).

Ne voit-on pas encore là avec quelle netteté est ainsi mise en évidence la dignité humaine, comme la seule réalité qui puisse continuer de faire d'autrui, quel qu'il soit, un autre soi ? Tel est du reste le sens de la Règle universelle, dite d'or : « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse » (Confucius, 1981, XV, 23); « faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent » (*Matthieu* 7, 12). Il y a là une expression de la solidarité humaine la plus fondamentale. Comme l'a excellemment marqué Paul Ricœur à nouveau, le respect met en présence de la « voix de la conscience » (Rousseau), qui est « aussi la voix de l'universel, dont est dite l'intransigeance », et à laquelle elle ajoute le trait de l'impartialité. « Impartiale, la voix de la conscience me dit que toute vie

autre est aussi importante que la mienne, pour reprendre la formule de Thomas Nagel dans *Égalité et partialité*¹⁷ ».

Conclusion

Nous avons retrouvé plusieurs fois maintenant le trait entrevu au départ dans la notion d'hospitalité puis dans celle de personne, à savoir la distance immense entre ce qui paraît en surface et ce qui est. C'est pourquoi l'exemple d'Antigone est tellement significatif : même le cadavre humain est digne de respect. Il ne peut se trouver d'excellence plus éloignée des apparences que cela.

En d'autres termes encore et pour aller plus loin, aux « exclus » s'opposent les « inclus », aux « anormaux » les « normaux », lesquels seraient en somme la « norme ». Au nom de quoi s'érigerait cette norme, ce droit à l'inclusion ? Certainement pas au nom de l'humain, que cette façon de parler nie et détruit. Un monde imposant un modèle d'humanité inspiré d'images publicitaires, par exemple, serait profondément inhumain. Mais dès lors qu'est-ce que l'humain, et qui est humain ? À qui appartient-il d'en décider ? Peut-on savoir ce qu'est le droit si on ne sait pas ce qu'est l'être humain ? Rien n'est plus apte à faire découvrir quelle est notre vraie condition que la reconnaissance de l'égale dignité de tous les humains, incluant tous les exclus de toutes sortes, quel que soit le prétexte de l'exclusion. Ces derniers nous font voir comment devrait vivre notre société. Sans la reconnaissance que chaque personne est nécessairement égale en dignité à toute autre personne et que sa valeur dépasse toute appréciation – ce qui est, encore une fois, le sens du mot « dignité » ici –, il n'est pas de véritable société humaine. Le droit, le désir de reconnaissance réciproque, l'amitié nécessaire entre humains, vivent tous de la différence. Plus celle-ci est grande et complémentaire à la fois, mieux ils se réalisent. Il n'est pas de plus grand défi pour le nouveau millénaire que de reconnaître cela de manière concrète.

Voilà qui rend plus pertinente encore la question que je posais au départ sur l'inefficacité apparente de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948. Pour y répondre, après avoir constaté que l'exigence morale à la source des droits humains peut être « considérée comme transculturelle », d'aucuns suggèrent qu'il n'en va pas de même de « l'expression juridique des droits humains » (Flahault, 2011, p. 61 sq.). Il y a là une piste importante à explorer. Ici encore, je suis toutefois convaincu, pour ma part, que la principale façon de relever ce défi demeure l'éducation dès le plus jeune âge.

¹⁷ Ricoeur, 1995, p. 215-217; cf. 73 sq., 93 sq. et passim. Cf. Nagel (1994); Habermas et Rawls, 1997, p. 22 sq.; 120 sq., 143 sq., 183; sur les droits de l'homme, cf. Habermas, 1997, p. 108 sq.; 484 sq.; et Habermas, 1996, chapitre 7; Rawls, 1996, p. 88 sq.

Références

- Aristote (2008a). *Éthique à Nicomaque*, trad. Richard Bodéüs, Paris, Éditions Garnier-Flammarion.
- Aristote (2008b). *Métaphysique*, trad. Marie-Paule Duminil et Annick Jaulin, Paris, Éditions Garnier-Flammarion.
- Bailly, A. (2000). *Dictionnaire grec-français*, éd. revue par L. Séchan et P. Chantraine Paris, Hachette, 1961.
- Berlin, I. (1990). *Éloge de la liberté*, trad. Jacqueline Carnaud et Jacqueline Lahana, Paris, Calmann-Lévy et Presses Pocket, coll. « Agora ».
- Chrétien, J.-L. (1990). *La voix nue. Phénoménologie de la promesse*, Paris, Éditions de Minuit.
- Confucius (1981). *Entretiens*, trad. Anne Cheng, coll. « Points Sagesse », Paris, Éditions du Seuil.
- Coreth, E. (1985). *Vom Sinn der Freiheit*, Innsbruck-Wien, Tyrolia-Verlag.
- De Koninck, T. (1995). *De la dignité humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Folscheid, D. (1997). « La question de la personne », dans Dominique Folscheid, Brigitte Feuillet-Le Mintier et Jean-François Mattei (dir.), *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 78-84.
- Folscheid, D. (1992). « L’embryon, ou notre plus-que-prochain », *Éthique*, n° 4, p. 20-43.
- Ernout, A. et A. Meillet (1959). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, 4^{ème} édition, Paris, Klincksieck.
- Flahault, F. (2011). *Où est passé le bien commun ?*, Paris, Mille et une nuits.
- Florida, R. E. (1991). « Buddhist Approaches to Abortion », *Asian Philosophy*, vol. 1, n° 1, 1991, p. 39-50.
- Goethe, J. W. von (1996). « Shakespeare à n’en plus finir », dans *Écrits sur l’art*, traduit par Jean-Marie Schaeffer, Paris, GF-Flammarion.
- Granet, M. (1968). *La pensée chinoise*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. Rainer Rochlitz et Christian Bouchindhomme, Paris, Gallimard.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. et J. Rawls (1997). *Débat sur la justice politique*, trad. Rainer Rochlitz (avec la collaboration de Catherine Audard), Paris, Cerf.
- Kant, E. (1985). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, deuxième section, trad. Victor Delbos revue et annotée par Ferdinand Alquié, dans *Œuvres philosophiques II*, Paris, Gallimard, coll. Pléiade.

- Ladrière, P. (1991). « La notion de personne, héritière d'une longue tradition », dans *Biomédecine et devenir de la personne*, sous la direction de Simone Novaes, Paris, Éditions du Seuil, p. 27-85.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et Infini*, Paris, Éditions Fayard.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Éditions Fata Morgana.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini*, La Haye, Martinus Nijhoff.
- Lewis, C. S. (1986). *L'abolition de l'homme*, trad. Irène Fernandez, Paris, Critérion.
- Liddell H. G. et R. Scott, *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press, 1968.
- Maldiney, H. (1991). *Penser l'homme et la folie*, Paris, Jérôme Millon.
- Marcel, G. (1991). *Les hommes contre l'humain*, avec une préface de Paul Ricœur, Paris, Éditions universitaires.
- Mattéi, J.-F. (1997). « La liberté et la responsabilité », dans Dominique Folscheid, Brigitte Feuillet-Le Mintier et Jean-François Mattei (dir.), *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 85-92.
- Mineau, A., G. Larochelle et Th. De Koninck (1998). « Le nazisme et l'idéologie de la santé: les avatars modernes de la dignité humaine », *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 164, p. 169-188.
- Montefiore, A. (1996). « Identité morale », dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la direction de Monique Canto-Sperber, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 691-697.
- Nagel, T. (1994). *Égalité et partialité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Nanji, A. (1991). « Islamic Ethics », dans *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer, Oxford, Basil Blackwell.
- Nédoncelle, M. (1948) « Prosôpon et persona dans l'Antiquité classique. Essai de bilan linguistique », *Revue des Sciences Religieuses*, vol. 22, n° 3, p. 277-299.
- Pascal, B. (1964). *Pensées*, Paris, Éditions Garnier.
- Platon (1997). *Les lois*, trad. Anissa Castel-Bouchouchi, Paris, Éditions Gallimard.
- Rawls, J. (1996). *Le droit des gens*, trad. Bertrand Guillaume, Paris, Éditions Esprit, coll. 10/18.
- Ricœur, P. (1995). *Le Juste*, Paris, Éditions Esprit.
- Ricœur, P. (1988). « Pour l'être humain du seul fait qu'il est humain », dans *Les enjeux des droits de l'homme*, sous la direction de Jean-François de Raymond, Paris, Larousse, 1988.
- de Romilly, J. (1989). *La Grèce antique à la découverte de la liberté*, Paris, Éditions de Fallois.
- Saint-Exupéry, A. de (1953). « Lettre à un otage », IV, dans *Œuvres*, Gallimard, La Pléiade.

- Sophocle (1960). *Œdipe à Colone*, texte établi par Alphonse Dain et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres.
- Sophocle (1955). *Antigone*, texte établi par Alphonse Dain et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres.
- Spaemann, R. (1997). *Bonheur et bienveillance. Essai sur l'éthique*, trad. Stéphane Robillard, Paris, Presses universitaires de France.
- Spicq, C. (1947). « Bénignité, mansuétude, douceur, clémence », *Revue biblique*, tome LIV, p. 321-339.
- White, M. et J. Gribbin (1992). *Stephen Hawking : A Life in Science*, London, Penguin Books.

La dignité humaine. Fondement et expérience

Remarques sur l'exposé de Thomas De Koninck

Georges Leroux, professeur émérite

Université du Québec à Montréal

Résumé : En dialogue avec l'exposé de Thomas de Koninck sur la dignité humaine, cet article propose quelques remarques philosophiques sur les fondements du concept de dignité, ainsi qu'une réflexion sur les divers contextes d'application choisis par l'auteur pour construire sa démonstration. Sur le plan des principes, ce sont surtout les notions de nature humaine et de préséance de l'esprit qui s'imposent comme fondements; sur le registre de l'expérience, Thomas de Koninck accorde beaucoup d'importance à la solidarité ainsi qu'à l'hospitalité et à la vulnérabilité. Dans mes remarques, je commente ces choix au regard de la question philosophique de l'universalité des droits, et je montre les liens de la pensée du philosophe avec l'éthique de John Rawls et avec celle de Kant, en particulier pour le concept de fin en soi.

Mots-clés : Dignité humaine, hospitalité, solidarité, vulnérabilité, fin en soi.

Abstract : Written in dialogue with the lecture of Thomas De Koninck on human dignity, this commentary brings in some philosophical remarks on the founding principles of the concept of human dignity, together with a reflection on the various contexts of its application chosen by the author to build his argument. On the level of principles, it is mainly through the notions of human nature and the priority of the human spirit that De Koninck establishes the foundations of human dignity; regarding experience, the philosopher recognizes the main importance of solidarity and hospitality. In my brief remarks, I express some comments on his position in relation with the question of the universalit of rights, and I underline the relations with the ethical thought of both John Rawls and Kant, in particular to the concept of the end in itself.

Keywords : Human dignity, hospitality, solidarity, vulnerability, end in itself.

La réflexion sur la dignité humaine constitue une des responsabilités les plus fondamentales pour la philosophie de notre temps. Parce que ce principe se trouve à la base de la revendication philosophique de tous les droits et de toutes les libertés inscrits dans nos chartes, la dignité humaine se présente comme un absolu pour la pensée. Son statut comme fondement de l'éthique et du droit est devenu, depuis la *Déclaration universelle* de 1948, le point focal de la philosophie des droits de la personne. Thomas De Koninck a consacré à ces questions une œuvre imposante, qui invite au dialogue, dans la mesure où un principe aussi fondamental se pose en lien avec tous les aspects de la réflexion normative, allant du droit à l'économie, de la médecine à l'environnement¹. Sur tous ces registres, qui relèvent d'autant d'expériences diverses, nous faisons face à des enjeux que seule une réflexion sur les normes peut nous permettre d'espérer solutionner. La densité philosophique d'une réflexion sur ces enjeux particuliers, par exemple l'aide médicale à mourir ou l'accueil des réfugiés, peut bénéficier d'un échange dialogué, mais à la condition que les principes eux-mêmes en soient clairement élucidés. Je conçois donc ici mon rôle comme celui d'une adresse marquée par le souci de comprendre, d'éclairer certaines questions qui se trouvent au cœur de notre préoccupation commune. Plusieurs aspects de l'exposé de Thomas De Koninck nous offrent en effet une telle ouverture. En distinguant le fondement absolu et les thèmes d'émergence ou d'application, il a ouvert le chemin de cette réflexion.

Je commencerai par le concept de dignité humaine lui-même, qui se trouve au centre du travail philosophique de Thomas De Koninck, en particulier dans son grand livre, *De la dignité humaine* (1995). L'exposé s'ouvre en effet, à partir du texte d'Antoine de Saint-Exupéry, sur l'expérience d'une solidarité humaine fondamentale et inaliénable. Cette expérience est partagée par toute l'humanité, on la retrouve dans toute l'histoire de la littérature, qui témoigne de ce lien indéfectible entre les êtres humains. Parce qu'elle dépasse toutes les différences qui distinguent les sociétés et les cultures, cette expérience de solidarité établit les êtres humains dans une relation unique, que le lexique latin établit comme une relation fondée sur une commune appartenance². Thomas De Koninck nous invite à partir d'un constat historique, présent au cœur de toutes les civilisations : la reconnaissance de cette dignité saisie à compter d'une expérience partagée. Je voudrais m'arrêter ici sur ce qu'il appelle le « primat de l'éthique sur sa propre théorie et l'élaboration de ses fondements » : quelle est en effet la nature de ce primat ?

La philosophie a consacré beaucoup d'efforts à démontrer la valeur absolue de la dignité humaine, et la doctrine des droits promue dans nos déclarations et nos chartes s'appuie sur la reconnaissance de cette valeur. Cette démonstration est-elle universelle ?

¹ Thomas De Koninck a coordonné avec Gilbert Larochelle un important ouvrage collectif, dans lequel sont réunies un ensemble d'études sur ces divers aspects ; voir *La dignité humaine. Philosophie, droit, politique, économie, médecine*, 2005.

² Voir sur ce point les riches analyses de Marie-Claude Blais (2007).

Tire-t-elle son universalité de l'universalité de l'expérience ? Transcende-t-elle les religions et les cultures ? Certains juristes se font les avocats d'une non-universalité du droit, mais aucun ne voudra argumenter contre l'universalité de la dignité humaine et des droits fondamentaux. Dans son livre, Thomas De Koninck s'attache à retracer ce qu'il appelle l'archéologie de ce concept de la dignité humaine et il donne plusieurs exemples d'arguments philosophiques susceptibles de lui fournir un fondement universel : par exemple, chez Pascal, la dignité de la pensée qui établit l'homme comme esprit. Si nous relisons avec lui le texte fondateur de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, promulguée en 1948, nous constatons que le fondement de l'universalité est placé en effet dans un équilibre rigoureux avec le fondement métaphysique de la pensée, de l'existence de l'homme comme esprit : si tous les hommes « naissent libres et égaux en dignité et en droits », cette universalité qui caractérise leur condition se fonde ultimement sur leur nature comme êtres doués de raison. La reconnaissance de la dignité découle donc directement d'une proposition sur la nature humaine, laquelle résulte, en Occident comme ailleurs, de l'évolution de la métaphysique vers l'énoncé du primat de sa nature spirituelle. Lorsque cet énoncé se trouve contesté, dans un contexte de sécularisation, il est renouvelé par la reconnaissance démocratique de l'expérience humaine comme expérience particulière exigeant respect et réciprocité.

Cette forme de réciprocité dans l'accès aux principes de la dignité est le résultat d'un projet philosophique dont les racines plongent très loin dans l'histoire de l'humanité. Thomas De Koninck cite le texte indien des *Lois de Manu*, mais aucune culture ne se trouve en reste à cet égard, à commencer par la sagesse grecque, présente autant dans le théâtre que dans la philosophie. Nous sommes donc invités, en relisant l'œuvre de Thomas De Koninck, à prendre toute la mesure de ces traditions qui ont contribué à élaborer et à nourrir le principe de la dignité humaine, particulièrement dans la situation moderne où ces traditions sont confrontées à la déstabilisation de leur fondement métaphysique. Pour lui, la philosophie se définit pratiquement, dans tous ses volets disciplinaires, par la tâche de formuler cet accès au fondement de la dignité humaine. Même s'il n'est pas aisé de distinguer l'expérience qui rend possible cet accès – comme l'expérience de la solidarité ou celle du respect des dépouilles des morts – et les principes en tant que tels – comme l'existence de l'esprit ou la filiation divine, telle que l'assurait dans la théologie le thème de l'*imago Dei* –, le passage de l'expérience au principe est relevé par toute l'histoire de la philosophie qui en fait l'objet de l'éthique.

Plusieurs déterminations peuvent être citées ici comme des caractéristiques de la nature humaine concourant au principe de la dignité, comme la liberté ou la conscience morale et la responsabilité. Toute la pensée grecque s'est efforcée de donner à ces déterminations le statut d'un concept constitutif, lequel n'apparaîtra cependant qu'à la période moderne avec la notion de sujet. Thomas De Koninck aime citer le discours de Pic de la Mirandole, considéré à juste titre comme texte fondateur de la première

modernité³, mais ce n'est à proprement parler que dans la modernité cartésienne et kantienne que le concept du sujet prend forme et impose sa définition comme support ultime de la dignité. Ce n'est pas le lieu de revenir ici sur la complexité de cette histoire moderne, sauf pour insister sur le fait qu'elle seule fournit la source de la conception contemporaine des droits et des libertés. Nous devons donc, sur ce point comme sur d'autres, revenir à cette archéologie de la dignité humaine, retracée dans toute l'œuvre philosophique de Thomas De Koninck. Cette archéologie nous permet en effet de poser la question de la spécificité de la contribution moderne, en tant qu'elle seule pose le concept du sujet libre et responsable. Cet acquis de la modernité sera déterminant dans la formulation de nos chartes de droits et libertés.

En second lieu, Thomas De Koninck donne une grande importance au concept de l'hospitalité. Je voudrais dire combien je lui suis reconnaissant de cette approche, sachant à quel point aujourd'hui la crise des réfugiés et des migrants nous place face à des responsabilités qui nous trouvent déchirés entre la responsabilité d'une hospitalité infinie, requise par l'égalité de tous les êtres humains, et les exigences de limites imposées par les frontières légitimes des nations souveraines. La réflexion de Thomas De Koninck sur l'hospitalité rejoint sur ce point celle du séminaire de Jacques Derrida (1997), accordant à l'étranger, à tout autre, la reconnaissance de la dignité unique, dignité sacrée et universelle, sacrée parce qu'universelle et inaliénable. L'expérience grecque, tout comme l'expérience biblique manifeste dans le passage du chêne de Mambré (*Genèse*, 12, 6), alors qu'Abraham offre l'hospitalité à trois étrangers, illustre ce devoir d'accueil fondé sur la dignité de tous les êtres humains. L'hospitalité comme devoir rejoint donc, selon un lien qui demeure à éclairer, l'expérience de la solidarité : en tout autre, je suis invité à reconnaître le porteur d'une égale dignité, et donc à l'accueillir.

Solidarité et hospitalité illustrent-elles les mêmes expériences éthiques de l'altérité ? Sommes-nous toujours solidaires de nos hôtes ? Ou ne devons-nous accueillir que ceux auxquels nous nous croyons liés par une forme de solidarité particulière, par exemple une solidarité nationale ? Aucune question ne semble plus urgente que celle-là aujourd'hui. Ne mobilise-t-elle pas toute la philosophie politique⁴, qui présente sur ce point une division critique entre les tenants d'une hospitalité infinie et ceux d'une limitation des droits ? Thomas De Koninck soutient que nous sommes responsables de manière inaliénable en tant que personnes. Dirait-on alors que la saisie de la valeur de la personne détermine la mesure de la solidarité et de l'hospitalité ? Par exemple, nous ne saurions être solidaires ou hôtes d'êtres que nous ne considérons pas comme des personnes qui ne seraient pas notre prochain, ou tout simplement proches de nous ?

³ Jean Pic de la Mirandole, *Œuvres philosophiques* (1993).

⁴ Voir ce sens l'essai récent de Martin Deleixhe (2015).

Thomas De Koninck introduit ensuite, en troisième lieu, la considération de la dignité du pauvre, c'est-à-dire la prise en compte de sa vulnérabilité. Cette position rejoint la démarche kantienne telle qu'elle a été prolongée dans l'éthique contemporaine de la justice et de l'égalité. Le dispositif théorique de l'éthique de John Rawls, élaboré dans sa *Théorie de la justice* (1971, trad. fr. 1987), à compter de prémisses kantiennes explicites, le démontre sans qu'il soit besoin d'insister. La priorité des démunis, des personnes les plus vulnérables apparaît en effet comme un principe de rang supérieur dans l'analyse des requêtes de la justice. Compassion, bienveillance, sollicitude, respect, toutes ces vertus sont autant de termes qui caractérisent notre rapport à la personne saisie dans sa dignité. Présentes dans toutes les traditions religieuses, sous diverses formes, ces vertus constituent les sources de l'expérience morale de la dignité absolue des personnes démunies. L'expérience de la souffrance, de la blessure ajoute-t-elle quelque chose à la reconnaissance de la personne en tant que telle ? La réponse de Rawls, fondée sur la pensée de Kant, est qu'elle permet de la différencier en produisant des critères de justice.

Sans proposer de retourner à l'ensemble de la démarche de Rawls, et à ses principes de la justice comme équité, je voudrais signaler le fait que, aux yeux de Thomas De Koninck, la démarche kantienne de Rawls ne paraît pas entièrement suffisante, car pour lui la dignité doit être reconnue non seulement comme élément d'une théorie de la justice, mais également de manière absolue, dans toutes les expériences humaines qui en sollicitent le fondement (ce qui place la compréhension philosophique de la dignité comme on la trouve chez Levinas au-delà de toute procédure analytique). Ai-je raison de comprendre ainsi ce qu'il écrit sur Kant et sur la question de la vulnérabilité ? La démarche de Thomas De Koninck repose en effet sur la saisie intuitive et transcendante du principe même de la dignité, elle ne requiert pas un dispositif démonstratif préliminaire ou méthodique, comme la procédure que Rawls met en place à la suite de Kant pour parvenir aux principes de la justice.

Nous connaissons l'importance du concept de « fin en soi », par lequel Kant, dans ses *Fondements de la métaphysique des mœurs* détermine le caractère fondamental de la dignité humaine : ces fins possèdent un caractère irremplaçable, qui fonde le respect que nous leur devons et qui interdisent de considérer la personne humaine comme un objet ou un instrument. Le concept même du respect, Thomas De Koninck n'a cessé d'y insister, appartient lui-même aux fondements de l'édifice kantien. Ce registre de la réflexion nous met en présence d'un ensemble de concepts qui ne sont pas tous de même rang : la personne humaine, comme sujet de droits et valeur absolue, fonde le respect qui lui est dû de manière inaliénable; de la même manière, la liberté de la personne appartient à ses attributs essentiels et fonde ses droits. Toute la réflexion philosophique sur les libertés et les droits trouve sa structure dans le concept de la dignité de la personne, car on ne saurait définir la personne sans inclure dans cette définition sa dignité.

Cette remarque nous fait voir l'importance de la conception moderne de la dignité : la définition kantienne du règne des fins comme fin en soi constitue en effet le point de départ de l'éthique des droits. C'est Kant, comme Thomas De Koninck nous le rappelle, qui consacre le sens éthique du terme « dignité ». Sur ce point, cette réflexion vient confirmer les conclusions de son essai de 1995, en les généralisant. C'est par l'accès au concept classique de la « fin », qui permet de la définir comme « non relative », et non sujette à l'instrumentalité, que le concept de la personne est lui-même défini. Ce point n'avait pas été établi dans la doctrine grecque et théologique de la personne, conçue comme support de l'action autonome, et il a été repris et revu dans l'éthique de Kant. Je signale sur ce point la rupture introduite par Kant avec le monde ancien, où la personne est d'abord un pouvoir d'action, une liberté individuelle, comme dans la doctrine théologique des trois personnes de la Trinité. Kant institue un principe formel, comme partout ailleurs dans sa philosophie⁵. On voit ici l'importance, de plus en plus reconnue, des substrats religieux, dans la formulation des concepts fondamentaux de l'éthique. Non seulement dans les liens de l'éthique kantienne à la conception chrétienne de la conscience, mais dans toute l'histoire de la philosophie, notamment dans le lien à la reconnaissance de la personne comme concept ultime de la représentation de l'humanité.

Sur le plan de l'analyse philosophique, l'argument ne peut en effet remonter plus haut que sur le registre de la dignité, fondement du devoir et des droits. L'humanité de l'humain constitue le fondement de la justice. L'éthique continue de s'interroger sur le fondement de l'obligation morale et, dans la méta-éthique contemporaine, elle s'en remet principalement à un principe de réciprocité, ou d'utilité, alors que la déontologie kantienne a désormais un statut distinct, ce qu'on peut expliquer par la multiplication de schèmes explicatifs de l'altruisme dans les sciences humaines, par exemple dans cette forme de l'utilitarisme qui contredit l'éthique kantienne sur le plan des principes. Thomas De Koninck soutient plutôt une conception radicale de l'altérité, qu'il reprend de la tradition qui va de Kant à la pensée d'Emmanuel Levinas : « [l]a justice, écrit-il, se vérifie plutôt dans la reconnaissance d'une dette, d'un dû, à l'égard de l'*autre* comme *autre* ». On peut s'interroger ici sur le statut du concept de reconnaissance, qui intervient de plus dans la théorie politique et dans l'éthique : profondément ancré dans la théorie kantienne du respect, il va de pair avec la revendication d'autonomie, et il fonde le lien entre la dignité éthique et la dignité politique, centrale aujourd'hui, comme on le voit dans la reconnaissance des nations, des peuples, des identités, tout autant que des minorités et des cultures. Comment exprimer ce lien entre la dignité et la reconnaissance ?

En faisant observer que la croissance du « désir de reconnaissance » constitue un mouvement qui accompagne la croissance concomitante du désir moderne de liberté,

⁵ Voir sur ce point Zivia Klein (1968) de même qu'Olivier Reboul (1970).

Thomas De Koninck donne au concept de dignité une extension qui ouvre l'expérience contemporaine sur un aspect de cette expérience qui trouve ses racines chez Hegel et qui n'a cessé de se développer dans la théorie sociale et politique de l'École de Francfort, en particulier chez Jürgen Habermas et son disciple, Axel Honneth (2000). C'est en effet à compter de cette expérience que la doctrine libérale de la dignité humaine révèle ses profondes lacunes : si on s'en tient en effet aux seules exigences du droit, nous n'avons accès à aucune prescription substantielle dans notre rapport aux autres, et en particulier dans notre devoir de reconnaissance. Que signifie en effet le respect d'une liberté égale pour tous, si cette liberté n'est pas fondée sur la reconnaissance absolue de la dignité de chacun ? C'est en ce sens qu'on doit insister, comme Thomas De Koninck le fait ici, sur l'expérience du lien aux autres, qu'il s'agisse de la reconnaissance, qu'il s'agisse encore de l'amitié. Je retrouve cette approche chez le philosophe Thierry Pech, qui écrit : « [...] la dignité humaine place en son centre non plus une série de droits objectifs, ou une somme de devoirs subjectifs, non plus un sujet isolé ou une conception souveraine du bien, mais une injonction de reconnaissance. C'est cette reconnaissance qui ouvre les portes de la patrie humaine aux plus étrangers, aux plus démunis (2001). »

En concluant sa réflexion sur le thème de l'amitié, Thomas De Koninck en place la nécessité sur le même registre que celui de la reconnaissance. C'est en effet, comme l'affirmait déjà Aristote, l'expérience de cette altérité reconnue dans la perfection d'un commun désir du bien que la dignité humaine trouve son plus admirable accomplissement : n'est-elle pas « la seule réalité qui puisse continuer de faire d'autrui, quel qu'il soit, un autre soi » ? Une telle amitié, nous le savons aujourd'hui, n'est plus seulement la *philia* qui unissait les égaux dans la cité grecque, elle est désormais l'accueil de l'autre, considéré et reçu dans toutes ses dimensions, qu'il s'agisse de sa différence radicale, qu'il s'agisse encore de son statut économique ou juridique. Pourquoi devons-nous encore réfléchir sur le fondement qu'assure à notre expérience de cette amitié le concept de la dignité humaine, sinon parce que cette dignité ne cesse d'être menacée, voire bafouée dans toutes les situations de mépris et d'avilissement dont nous sommes témoins dans l'expérience morale du présent ? Axel Honneth (2006) a parlé de ce mépris comme du contexte le plus déterminant de notre considération de la dignité, son envers exact et humiliant à notre époque.

Si, en terminant, nous souhaitons, à la suite de Thomas De Koninck, inscrire cette réflexion dans notre responsabilité de transmettre cette valeur dans notre enseignement de l'éthique, c'est parce que nous avons pleine conscience de sa fragilité. Nos sociétés démocratiques ne sont pas protégées contre les dérives qui résultent de l'inégalité économique, et nos obligations envers les pauvres et les migrants doivent être continuellement référées à leur fondement dans nos convictions relatives à leur dignité. Ces liens, l'éducation éthique de la jeunesse a pour tâche de les nourrir, de les transmettre, et mieux le concept en sera défini, plus il sera arrimé aux expériences qui

constituent ses registres concrets, plus nous pourrions donner à cette tâche les conditions de son authenticité, de sa réussite.

Références

- Blais, M.-C. (2007). *La solidarité. Histoire d'une idée*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».
- De Koninck, T. (1995). *De la dignité humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- De Koninck, T. et G. Larochelle (2005). *La dignité humaine. Philosophie, droit, politique, économie, médecine*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Débats ».
- Deleixhe, M. (2015). *Cosmopolitisme et démocratie*, Paris, Garnier.
- Derrida, J. (1997). *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre. De l'hospitalité*, Paris, Calmann Lévy.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, trad. Pierre Rusch, Paris, Éditions du Cerf, coll. « Passages ».
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, édition établie par O. Voirol, textes traduits par O. Voirol, P. Rusch et A. Dupeyrix, Paris, La Découverte.
- Klein, Z. (1968). *La notion de dignité humaine dans la pensée de Kant et de Pascal*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie ».
- Pech, T. (2001). « La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation », *Éthique publique*, vol. 3, n° 2. [En ligne] <http://ethiquepublique.revues.org/2526>, consulté le 17 mars 2017.
- Pic de la Mirandole, J. (1993). *Œuvres philosophiques*, traduction et notes par O. Boulnois et G. Tognon, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Épiméthée ».
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Paris, Seuil.
- Reboul, O. (1970). « La dignité humaine chez Kant », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 75, n° 2, p. 179-217.

Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique

Denis Simard, professeur titulaire
Université Laval

Résumé : Ce texte se propose de réfléchir à la question de la responsabilité du sens et de la culture dans un monde problématique. Comment assumer cette responsabilité? Nous montrerons d’abord que la question du sens et de la culture était et demeure une question centrale et névralgique de la réforme de l’éducation depuis les années 1990. Nous ferons ensuite quelques remarques sur la philosophie herméneutique et nous soulignerons que la responsabilité de transmission peut prendre appui sur un concept dense de culture. Enfin, nous insisterons sur l’interpellation politique qui se trouve au cœur de la question du sens et de la culture dans le monde d’aujourd’hui, pour le monde d’aujourd’hui.

Mots-clés : Culture, réforme de l’éducation au Québec, monde problématique, herméneutique, démocratie et politique.

Abstract : This text proposes to reflect on the question of the responsibility of meaning and culture in a problematic world. How to assume this responsibility? We will first show that the question of meaning and culture has been and remains a central and critical issue of educational reform since the 1990s. We will then make some remarks on the hermeneutic philosophy and emphasize that responsibility for transmission can be based on a dense concept of culture. Finally, we will emphasize the political question which lies at the heart of the question of meaning and culture in the world today, for the world today.

Keywords : Culture, education reform in Quebec, problematic world, hermeneutics, democracy and politics.

Pour introduire

Ce texte se propose de réfléchir à la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Cette question constitue sans doute un enjeu majeur des démocraties occidentales. Peu de questions en effet engagent autant l'avenir d'une société, ses idéaux de justice et d'équité, son projet éducatif, social et politique. Cette question nous concerne évidemment comme parent et citoyen; elle interpelle aussi au premier chef l'école et les enseignants, l'université et les formateurs d'enseignants. Comment penser la culture aujourd'hui et quelle formation culturelle peut-elle inspirer? Que transmettre et pourquoi? Quel est le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? Quels sont les rôles et les tâches du pédagogue cultivé? Ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche culturelle de l'enseignement », celle associée à la réforme de l'éducation au Québec depuis le début des années 1990, est peut-être une manière d'assumer la responsabilité du sens et de la transmission culturelle dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Que signifie cette responsabilité? Comment la penser dans un monde irrémédiablement pluriel, ouvert, problématique? Sur quel concept de culture peut-elle reposer? Pour faire quelques pas dans la clarification de cette question, nous suivrons une démarche en quatre temps. Il s'agira d'abord de prendre la mesure du monde dans lequel nous vivons, notre monde. Ce monde, nous le caractériserons comme un monde problématique. Nous reviendrons ensuite sur les intentions initiales qui ont présidé à la réforme de l'éducation au Québec depuis le début des années 1990 et nous montrerons que la question du sens et de la culture, ce qu'il est convenu d'appeler, pour reprendre les termes, « l'approche culturelle », était et demeure une question centrale et névralgique de cette réforme. Dans un troisième temps, nous ferons quelques remarques visant à souligner que cette question peut tirer de la philosophie herméneutique un éclairage original et pertinent. Dans un dernier temps, nous souhaitons montrer que la responsabilité de transmission peut s'appuyer sur un concept dense de culture et nous insisterons sur l'interpellation politique qui se trouve au cœur de la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui.

1. Un monde problématique?

Dans sa discussion critique avec la dialectique négative de l'*Aufklärung* de la première École de Francfort (Horkheimer et Adorno) et son dialogue avec Max Weber sur la domination de la rationalité instrumentale et le « désenchantement » du monde, Jürgen Habermas (1981) s'emploie à mettre en évidence non pas le côté sombre, sinistre ou tragique de la « démythisation des conceptions du monde », mais son caractère effectif, constructif et positif. Le monde « désenchanté », le monde « démythisé », le monde moderne, notre monde, se caractérise par une réflexivité incessante qui rend possible des interprétations du monde apparaissant pour ce qu'elles sont : des

interprétations du monde... seulement des interprétations. Et lorsqu'une interprétation du monde s'avise, justement, de son caractère interprétatif, faillible et relatif, alors la vérité ne peut plus découler d'une obéissance aveugle à un ordre transcendant, mais de l'interaction langagière dont le *telos* est l'entente. Comme l'écrit à juste titre Jean Grondin dans un chapitre consacré à Habermas (1993, p. 105-106) : « L'entente langagière, communicationnelle, est ainsi appelée à supplanter l'autorité qu'assumait jadis le mythe. Les principes de la connaissance et de l'interaction sociale ne seront plus prescrits d'en haut; ils peuvent et, en principe, doivent faire l'objet d'une discussion éclairée¹. » La promotion du dialogue ou de la « discussion éclairée » résulte donc de la « démythisation des conceptions du monde » et va de pair avec la prise de conscience de la finitude humaine et de l'impossibilité de parvenir à un point d'Archimède du savoir, du sens et de la vérité. C'est pourquoi nous n'avons pas d'autres choix que de conduire des dialogues entre nous, de nous engager sur la voie du dialogue et de l'échange raisonné pour conquérir la vérité et le savoir (Grondin, 1993; Simard 2004).

Dans le vocabulaire de Michel Fabre (2011) s'inspirant de John Dewey, on pourrait dire les choses autrement : nous vivons dans un monde problématique, c'est-à-dire non platonicien, comme le disait Nietzsche, un monde où des mots comme « raison », « éducation », « vérité », « beauté », « bien », « culture », « œuvre », « valeur », « savoir », « transmission », qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition intellectuelle, humaniste et rationaliste, ne sont plus des « essences », mais des problèmes. Ce sont des problèmes au sens noble du terme, des problèmes qui requièrent la raison, une « discussion éclairée ». Dans un entretien assez peu connu qu'il accordait à Anita Hocquard, Paul Ricœur a prononcé des mots qui nous semblent sonner très justes : « Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être la tâche de l'éducateur moderne » (Ricœur, 1996, p. 95). On conviendra que ce n'est pas là qu'une vue de l'esprit, car c'est à l'échelle de notre vie quotidienne, personnelle, familiale, sociale, professionnelle, que nous faisons l'expérience de la problématicité du monde dans lequel nous vivons, un monde qui nous oblige sans cesse à nous réévaluer pour trouver de nouveaux équilibres psychologiques, éthiques, sociaux, idéologiques, politiques. Ce monde problématique, c'est bien le monde moderne, notre monde, un monde, comme le pensait déjà John Dewey, dont nous avons l'entière responsabilité, un monde dominé par la réflexivité, pour citer à nouveau Habermas, et autorisant une pluralité d'interprétations qui apparaissent pour ce qu'elles sont : des « façons de voir » dont les fondements peuvent être débattus (Grondin, 1993, p. 105).

¹ Il faudrait ajouter que la « démythisation des conceptions du monde » s'accompagne de « la différenciation des sphères de validité ». Jean Grondin écrit : « Le mythe confond d'après Habermas les sphères de validité cognitive, de justesse et de véracité. Ces niveaux seront distingués dans la modernité (connaissance, droit et morale, art), permettant une objectivation des domaines de l'entente langagière, condition *sine qua non* d'un consensus éclairé » (1993, p. 115).

Vivre dans un tel monde, nous le constatons couramment, peut susciter des réactions fort diverses, voire opposées, sur la question du sens et de la responsabilité de la transmission culturelle, dont certaines nous paraissent irrecevables : la réaction dogmatique, d'une part, qui ferme la question du sens sur un sens unique, incontestable, statique, et la réaction non moins redoutable du relativisme, d'autre part, où tous les sens se valent, sans discussion possible. Ces réactions sont contraires à l'idée éducative, comme le souligne Michel Fabre (2011), et à la responsabilité de la transmission culturelle dans le cadre de l'école et de la classe. Qui plus est, elles sont contraires et irrecevables, car elles éludent entièrement l'interpellation politique qui se trouve au cœur de cette responsabilité dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, le monde moderne, « désenchanté », « démythisé », problématique. Cette question est bien une question politique, éminemment politique, c'est-à-dire relative à l'intérêt général d'une société, comme l'avait si bien vu Hannah Arendt (1972). De ce point de vue, l'école, qui prend au sérieux et assume sa responsabilité dans la transmission culturelle, n'est pas une institution comme les autres : elle est une institution pleinement sociale et politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, la *res publica*, car elle assigne à chacun, pour citer les mots de Durkheim (1938/1999), « des choses particulières à penser », « des objets déterminés », des « réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer », des « attitudes » et des « habitudes » à contracter. C'est pourquoi son affaiblissement n'affecte pas seulement l'un ou l'autre des secteurs de la vie sociale, mais la vie sociale, éthique et politique dans son ensemble. Yves Lorvellec l'écrit clairement : « L'éducation n'est pas un élément comme un autre de la vie publique et dont la défaillance n'affecterait qu'un aspect sectoriel, limité, en laissant tout le reste intact. Elle touche à la conservation, à la reproduction des fondements du monde, pour reprendre le vocabulaire de Hannah Arendt » (2002, p. 160). Nous y reviendrons plus loin, dans la quatrième et dernière partie de ce texte.

2. La question du sens et la réforme de l'éducation au Québec

La question du sens était bien au cœur de la réforme de l'éducation au Québec et de la révision des programmes d'études et des programmes de formation à l'enseignement. L'école, l'éducation scolaire ont été saisies, sont saisies, par la question du sens. Il s'agissait bien, relisons les textes officiels², de redonner du sens à l'école, aux

² Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*; CSÉ (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*; Bisaillon, R. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*; Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*; Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*; MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*; MCC et MEQ (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*.

apprentissages, aux savoirs, à l'enseignement. À la question du sens à l'école, nous avons répondu, pour le dire d'un mot, par la culture. À la question du sens, nous avons proposé une certaine approche de l'enseignement, « une approche culturelle » selon laquelle l'enseignement est une pratique culturelle, c'est-à-dire une pratique symbolique et discursive visant l'appropriation d'un ensemble de significations incarnées dans des pratiques, des outils, des œuvres, des savoirs, des valeurs, des symboles, des institutions et une histoire. La réforme de l'éducation au Québec, du moins quand nous retrouvons son ambition première, son intention fondamentale, devait, en effet, rehausser la formation culturelle des élèves, favoriser l'adoption d'une approche culturelle sensible à la dimension patrimoniale et à la profondeur historique des objets enseignés, et prévoir « explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 13). Nous devons beaucoup à cet égard à Paul Inchauspé, qui avait la conviction, renforcée par ses lectures de Fernand Dumont, comme il le confesse dans son livre *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes* (2007), que la culture est la source, le centre et la finalité de l'éducation en milieu scolaire. Un passage du rapport du groupe de travail qu'il a présidé sur la réforme du curriculum suffit à nous en convaincre :

Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez [est] le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde (1997, p. 26).

Cette réponse, celle de la culture, fut aussi celle qui a été apportée, quelques années plus tard, à la réforme des programmes de formation à l'enseignement. Comme bon nombre de sociétés comparables à la nôtre, nous avons bien pris le virage de la professionnalisation, mais la position singulière du Québec a consisté, à notre avis, à l'associer à la question de la culture, ce qu'on n'a pas suffisamment souligné, et même peut-être oublié. L'enseignant est un professionnel, certes, mais un professionnel dans la mesure où il est aussi, et peut-être d'abord, selon la belle formule inspirée de Fernand Dumont, un héritier, un critique et un interprète de culture (Dumont, 1971; Simard, 2004). On pourrait dire les choses autrement : ce qui fait la spécificité professionnelle des enseignants, c'est leur responsabilité dans la transmission culturelle.

Que signifie cette responsabilité dans un monde irrémédiablement pluriel, ouvert, problématique? Comme le soulignait à juste titre Guy Bourgeault (2005), les problèmes vécus par les enseignants ne sont pas toujours d'ordre « psycho-pédago-didactique ». Ils touchent, plus profondément, aux incertitudes de notre époque, à la situation de la culture

contemporaine, à la problématique du monde dans lequel nous vivons. On pense, bien sûr, à la pluralité et à la diversité des modes de pensée et d’agir qui donnent à chacun la conscience de la précarité de ses repères et qui rendent plus incertain le projet de transmission d’une culture commune. On pense aussi au relativisme normatif qui affecte les structures d’autorité et la relation enseignant/élèves. On pense encore au formidable impact de la culture télévisuelle et surtout virtuelle et numérique sur la culture des jeunes, qui bouscule les modes traditionnels de transmission scolaire de la culture. Ces transformations, et bien d’autres, disent amplement la situation difficile où se trouvent l’intervention éducative de nos jours et, particulièrement, la transmission culturelle à l’école. C’est pourquoi le développement des compétences professionnelles des enseignants devrait être pensé de manière large et ouverte et ne pas se rabattre sur le modèle du spécialiste de l’enseignement, basé sur la maîtrise de compétences professionnelles définies de manière pointue, ni sur le modèle de l’enseignant spécialiste d’une discipline. Pour sortir de cette opposition largement stérile, nous pensons qu’une formation professionnelle équilibrée, qui prend au sérieux la responsabilité de la transmission – c’est un enjeu majeur de la professionnalisation – devrait fournir aux futurs enseignants une représentation d’eux-mêmes qui maintient des liens profonds avec une responsabilité qui soit à la fois culturelle, politique, éthique et critique (Leroux, 2005; Simard et Martineau, 2010; Simard, 2015).

Nous sommes de ceux qui ont accueilli avec intérêt les propositions du rapport Inchauspé et du document ministériel sur la formation à l’enseignement. Nous avons déjà entrepris, de notre côté, de travailler sur ces propositions en nous inspirant d’un courant de pensée dominant dans la culture intellectuelle à partir des années 1980, l’herméneutique, principalement celle représentée par Hans-Georg Gadamer, Paul Ricœur, Shaun Gallagher aux États-Unis et Fernand Dumont au Québec. Pour quelles raisons ce courant de pensée nous est-il apparu pertinent? Elles sont nombreuses, tout à la fois philosophiques, éducatives, sociales et politiques. Examinons-les tour à tour.

3. La question du sens et de la culture : une approche herméneutique³

Qu’est-ce que l’herméneutique peut apporter de particulièrement significatif à la réflexion éducative contemporaine et à la question du sens et de la culture à l’école?

³ La place et l’importance que l’herméneutique a acquises au sein de la culture intellectuelle et de la philosophie contemporaines ne sont sans doute pas étrangères à la prise de conscience de la dissolution des limites traditionnelles du rationalisme et de l’humanisme et à la reconnaissance du pluralisme qui caractérise les sociétés modernes. L’herméneutique a découvert l’ordre interprétatif, voyant dans l’interprétation le ressort constitutif de toute activité humaine, aussi bien pratique que théorique, et dans le langage le mode privilégié de cette activité interprétante (Grondin, 1993). On ajoutera, comme le souligne François Dosse (1997), que bon nombre de travaux, de discussions et de débats actuels en philosophie et en sciences humaines, renouant avec l’action dotée de sens, les intentions et les justifications des acteurs, sont conduits en référence à l’herméneutique.

Nous nous limiterons ici à présenter six remarques de manière brève et forcément générale. Les cinquième et sixième remarques nous conduiront au seuil de la quatrième partie de notre texte, celle touchant à la responsabilité de transmission et à la question politique.

L'herméneutique nous fournit d'abord des concepts substantiels d'éducation et de culture, fondés sur la reconnaissance de l'autre dans la formation de soi. Selon une idée forte de l'herméneutique, l'existence humaine possède un caractère dialogique fondamental. Personne ne devient un être humain seul. On relira les mots de Charles Taylor : « C'est par ses échanges avec les autres qu'un individu acquiert les langages nécessaires à sa définition » (1992, p. 48). Ramenée à la situation d'enseignement, c'est bien là ce que Marcel Gauchet appelle « l'exercice dialectique d'une autorité en vue d'une liberté [...] parce qu'il y va dans le processus éducatif de la mise en rapport avec ce qui par excellence s'impose à vous sans que vous l'ayez choisi, la culture où vous avez à entrer, qui vous précède, vous enveloppe et vous domine de toutes parts » (2013, p. 45). Exprimée encore en d'autres termes, c'est la préséance de ce que Bernard Charlot appelle « une essence excentrée de l'homme », « un monde humain produit par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structures, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres » (1997, p. 59). Cette approche herméneutique de la culture et de l'éducation dessine une première ligne de force pour une anthropologie philosophique sur laquelle pourraient prendre appui une philosophie de l'éducation, une pensée de l'éducation et de la culture et une pédagogie comme pratique interprétative (Dumont, 1981a; Gadamer, 1996).

En deuxième lieu, l'herméneutique nous donne également un concept dense de raison. Ce concept est capable d'accueillir la critique du rationalisme universaliste, mais sans tomber dans une critique totale de la raison où viendrait s'échoir le projet éducatif en tant qu'éducation à la raison, comprise comme une éducation à la pluralité des interprétations et à la pratique dialectique de l'héritage et de la critique. Nous reprenons les mots de Fernand Dumont, dans un texte qui n'a pas beaucoup vieilli : « En donnant le sens des genèses, la critique permettrait à l'enfant de retrouver un fondement de sa culture dont la société n'offre plus d'image précise. Par ailleurs, cette critique n'aurait pas d'abord une connotation négative; la genèse renverrait à l'héritage comme à sa contrepartie » (1971, p. 57). Cette pratique dialectique de l'héritage et de la critique paraît d'autant plus nécessaire que notre époque se trouverait marquée, selon Marcel Gauchet (2002; 2013), par ce qu'il appelle la « détraditionnalisation », c'est-à-dire l'effritement, voire l'érosion complète, d'une certaine autorité, celle qui provient des modèles du passé et qui donnait à chacun le sentiment d'une continuité de son être historique. Cette « détraditionnalisation » entraîne une « déculturation » au sens où les individus ne savent plus qui ils sont, d'où ils viennent et de quoi ils relèvent. Elle affecte non seulement l'identité de chacun, mais la possibilité même de se représenter comme société. Elle

touche aussi, et nulle part de manière plus aigüe qu'à l'école, la forme passée de la transmission et du rapport au sens, ce que Gauchet appelle le « rapport vivant » avec le passé dont l'école tirait sa pertinence et sa légitimité.

Troisièmement, nous trouvons dans l'herméneutique une approche qui permet de tracer une voie entre deux discours : d'un côté, un discours aux accents nostalgiques, élitistes, un discours plus incantatoire et défensif que constructif, privilégiant une conception de la culture tournée vers un passé idéalisé et dont la pertinence nous paraît douteuse, insuffisante ou mal accordée aux exigences d'une société pluraliste et sécularisée (Houssaye, 1993); et de l'autre, du côté des sciences de l'éducation, un discours qui nous paraît surtout soucieux de scientificité, où dominent la mesure et l'évaluation, et qui fait relativement peu de place à une pensée de l'éducation enracinée dans l'histoire et la culture et à l'idée d'un sujet comme sujet d'une histoire, porté par des significations et des valeurs, à l'idée d'un sujet qui veut faire sens de sa propre histoire.

Quatrièmement, ce qui est pour nous un apport significatif de l'herméneutique à la question du sens et de la culture en éducation se trouve dans ce que nous pourrions appeler la dialectique de la culture objective et de la subjectivité. Selon cette perspective, il ne s'agit pas seulement de mettre l'accent sur l'objet de culture considéré en lui-même, sur la culture pensée comme objet, mais également sur les rapports du sujet à des objets de culture. En d'autres termes, la relation entre l'éducation scolaire et la culture peut s'établir par et à travers l'élaboration des rapports du sujet au monde et à la culture, aux autres comme à lui-même. On est ainsi amené, nous semble-t-il, à mieux tenir compte de la diversité des contextes éducatifs et culturels et surtout de la participation active du sujet qui apprend, sachant qu'il apprend d'autant mieux et de façon d'autant plus durable et significative qu'il contribue, d'une certaine manière, au sens à construire.

4. La responsabilité de transmission et l'interpellation politique

Comme nous l'avons précisé, nos cinquième et sixième remarques conduisent l'herméneutique à ses frontières, là où elle noue des liens avec d'autres disciplines, notamment la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la philosophie politique.

Cinquième remarque, donc : un monde problématique, comme le souligne Michel Fabre (2011), est un monde culturellement pluriel. La culture vit dans plusieurs mondes, pour reprendre au passage une formulation inspirée de la sociologie de la justification de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot (1991). Ainsi que le montre Bernard Lahire dans une vaste enquête sociologique sur la culture des individus, les distinctions stratifiées entre la grande culture et les autres sont brouillées; il n'y aurait pas une, mais plusieurs cultures légitimes, et les individus présentent très souvent des combinaisons « d'une pluralité de genres culturels plus ou moins légitimes » (2004, p. 166). La frontière entre la

« haute culture » et la « culture populaire ou de divertissement » ne sépare pas seulement les classes sociales : elle sépare les pratiques et les préférences culturelles des individus eux-mêmes. Celles-ci, loin d'être placées à l'enseigne de l'homogénéité et de la consonance, forment plutôt un ensemble hétérogène, dissonant, et ce, dans toutes les classes sociales considérées. Bref, être cultivé aujourd'hui, ce serait circuler entre différents univers culturels, ménager des passages entre des registres différents, voire disparates, et bricoler à partir de ces matériaux.

Ces travaux de Lahire sont pour nous d'une importance décisive si nous considérons le plan scolaire, précisément parce que la légitimité de la culture scolaire a longtemps reposé sur la distinction entre la culture légitime, commune, cultivée, de référence, fondée sur le privilège des lettres et de la philosophie, et l'autre culture, dite populaire, première et quotidienne. De nos jours, cette légitimité se révèle plus que jamais problématique parce que les frontières culturelles sont devenues floues et que les combinaisons individuelles autorisent une pluralité de genres culturels plus ou moins légitimes. Dès lors, quelle culture transmettre à l'école et selon quelle intensité? Les pratiques culturelles ont-elles une égale préséance? Quelle place réserver aux sciences, aux technologies, à l'informatique et au numérique? Quelle place dorénavant donner à la littérature, à l'art et à la philosophie, et au nom de quelle légitimité culturelle pouvons-nous justifier qu'on les enseigne? Quels privilèges peuvent-elles avoir sur les autres disciplines quant à la formation culturelle des élèves? Toutes ces questions aujourd'hui sont affectées d'une forte dose d'incertitude, *a fortiori* dans un monde où tout va rapidement et qui a souvent du mal à faire la part entre la valeur pérenne et le provisoire.

Considérant ces travaux, nous situerions volontiers notre position entre élitisme et relativisme concernant la question du sens et de la culture à l'école, en particulier en ce qui touche aux œuvres à transmettre. Qu'est-ce à dire? Nous ne reprendrons pas ici le débat entre pédagogues et républicains, un débat largement stérile au demeurant, et nous sommes bien conscient du caractère problématique de la notion d'œuvre de nos jours. Nous dirons simplement que la position élitiste ne nous paraît pas recevable, ce qui ne veut pas dire que nous ne croyons pas à la force d'interpellation des œuvres de culture pour la formation humaine. Mais nous sommes également sensibles, pour paraphraser Alain Kerlan (2003), à tous ces élèves qui peinent à se hisser jusqu'aux sommets de la culture sans jamais les atteindre. Nous sommes sensibles à la culture des jeunes, à la diversité des formes d'expression culturelle, celles aussi dans lesquelles ils se reconnaissent, et nous nous garderons bien de porter un jugement définitif et péremptoire sur ce que nous mettons sous le chapeau de la culture de masse. On trouve le meilleur et le pire dans ces univers culturels et toute la question devient alors de savoir si nous pouvons disposer d'un concept de culture suffisamment souple et dense qui reconnaisse tout à la fois la hiérarchie des œuvres et la diversité des expressions culturelles sans verser dans le relativisme (Fabre, 2011). Comment conserver un principe hiérarchique

qui intègre la diversité tout en évitant l'élitisme des uns et le relativisme des autres? Question immense pour laquelle nous ne pouvons que proposer une piste de réflexion qui pourrait éventuellement soutenir la responsabilité de transmission et une pédagogie de la culture.

Sur la base de bon nombre de travaux empiriques et théoriques, le concept de culture que nous cherchons à définir, situé entre élitisme et relativisme, à la fois souple et dense, reposerait sur l'articulation de cinq principes :

1/ Un principe démocratique qui poserait de manière claire que la culture n'est la propriété de personne, qu'elle est un bien universel qui s'adresse à tous et pour tous sans discrimination et qu'elle est indissociable de la démocratie comme forme politique de la vie collective (Nussbaum, 1997, 2011). Ainsi comprise, la culture renforce la démocratie qui renforce à son tour la culture;

2/ Un principe hiérarchique qui reconnaît la puissance d'interpellation des œuvres de culture pour la formation humaine : une symphonie de Mozart est plus élaborée qu'une chansonnette ou un rap et probablement porteuse de valeurs plus élevées (Snyders, 1986, 1996; Fabre, 2011). Il faut donc espérer que les élèves puissent encore longtemps et de différentes manières faire l'expérience des grands classiques de la littérature, du théâtre, de la musique, de la poésie, etc. (Baby et Simard, 2017);

3/ Un principe de diversité, fondé sur la reconnaissance de la pluralité des expressions culturelles : le rock ou le rap, par exemple, sont des formes culturelles à part entière, représentatives de leur temps, que des jeunes – mais également des adultes – aiment et valorisent et dans lesquelles ils puisent des représentations, des comportements, des valeurs, des sources d'identité (Lahire, 2004). De ce point de vue, nous pensons, à la suite de Georges Snyders, que pour éviter une rupture dans la communication pédagogique, l'enseignant devrait s'efforcer de connaître la culture des jeunes : « Pour qu'il y ait joie, écrit-il, la première condition me semble être une certaine continuité entre la culture vécue des jeunes et celle que l'on veut leur inculquer. Cela suppose que les enseignants reconnaissent sens et valeur à la culture des jeunes, que celle-ci se manifeste par le rock, le Tour de France ou le sport » (1996, p. 254);

4/ Un principe dialectique qui refuse de voir dans la distinction entre la culture première et la culture élaborée une opposition tranchée, et qui autorise de prendre en compte la culture et les références premières des jeunes pour les amener à des formes plus élaborées de culture (Dumont, 1981b, 1994; Fabre, 2011; Meirieu, 1995; Simard, 2004; Snyders, 1996). Dans les mots de Georges Snyders, il s'agit bien ici de la dialectique de la continuité et de la rupture, où il s'agit de penser

ensemble la continuité et la rupture, la « culture vécue des jeunes » et ce que nous désirons collectivement leur transmettre. Penser ensemble la continuité et la rupture, c'est-à-dire à la fois reconnaître la culture des jeunes, mais ne pas s'y limiter, s'y enfermer; puis reconnaître la valeur éducative de la culture élaborée, mais ne pas la plaquer artificiellement, la forcer⁴. Dans les termes de sa philosophie de la culture, Fernand Dumont refusait de tracer une ligne de clivage bien nette entre la culture première et la culture seconde, car une opposition tranchée entre « ces matériaux de culture » occulterait les liens qui les unissent⁵. Dans cette perspective, une pédagogie de la culture se caractériserait par un double mouvement : dans cet effort, d'une part, pour reconduire la culture seconde à ce qui, dans la culture première, la suscite et, d'autre part, à partir de la culture première pour entrevoir ce qui conduit vers la culture seconde;

5/ Un principe critique, enfin, selon lequel l'art et la culture n'ont pas pour fonction de nous conforter dans notre vision du monde, mais de problématiser l'expérience quotidienne. Reprenant une idée de J. Redfield, Paul Ricœur (1985) soutient que le sens d'une œuvre d'art ou de culture ne s'achève que dans son incidence sur la culture et celle-ci est essentiellement critique. C'est que derrière les œuvres, derrière ces mises en forme du monde, ces problématisations du monde, se trouvent des expériences et des rapports au monde qui ne sont pas sans relation avec la vie de chacun et qui nous aident à voir et à comprendre autrement, à problématiser sa propre expérience du monde (Dewey, 2013; Dumont, 1994).

Nous en venons à notre sixième et dernière remarque, celle qui touche précisément à la question politique. Une approche herméneutique de l'éducation, du sens et de la culture interpelle forcément le politique. Car la question de la culture, il faut le redire, est bien une question politique, éminemment politique, c'est-à-dire relative à l'intérêt général

⁴ Car une rupture forcée pourrait conduire à l'échec ou à l'endoctrinement, selon Olivier Reboul (1989). Et nous sommes, sur ce point, entièrement d'accord avec Philippe Meirieu lorsqu'il écrit : « L'accès à la culture qui réunit les hommes, dans ce qu'ils ont élaboré de plus grand requiert, en effet, une rupture radicale avec les centres d'intérêts conjoncturels qui varient au gré des appartenances sociologiques et des histoires individuelles. Mais une telle rupture n'a de sens que si elle travaille sur une réalité préalablement prise en compte, une réalité saisissable par l'élève et dont on peut découvrir avec lui les limites [...] » (1995, p. 137).

⁵ Dès la première moitié du 20^e siècle, comme le rappelle Jean-Jacques Simard (1988), la distance ou l'opposition entre la culture au sens élitiste et la culture au sens identitaire et populaire se résorbera. Les œuvres et les valeurs des pays colonisés vont féconder, voire déstabiliser les valeurs et les représentations de la culture bourgeoise universaliste. En art, des artefacts venus de l'étranger, comme l'estampe japonaise ou le masque africain, renouvellent les sources d'inspiration des grands créateurs de l'Occident et trouvent au musée une place à côté des œuvres de la Grande Culture Universelle. En musique, de grands compositeurs s'inspireront des traditions folkloriques – pensons à Béla Bartók dont l'œuvre savante s'inspire en partie de la musique populaire issue des pays du bassin du Danube – tandis que des musiciens populaires se laisseront séduire par la musique savante.

d'une société (Arendt, 1972)⁶. Pour avancer dans la clarification de cette question, il nous faut revenir sur l'ambition première de la réforme de l'éducation, en posant la question suivante : l'intention initiale, c'est-à-dire l'intention de sens et de culture, qui a présidé à la réforme de l'éducation au Québec, s'est-elle réalisée?

Il n'y a pas de réponse simple à cette question, parfaitement claire. Pour plusieurs raisons, bien évidemment. D'abord, les sociologues nous en avertissent, entre les intentions, les meilleures soient-elles, et leur réalisation, entre la prescription et sa traduction concrète, la ligne n'est pas directe, univoque, mais traversée par de multiples intermédiaires sociaux, qui contribuent chacun à leur manière et en fonction de leurs intérêts, à redéfinir l'intention. Tout au long de son parcours social, l'intention, l'ambition, la prescription se heurte, à chaque palier de son interprétation, à une série de contraintes d'ordre institutionnel, pédagogique et idéologique qui peuvent plus ou moins entraver son application. Il faut un large consensus, une volonté politique nettement affirmée pour qu'une ambition se réalise sans trop de modifications substantielles. Ce ne fut pas le cas, nous semble-t-il, pour l'intention culturelle associée à la réforme de l'éducation au Québec.

Ensuite, ce devrait être une évidence pour quiconque éduque et enseigne, la question du sens et de la culture est l'une des plus difficiles qui soient. Il faut sans doute admettre, à la suite de Jean-Claude Forquin, que les difficultés que nous rencontrons pour définir une culture scolaire qui ait une valeur éducative tiennent « à des raisons inhérentes à la situation même de la culture » dans le monde moderne, où l'éducation peut de moins en moins « trouver une assise et une légitimation d'ordre culturel parce que la culture est "sortie de ses gonds" et se trouve privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (1989, p. 17). Dans ce monde moderne, notre monde, qu'est-ce qui mérite d'être appris et enseigné? C'est bien la question qui est au cœur de la réflexion pédagogique contemporaine, et dont « l'instabilité partout aujourd'hui constatée des programmes » (p. 8) témoigne de sa redoutable difficulté.

Dans les termes de la théorie de la culture de Fernand Dumont (1994), nous pourrions dire que ni la culture première ni la culture seconde ne présentent aujourd'hui des contours bien nets, aisément repérables. La culture première n'est plus homogène, il y a bien des cultures premières qui empruntent à des sources nombreuses, à des influences diverses; de même la culture seconde est affectée par des phénomènes de pluralisation grandissants. Pour faire vite et le dire d'un mot, tout est en question; l'incertitude, l'indécision, les changements constants qui affectent nos programmes l'illustrent abondamment. Telle nous paraît être la situation, la condition de la culture aujourd'hui,

⁶ Pour s'en convaincre, on lira le plus récent ouvrage de Georges Leroux, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, en particulier l'épilogue, « Citoyenneté et culture commune : les enjeux de la transmission ».

une condition éminemment problématique. Quels sont les repères dans ce monde problématique (Fabre, 2011)? Trouvons-nous « du hors question » dans ce procès de questionnement qui remet tout en question, pour reprendre ici la célèbre distinction de Wittgenstein (1976)⁷ entre ce qui peut être mis en question et ce qui est « hors question »? C'est peut-être ici, précisément à ce point de jonction, que la question de la culture à l'école touche à l'interpellation politique. Il faut insister, l'école n'est pas une institution comme les autres, elle est une institution politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, le monde commun, car elle dote chaque individu d'un corps de références et de catégories de pensée communes (Lorvellec, 2002). Cela dit, reformulons notre interrogation : dans la réflexion actuelle sur ce que nous devons enseigner à l'école, et considérant la responsabilité de transmission et la situation de la culture dans le monde moderne, pluraliste et problématique, brossé ici à larges traits, où tout est en question, trouvons-nous du hors question? Nous risquons une réponse : ce qui nous paraît devoir être hors question, c'est-à-dire ce qui ne saurait être remis en question sans causer des torts considérables et entraîner une confusion bien réelle et persistante, insidieuse, c'est notre volonté collective, largement partagée pensons-nous, de vivre dans une société démocratique, dans une société fondée sur le droit, sur l'égalité, la dignité, le respect et la reconnaissance des uns et des autres. Une démocratie politique, faut-il le rappeler, exige également une démocratie économique, où l'éducation comme valeur n'est pas soumise à une logique marchande. Ces valeurs ne sont pas affirmées dans un *no man's land*, dans une terre sans histoire, sans langue et sans culture, mais dans une société qui veut vivre en français, dans une société sécularisée ouverte sur les autres et le monde et sensible à ses minorités, une société où se fabrique tous les jours le Québec de demain. Cette histoire n'est pas entièrement écrite, c'est à nous de la faire, à nos enfants de la construire. De ce point de vue, l'histoire du Québec est une histoire ouverte, problématique.

Ces valeurs partagées, ce hors question qui délimite ce qui peut être mis en question, il nous semble les voir incarnées dans la réflexion qui a conduit au programme d'éthique et de culture religieuse et celle qui jalonne l'élaboration du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, après tant de débats, intenses, soutenus, après par moment, mais au final, de notre point de vue, nécessaires et bénéfiques dans la mesure où ils ont contribué à clarifier les enjeux et à dégager, pour un temps du moins, un certain consensus social. Certes, ces débats restent toujours ouverts, et viendra bien le jour où il faudra évaluer ces programmes et considérer leur possible arrimage, leur

⁷ L'opuscule de Wittgenstein, *De la certitude*, prend le contrepied du doute radical de Descartes en s'efforçant de réhabiliter des certitudes du sens commun. Selon Wittgenstein, quand on entreprend de douter, on le fait toujours à l'intérieur d'un cadre qui départage ce qui peut être mis en question de ce qui ne peut pas l'être, ce qui est hors question. C'est d'abord parce qu'il y a du hors question que nous pouvons ensuite nous poser des questions, mettre en question, juger. En d'autres termes, on ne peut douter de tout. Les certitudes, c'est-à-dire les croyances, les manières de penser, les jeux de langage qui constituent les cadres de la vie quotidienne sont premiers et donc précèdent le jugement.

complémentarité, leur articulation. La formation du citoyen, l'histoire l'assume depuis longtemps, ce qui ne veut pas dire que seule l'histoire comme discipline est en mesure de le faire. Mais cette formation est nécessaire pour développer un citoyen actif, capable de participer à la discussion démocratique. C'est bien là ce que Paul Ricœur appelle « la contribution de l'éducation à la stabilité de l'État démocratique constitutionnel » (1996, p. 106).

Par ailleurs, nous sommes enclins à penser que cette visée démocratique est également bien installée dans les programmes de sciences et de technologies, où l'on voit s'intégrer la notion de « science citoyenne » à la didactique des sciences, ce qui amène des problématiques très concrètes qui favorisent la discussion démocratique. Et comment ne pas voir le rôle des arts et de la littérature, des humanités, si essentiels, selon Martha Nussbaum dans son ouvrage *Les émotions démocratiques* (2011), pour former des citoyens empathiques, sensibles à la différence, capables de maintenir vivants le dialogue et la participation démocratique. On entend ici l'écho lointain de John Dewey qui, dans son ouvrage *Le public et ses problèmes* (2003), montre bien que deux conditions sont essentielles pour qu'advienne ce qu'il appelle « un public » : l'enquête sociale et l'art, l'enquête sociale ayant besoin de l'imagination esthétique pour se projeter dans un idéal.

Nous nous arrêtons ici en reprenant une dernière fois la question déjà posée : l'intention culturelle qui a présidé à la réforme de l'éducation au Québec s'est-elle réalisée? Il est sans doute encore trop tôt pour le dire et répondre clairement à cette question, mais c'est peut-être de ce côté qu'elle a quelque chance d'y parvenir, c'est-à-dire du côté d'une redéfinition pleinement politique de la question du sens et de la culture à l'école, à partir d'un concept dense de culture et de démocratie dans une société structurellement et durablement problématique. Quelle culture devons-nous valoriser pour atteindre une éducation pleinement démocratique? Que devons-nous enseigner et faire apprendre pour une éducation démocratique? Il nous semble que des lignes de partage se dessinent.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Baby, A. et D. Simard (2017). *Le goût d'apprendre. Une valeur à partager*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bourgeault, G. (2005). Quels repères pour quelle culture? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.),

- L'enseignement, profession intellectuelle* (p. 237-260). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Dewey, J. (2013). *Éducation et démocratie* suivi de *Expérience et éducation*. Paris, Armand Collin.
- Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*, Pau/Tours (France), Farrago/Editions Léo Scheer.
- Dosse, F. (1997). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise.
- Dumont, F. (1981a). *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dumont, F. (1981b). « La culture savante : reconnaissance de terrain », dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture I. Cette culture que l'on appelle savante*, Montréal, Leméac, p. 17-34.
- Dumont, F. (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, n° 17, p. 49-61.
- Durkheim, É. (1938/1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Quadrige/Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlo, Paris, Éditions du Seuil.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, New York, State University of New York Press.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- Gauchet, M. (2013). *La question de l'éducation comme question philosophique*, dans M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Bayard, p. 11-52.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Presses universitaires de France.

- Houssaye, J. (1993). « Humanisme et éducation », dans R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 85-97.
- Inchauspé, P. (2007). *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*, Paris, ESF.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions La Découverte.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Les enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.
- Leroux, G. (2005). « Instruire, enseigner, former : le métier d'enseignant aujourd'hui », *Vie pédagogique*, n° 137, p. 1-11.
- Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du 21^e siècle*, Paris, Flammarion.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1996). « Entretien », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 95-108.
- Ricœur, P. (1994). « Post-scriptum », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 101-106.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Le Temps raconté*, Paris, Seuil.
- Simard, D. (2015). « Place et rôle de la philosophie dans les programmes de formation à l'enseignement », dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 127-150.
- Simard, D. et S. Martineau (2010). « Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique », *Recherches en éducation*, n° 2, p. 9-22.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Simard, J.-J. (1988). « La Révolution pluraliste; une mutation du rapport de l'homme au monde », dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 23-55.
- Snyders, G. (1996). « Entretien », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 251-263.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, trad. C. Melançon, Montréal, Bellarmin.

Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.

Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents

Marie-France Daniel, professeure titulaire
Université de Montréal

Résumé : Dans ce texte, nous apportons quelques éléments de définition en regard de la dignité humaine et présentons quelques articles de la *Convention sur les droits de l'enfant* qui mettent en lumière la notion de dignité. Ensuite, nous introduisons les composantes d'une pensée critique dite « dialogique ». À l'aide de ces composantes, nous avons analysé des discussions d'élèves âgés de 10 à 19 ans qui n'avaient bénéficié d'aucune formation explicite en vue de développer préalablement une pensée critique. Les résultats des analyses montrent que, sur le continuum du processus développemental d'une pensée critique dialogique, qui s'échelonne du simple au complexe, l'épistémologie des adolescents se complexifie de manière peu significative entre la 5^e année du primaire et la fin du collégial. Dans la dernière section du texte, nous discutons ces résultats en lien avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine.

Mots-clés : Dignité humaine, Pensée critique dialogique, Perspectives épistémologiques, Enfants du primaire, Élèves du secondaire, Adolescents du collège.

Abstract : In this text, we provide elements of definition pertaining to human dignity, and present some articles from the Convention on the Rights of the Child that highlight the notion of dignity. Subsequently, we introduce components of “Dialogical” Critical Thinking (DCT). Using these components, we analysed discussions of pupils aged 10 to 19 years who had not benefited from any explicit training to develop critical thinking beforehand. Analyses results show that on the continuum of the developmental process of DCT, which ranges from simple to complex, adolescents' epistemology undergoes a slight complexification between the 5th grade of elementary school and the end of college. In the last section of the text, we discuss these results in relation to skills and attitudes inherent to human dignity.

Keywords : Human dignity, Dialogical critical thinking, Epistemological perspectives, Pupils from elementary school, Students from secondary school, Adolescents in college.

Introduction

Depuis quelques décennies, les systèmes éducatifs des sociétés industrialisées occidentales sont de plus en plus façonnés par la tendance néo-libérale. L'école n'est plus le lieu par excellence de la formation des idées, mais elle devient graduellement un outil soumis aux valeurs économiques du marché comme l'efficacité, le rendement et l'individualisme (entre autres, Fabre et Gohier, 2015; Lenoir, 2016; Martin, 2016).

Dans l'individualisme, lorsqu'il est radical, les préoccupations de l'individu sont influencées par une épistémologie égocentrique (« je », « moi », « mes ») centrée sur les droits individuels (Taylor, 2011), plutôt que tournées vers l'intersubjectivité (« nous », « nos ») qui valorise les responsabilités sociales et l'engagement (Rorty, 1989, 1991).

L'engagement social signifie que chacun s'inquiète de l'autre et se sente concerné par les valeurs et projets communs, mais aussi par les divergences, les contradictions des uns et des autres, les rejets et ce, afin de les résorber (Galichet, 2002, 2012). Dans cette optique, plusieurs auteurs affirment qu'il est désormais essentiel que l'école apprenne aux jeunes à questionner les acquis fournis par la société et les données collectées auprès des pairs ; que l'école leur apprenne à s'opposer aux idées et valeurs négatives et à argumenter de manière dialogique en vue d'un bien commun ; qu'elle leur apprenne à s'engager activement dans la transformation de la culture commune (entre autres, Fabre & Gohier, 2015 ; Kpazaï, 2015 ; Lenoir, 2016). Ainsi, il devient fondamental et urgent, qu'en plus de sa mission de transmission de l'héritage culturel, l'école se donne pour mission d'apprendre aux jeunes à réfléchir de manière autonome, responsable et critique sur les informations qu'elle leur transmet, sur leurs expériences de vie et sur la société qui les façonne (voir UNESCO, 2015).

En accord avec le rapport de l'UNESCO (2015), la stimulation et le développement d'une pensée critique de type responsable semble un outil essentiel pour maintenir chez les jeunes leur statut d'agent rationnel -- qui est au fondement de la notion de dignité humaine. Nous avons donc posé la question : « La PCD advient-elle naturellement avec l'âge et la scolarité ou est-il nécessaire de la stimuler de manière explicite pour qu'elle se manifeste et se développe? »

Dans ce texte, premièrement, nous apportons quelques éléments de définition en regard de la dignité humaine, qui se retrouvent notamment dans la *Convention sur les droits de l'enfant*. Deuxièmement, nous expliquons les composantes d'une pensée critique dite « dialogique » (PCD)¹, puisque ces dernières ont servi de grille pour analyser

¹ Nous posons une distinction entre pensée critique (PC) et pensée critique dialogique (PCD). De manière générale, les chercheurs s'entendent pour définir la PC comme un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces faits et principes. Mais comment se manifeste la PC et comment se développe-t-elle ? La littérature scientifique révèle différentes

des discussions d'élèves qui ont participé à notre projet de recherche. Ensuite, nous décrivons la méthodologie que nous avons utilisé, puis nous présentons les résultats de l'analyse que nous discutons en lien avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine.

1. Dignité humaine et *Convention sur les droits de l'enfant*

La dignité humaine est universellement reconnue comme une valeur positive, à la fois dans les cultures occidentales et orientales. En Occident elle trouve ses origines dans la philosophie des Stoïciens selon laquelle il faut prioriser, chez tous les individus, la formation du raisonnement, afin de leur permettre de dépasser les évaluations partiales ou instinctives. La notion de dignité humaine prend cependant son essor au siècle des Lumières, particulièrement avec la philosophie morale de Kant.

Les kantien et néo-kantien considèrent que la dignité émerge de la spécificité même des êtres humains, en ce que ces derniers sont des « personnes à part entière ». C'est ainsi qu'ils se distinguent des autres êtres vivants. La personne est une fin en soi ; elle possède un statut particulier d'agent rationnel qui a la capacité de penser de manière autonome et raisonnable. Dans ce sens, la dignité humaine est intrinsèque et inaliénable et, par conséquent, il n'y a rien qui peut l'enlever à une personne.

Aujourd'hui, la notion de dignité s'inscrit dans divers cadres théoriques (pour une revue : Mattson & Clark, 2011). Parmi ces derniers, certains présupposent que la dignité est un potentiel humain, une condition en développement. Dans cette optique, la dignité doit être stimulée et protégée. De ce fait, elle devient une obligation - pour les gouvernements et les institutions - à s'engager concrètement à donner à toute personne le pouvoir de réaliser pleinement sa vie. Les Déclarations, les Chartes et les Conventions sur les droits humains sont quelques-uns des moyens pour développer et protéger la dignité humaine. Nous y reviendrons plus loin.

orientations de la PC, lesquelles encouragent une réflexion plus ou moins évaluative. Certaines orientations visent des valeurs essentiellement cognitivistes, à l'intérieur desquelles la PC est considérée comme un produit défini à l'avance et son enseignement est actualisé par le biais d'activités pratiques centrées sur l'application des règles de la logique formelle. D'après Kwack (2007) et Winstanley (2008), ces orientations seraient les plus répandues. D'autres orientations visent des valeurs humanistes et elles considèrent la PC comme une *pratique* réfléchie; le développement de la PC s'inscrit alors dans une optique intra-subjective laquelle, selon certains auteurs, risque de conduire à une réflexion simple, sans véritable contenu évaluatif (Forges, 2013; Lechasseur, 2015; Tardif, 2012). Enfin, des orientations sociales constructivistes considèrent la PC comme une *praxis* évaluative qui vise le développement d'une conscience critique (Dewey, 1983; Freire, 1970). Cette dernière est stimulée par la recherche de significations plurielles plutôt que par la recherche d'une vérité unique et elle advient de manière optimale dans un contexte d'interactions entre pairs (Berland et McNeill, 2010; Haroutunina-Gordon, 2010; Motoi, 2016). La PCD, qui a émergé de nos précédents travaux de recherche, se définit donc comme une PC dont les orientations s'inscrivent dans le social constructivisme.

De fait, la dignité ou la dignité humaine est un concept équivoque ; plusieurs significations coexistent dont les suivantes (entre autres, Durand, 1999; Mattson & Clark, 2011). La dignité peut s'exprimer en termes de conduite ou de comportements individuels qui sont socialement et culturellement valorisés par les autres. Autrement dit, la dignité est une représentation sociale associée au moi et au regard positif de l'autre sur le moi. Dans cette optique, certaines significations précisent que la dignité est atteinte lorsque le comportement de l'individu reflète l'équilibre entre l'exigence des droits et la complétion des responsabilités. Martin Luther King et Mahatma Ghandi en sont de bons exemples.

Une autre signification de la dignité est associée aux dynamiques d'un groupe social – et aux stéréotypes qui y sont accolés. La dignité est vue comme une valeur intrinsèque qui appartient à ceux qui font partie d'un même groupe social. Dans cette conception, les autres, qui sont différents, sont vus comme étant moins humains, comme ayant moins de dignité, ce qui, à leurs yeux, est susceptible de justifier les génocides et les tortures.

Une troisième signification relie la dignité à l'expérience subjective. Dans ce sens, la dignité se réalise dans et par des expériences de vie. Elle est alors associée au bien-être physique et psychologique, à l'estime de soi, à l'intégrité, à l'acceptation et au respect des pairs, etc. Elle est une représentation sociale de soi façonnée par nos relations avec nous-mêmes, avec autrui et avec l'environnement. Ainsi, la dignité est contingente aux institutions que nous développons.

Les significations de la dignité évoluent parallèlement au développement de la conscience humaine. De nos jours, on la retrouve dans les politiques des Déclarations, Chartes et Conventions comme, par exemple, dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ratifiée en 1948) ou encore dans la *Déclaration des droits de l'homme, de la dignité humaine et de la société de l'information* (ratifiée en 2003) dans laquelle les droits inscrits sont, entre autres, la liberté d'expression et d'information, l'absence de discrimination, l'égalité entre les hommes et les femmes, le droit à une justice équitable, le droit de participer à la vie culturelle, le droit à un niveau de vie acceptable, le droit à l'éducation.

Un autre exemple de la promotion des principes inhérents à la dignité humaine est la *Convention sur les droits de l'enfant* (Price-Cohen & Davidson, 1990), qui a été ratifiée dans une grande majorité de pays dans les années 1990, et qui reflète un consensus sur l'engagement global des gouvernements et institutions (légales, économiques, sociales, culturelles) afin que l'enfant soit traité avec dignité. Dans la *Convention*, les droits des enfants sont notamment associés à la protection de ces derniers quant à l'éducation, au bien-être physique, matériel et psychologique. À noter que la

Convention sur les droits de l'enfant fait peu mention de manière explicite de la notion de dignité. Cependant, l'ensemble des articles en reflètent l'essence. Sa visée principale est d'élever officiellement le statut des enfants à celui de « personne à part entière », ce qui lui confère indiscutablement des droits, lesquels sont moralement inaliénables indépendamment de son comportement, de son contexte familial, des souhaits de ses parents (pour des détails, Covell, 2012; Covell & Howe, 2012).

Ainsi, la *Convention* indique que l'enfant a un droit de participation dans les affaires qui le concernent ; que ses points de vue doivent être considérés en fonction de son âge et de sa maturité. La participation est susceptible d'avoir un impact positif sur le développement de l'enfant, sur son sens de l'efficacité, sur un sentiment d'appartenance à la famille et la communauté, sur l'estime de soi. En somme, la *Convention sur les droits de l'enfant* affirme que l'enfant n'est pas un citoyen-en-devenir, mais un citoyen-à-part-entière à qui l'on doit donner une voix. Elle affirme ainsi que la société et ses institutions doivent contribuer à donner aux enfants le pouvoir de prendre leur vie en main et de s'engager socialement.

Sur le plan pédagogique, la *Convention* souligne le rôle de l'école aux articles 3, 5, et 12 à 15. Ces articles mettent en lumière la distinction entre dire aux élèves qu'ils ont des droits et effectivement leur donner le droit de parole lorsque vient le temps de prendre des décisions qui les concernent et ... écouter leurs recommandations. Il est précisé que les élèves ne devraient pas « apprendre » ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation, mais « délibérer » ensemble afin de déterminer les comportements adéquats à adopter et leurs conséquences respectives. Enfin, la *Convention* indique que l'éducation des enfants devrait se dérouler dans un contexte démocratique, dans lequel le respect mutuel.

En d'autres termes, les pays signataires de la *Convention sur les droits de l'enfant* reconnaissent que les enfants sont des agents raisonnables, capables non seulement de penser, mais de penser de manière critique, et qu'ils possèdent les capacités nécessaires pour communiquer adéquatement leurs idées en vue d'enrichir leur groupe ou leur communauté (entre autres, Daniel, 2012).

Notre position est en accord avec le point de vue des auteurs qui estiment que la dignité humaine est une valeur associée à la capacité de penser de manière critique, autonome et raisonnable. Nous estimons que la mobilisation d'une PCD peut être un outil susceptible de contribuer au développement d'habiletés et d'attitudes qui concourent au maintien et à la préservation de la dignité.

Mais la PCD advient-elle naturellement avec l'âge et la scolarité ou doit-elle être stimulée de manière explicite afin de pouvoir se mobiliser? C'est la question que nous allons explorer empiriquement dans ce texte. Mais avant d'y répondre, nous décrivons

d'abord, dans la section suivante, le modèle opérationnalisé du processus développemental d'une PCD qui nous a servi de grille d'analyse.

2. Pensée critique dialogique : des composantes

Dans les années précédentes, nous avons constitué des équipes de recherche avec des experts de divers pays, grâce à des subventions de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada². Dans ces projets nous avons pu étudier la PC à partir d'un paradigme méthodologique différent de ce qui est généralement utilisé dans ce champ d'investigation, à savoir la Théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997). Nous avons également pu étudier la PC sous des angles qui avaient été peu ou pas été considérés dans les études antérieures³ : a) des groupes d'élèves âgés de 4 à 12 ans; b) des groupes se situant dans des cultures différentes (Québec, Ontario, Mexique, France, Australie) et s'exprimant dans des langues différentes (français, anglais, espagnol); c) les collectes de données effectuées dans un contexte dialogique, à savoir les échanges entre les élèves engagés dans la *praxis* de la Philosophie pour enfants (PPE) depuis une ou deux années scolaires.

Les résultats qui ont émergé des analyses ont mis en lumière des composantes de la PCD que nous décrivons dans les paragraphes ci-dessous.

2.1 Quatre modes de pensée

Les résultats des analyses des échanges « philosophiques » entre les élèves ont montré que quatre modes de pensée étaient mobilisés dans un dialogue critique. Une métaréflexion nous a permis de comprendre que la pensée logique seule n'est pas suffisante pour définir une PCD. Le *mode logique* (logique formelle et informelle) demeure fondamental pour problématiser, conceptualiser et argumenter. Mais les résultats ont révélé que pour qu'une critique soit articulée, il faut que le *mode créatif* intervienne : qu'il questionne les certitudes, qu'il explore des points de vue alternatifs, qu'il crée des relations originales et transforme les perspectives. Et pour que la critique soit dialogique, c'est le *mode responsable* qui entre en jeu afin que la pensée trouve l'équilibre entre le droit de s'exprimer et la responsabilité de le faire avec empathie et d'ancrer l'évaluation

² Deux projets de recherche subventionnés par le CRSH nous ont permis de faire émerger les composantes d'une PCD au fur et à mesure de la praxis philosophique, puis de valider le modèle du processus de développement d'une PCD. Ils étaient sous la responsabilité de M.-F. Daniel. Dans la première étude, les cochercheurs étaient : L. Lafortune (UQTR), R. Pallascio (UQAM), C. Slade (U. of Canberra), L. Splitter (ACER), T. de la Garza (U. Autonoma de México). Dans la deuxième étude, les cochercheurs étaient : M. Gagnon (UQAC) et E. Auriac-Slusarczyk (U. Blaise-Pascal/IUFM d'Auvergne).

³ Rappelons que les études sur la PC s'inscrivent généralement dans des orientations cognitivistes centrées sur le raisonnement logique des participants; que les participants sont généralement des jeunes adultes fréquentant des collèges ou universités situés aux États-Unis; que la collecte des données s'effectue individuellement par le biais de tests écrits ou d'entrevues (pour une revue, Daniel, 2015).

des actes, des principes et des valeurs dans une visée de bien commun. Finalement, les résultats ont révélé que le *mode métacognitif* est mobilisé lorsque l'élève suspend son jugement, réfléchit et réviser ses propres points de vue suite aux critiques constructives reçues des pairs.

En second lieu, nous avons noté que les modes de pensée sont dynamiques et peuvent se manifester de manière simple ou complexe. Par exemple une pensée logique peut être observée dans la narration d'une expérience personnelle (i.e. « *je joue souvent au hockey* »), ou dans un énoncé généralisé mais non justifiée (i.e. « *plusieurs amis sont nécessaires pour jouer au hockey et à d'autres jeux d'équipes* »), ou encore dans une argumentation négociée (i.e. « *je nuancerais ce qui vient d'être dit puisque l'amitié est effectivement une valeur fondamentale mais qui est difficile à conserver car elle suppose des interactions entre pairs qu'il faut constamment cultiver.* »). De même, une pensée créative peut être observée dans la présentation d'un exemple particulier, ou encore dans la construction de relations convergentes avec les propos des pairs, ou encore dans l'élaboration de relations divergentes en vue d'une transformation constructive de la perspective du groupe d'élèves. Et ainsi de suite. La complexification est un processus qui advient au fur et à mesure de la praxis philosophique (Daniel & Gagnon, 2012).

Pour illustrer la complexification du processus, nous avons eu recours à la notion de perspectives épistémologiques. Soulignons que l'épistémologie dont il est ici question est « relationnelle » (Thayer-Bacon, 2003) et non individuelle, car elle est issue et reflète la manière de penser des groupes-classes (vs des individus)⁴. Ainsi, les perspectives épistémologiques reflètent les représentations que les groupes d'élèves se font de la vie et du monde qui les entourent : Leurs représentations sont-elles centrées sur le moi ? Prennent-elles les représentations des pairs en considération ? Visent-elles l'amélioration d'un bien commun ?

Les perspectives épistémologiques, tout comme les quatre modes de pensée, font partie des composantes du modèle du processus développemental de la PCD, et elles ont été utilisées pour des fins d'analyse. Nous les décrivons dans les paragraphes ci-dessous.

2.2 Six perspectives épistémologiques : complexification des modes de pensée

Dans l'*égocentrisme*, les représentations des élèves sont anecdotiques, concrètes et particulières (i.e. : *moi, je...*). Dans le *post-égocentrisme*, leurs représentations demeurent concrètes, mais elles englobent leurs proches (i.e. : *mon frère il...*). Dans le *pré-relativisme* les énoncés des élèves commencent à se généraliser ; ils sont concrets et

⁴ À noter que l'épistémologie relationnelle est cohérente avec la PPE qui est une approche essentiellement sociale.

descriptifs (i.e.: *des amis ...*). Dans le *relativisme*, les élèves sont ouverts aux points de vue d'autrui ; ils établissent des relations simples (convergentes) à partir des propos des pairs; ces relations sont ancrées dans l'expérience quelque peu généralisée d'un autrui connu (i.e.: *je suis d'accord car les enfants de notre âge...*). Dans le *post-relativisme/pré-intersubjectivité*, les relations que les élèves établissent concernent un autrui éloigné; ces relations sont complexes parce que divergentes et situées dans l'expérience généralisée (i.e.: *je ne suis pas tout à fait d'accord parce que les enfants d'autres pays...*). Dans l'*intersubjectivité*, les élèves sont engagés avec leurs pairs dans la co-construction de relations complexes et évaluatives des concepts, valeurs, principes en vue de l'amélioration d'un bien-être commun, d'un mieux vivre ensemble (i.e.: *dans la société, la liberté est ...*).

Pour résumer, au fur et à mesure de la *praxis* philosophique, nous avons observé une complexification dans les interventions des élèves. Nous avons associé cette complexification à deux processus : la décentration et l'abstraction. La décentration suppose un cheminement du moi, aux pairs et à la société, tandis que l'abstraction est un processus qui a son point de départ dans le concret particulier, qui passe par le général pour parvenir à l'abstraction (Daniel, 2013). En corollaire, sont considérées « simples », les perspectives épistémologiques de l'égocentrisme, du post-égocentrisme et du pré-relativisme simples car elles sous-tendent que les représentations des élèves sont centrées sur le moi, le concret, le connu. Tandis que sont considérées « complexes », les perspectives du relativisme, du post-relativisme/pré-intersubjectivité et de l'intersubjectivité complexes car elles sous-tendent que les représentations des élèves sont marquées par la décentration et l'abstraction graduelles.

2.3 Complexification en échafaudage

Par ailleurs, les analyses ont permis de constater que la progression épistémologique des groupes d'élèves n'advenait pas de manière séquentielle et irréversible, comme chez les piagétien ou néo-piagétien notamment, mais plutôt qu'elle se construisait de manière récursive, comme un échafaudage.

Les analyses des échanges entre les élèves montrent que, dans chaque groupe d'élèves, une perspective épistémologique domine mais que cette dernière, loin d'être isolée des autres perspectives, est en interaction avec celles qui la précèdent et celles qui la suivent. Ainsi, nous avons observé que le processus de développement ou d'apprentissage d'une PCD s'effectue à la manière d'un « échafaudage » (Wood, Bruner & Ross, 1976), c'est-à-dire que la pensée s'approprie graduellement des représentations plus complexes, tout en conservant des ancrages dans les représentations plus simples, ces dernières disparaissant peu à peu, au fur et à mesure que la pensée se transforme et s'enrichit. En effet, nous avons observé que, dans chaque groupe d'élèves étudié, la

perspective épistémologique dominante est précédée d'une perspective plus simple qui semble s'estomper, et suivie d'une perspective plus complexe qui semble en voie de construction (voir Daniel & Gagnon, 2016).

La dimension récursive de la complexification épistémologique, issue de nos recherches empiriques, corrobore les théories de Dewey et Vygotsky, selon lesquelles le processus d'apprentissage d'une pensée réfléchie évolue selon un processus interactif. Selon Dewey, (1960) la nécessité de l'interaction entre le concret et l'abstrait, entre le familier et la nouveauté, entre la certitude et le doute, fait partie de la nature même de l'acte de penser. Et, selon Vygotsky (1985), l'apprentissage n'est pas linéaire ; il s'étend et se retire; il tente d'atteindre l'inconnu mais reprend pied dans le connu.

Tableau 1. Processus d'apprentissage/de développement d'une PCD

Modes de pensée / Perspectives épistémologiques	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
Égocentrisme	Énoncé basé sur expérience concrète d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier
Post-égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience (perso ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisé	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
Pré-relativisme	Énoncé qq peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou présentant diverses situations/solutions/hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui (pair, texte)	Énoncé relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptif d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi + pairs)
Relativisme	Justification incomplète ou concrète (explication) / raisonnement basé sur l'expérience	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair – en la complétant ou y ajoutant une nuance ou nouvelle relation/perspective	Énoncé qui explique un désir de comprendre / inclure autrui (environnement immédiat) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée et/ou justifiée)	Retour descriptif / explicatif sur une tâche, pensée... d'autrui (pairs + environnement immédiat)
Post-relativisme / Pré-intersubjectivité	Justification basée sur des « bonnes raisons » / raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre / inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée et/ou justifiée)	Retour descriptif / explicatif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)
Intersubjectivité	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement évaluatif	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Énoncé qui évalue des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction / autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Dans les recherches que nous avons conduites ultérieurement, nous avons utilisé les composantes du modèle du processus développemental d'une PCD comme grille d'analyse. Le tableau 1 représente l'opérationnalisation qui a émergé de nos analyses.

3. Méthode d'analyse

Dans les pages suivantes, à l'aide des composantes d'une PCD qui viennent d'être décrites, nous répondons à la question posée en début de texte : « Est-ce que la PCD advient naturellement avec l'âge des élèves et l'acquisition de connaissances, comme le soutiennent plusieurs directions d'établissements scolaires (Daniel & Fiema, sous presse), ou bien doit-on la stimuler de manière explicite pour qu'elle se mobilise et se développe? »

Cette question se situe dans le cadre d'un projet de recherche en cours⁵ qui s'est déroulé dans trois sites aux cultures différentes, le Québec, la France et le Maroc. Dans ce texte, nous présentons des résultats en lien avec le Québec.

Les participants étaient neuf groupes d'élèves de la 5^e année primaire à la fin du collégial, c'est-à-dire âgés entre 10 et 19 ans. Ils étaient tous inscrits dans des classes régulières, issues d'écoles publiques qui avaient adopté les programmes de formation ministériels en vigueur. Chaque groupe comprenait environ 30 élèves. Les élèves n'avaient bénéficié d'aucune formation explicite en vue de développer une PC⁶.

Deux échanges d'une durée moyenne d'une heure ont été enregistrés dans chaque groupe puis transcrits en verbatim. Les échanges portaient sur une même question, à savoir « Que signifie être libre ? » Ils étaient animés par la même personne qui avait la consigne de poser dans chaque groupe d'élèves les mêmes questions ouvertes susceptibles de stimuler une PCD. Par exemple : *Pourquoi dis-tu qu'être libre c'est... ? Qui peut appuyer ou compléter... ? Qui n'est pas d'accord avec ... ?*

Dans un premier temps, le codage de toutes les interventions des 18 verbatim a été effectué par un membre de l'équipe à l'aide des composantes du modèle du processus développemental d'une PCD (4 modes de pensée et 6 perspectives épistémologiques). Dans un deuxième temps, tous les verbatim ont été contre-codés à l'aveugle par un autre

⁵ Le projet est subventionné par le CRSH (#435-2013-0212). Chercheure responsable : M.-F. Daniel. Co-chercheurs : M. Gagnon (U. de Sherbrooke); E. Auriac-Slusarczyk (U. Blaise-Pascal, France); A. Ben Maissa (U. Mohammed V, Maroc). Un certificat d'éthique a été émis par l'Université de Montréal (CPER-13-030-D).

⁶ À noter que les élèves du collégial au Québec (et ceux de la fin du lycée en France et au Maroc) bénéficiaient de cours de philosophie durant la collecte des données. Cependant ces cours étaient transmis de manière traditionnelle (et non à partir d'une *praxis* dialogique) et ils n'étaient pas transmis en vue de développer explicitement la PC des élèves (voir Marques Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016).

membre de l'équipe de recherche. Lorsqu'il y avait dissension dans les codes, une discussion était entamée jusqu'à atteindre un consensus entre les deux chercheurs.

4. Résultats

À l'issue des analyses, le processus développemental d'une PCD des groupes d'adolescents qui n'avaient reçu aucune formation explicite en vue de développer leur pensée montre une complexification épistémologique peu significative entre la 5^e année primaire et la fin du collégial (voir tableau 2).

Tableau 2. Processus développemental d'une PCD des groupes d'élèves sans formation explicite à une PC⁷

Épistémologie	5 ^e Prim	6 ^e Prim	Sec 1	Sec 2	Sec 3	Sec 4	Sec 5	Coll. 1	Coll. 2
Égocentrisme	1%	6%	6%	6%	7%	2%	1%	5%	4%
Post-égocentrisme	28%	14%	25%	23%	11%	22%	4%	14%	15%
Pré-relativisme	53%	54%	34%	44%	42%	40%	35%	34%	45%
Relativisme	17%	25%	35%	27%	36%	33%	50%	33%	33%
Post-relativisme	1%	2%	1%	0%	3%	3%	10%	13%	5%
Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Comme l'indique le tableau 2, dans la majorité des groupes d'élèves (six sur neuf), la perspective épistémologique dominante est le pré-relativisme, c'est-à-dire que la majorité des interventions des élèves (variant de 34% à 54%), dans chacun des groupes, se situait dans cette perspective. Dans un seul groupe (secondaire 5), le relativisme est la perspective épistémologique dominante. Dans deux groupes d'élèves (secondaire 1 et collégial 1), le pré-relativisme et le relativisme se manifestent de manière équivalente.

Voici un exemple d'intervention pré-relativiste dans le groupe de 5^e année primaire (élèves de 10-11 ans) : « (...) si admettons t'es malade ben c'est ta faute c'est toi qui a fait le choix euh d'être malade et de manger des bonbons (...). »

Voici un exemple d'intervention pré-relativiste dans le groupe de la deuxième année du collégial (18-19 ans) : « (...) je crois qu'on peut quand-même être libre en vivant dans la société (...) je veux dire dans nos choix on est libres là je suis libre de d'être serveuse, je suis libre d'être médecin je veux dire dans le choix de carrière je suis libre de faire ce que je veux (...). »

⁷ Les pourcentages présentés dans le tableau 3, qui sont associés aux perspectives épistémologiques, englobent les pourcentages des quatre modes de pensée.

Dans ces deux exemples, l'on note que les interventions, bien qu'elles diffèrent sur le plan du contenu⁸, sont similaires sur le plan de la forme : elles sont quelque peu généralisées, descriptives plutôt que raisonnées, et les positions sont appuyées par des exemples concrets ou personnels plutôt que d'être justifiées par une raison valide.

Dans l'optique d'une analyse qui tient compte de la récursivité, l'on souligne que dans les six groupes où le pré-relativisme domine, la perspective épistémologique du relativisme semble en construction chez les élèves plus âgés, en ce qu'elle se manifeste de manière plus significative chez les groupes d'élèves du secondaire et du collégial (dans environ le tiers des interventions) que chez ceux du primaire (dans un quart ou moins des interventions). Cela étant observé, l'on note que, dans tous les groupes sauf en secondaire 5, les pourcentages totalisés dans la perspective du post-égocentrisme sont plus élevés que ceux dans le post-relativisme, ce qui signifie que les représentations de tous les groupes d'élèves sont encore bien ancrées dans les perspectives épistémologiques simples. Finalement, aux deux extrêmes du processus développemental, l'on note que l'égocentrisme se manifeste faiblement dans tous les groupes et qu'aucune manifestation de l'intersubjectivité n'est observée dans aucun groupe.

En lien avec l'analyse récursive du processus de développement d'une PCD nous avons effectué un regroupement des pourcentages associés aux perspectives épistémologiques simples et aux perspectives complexes. Nous rappelons que nous considérons que les perspectives de l'égocentrisme, du post-égocentrisme et du pré-relativisme sont simples car elles sont caractérisées par la centration des représentations et leur caractère concret. Et nous considérons que le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité sont des perspectives complexes car elles sous-tendent que les interventions des élèves sont influencées par celles des pairs, qu'elles supposent des relations convergentes ou divergentes, qu'elles sont évaluatives et guidées par l'amélioration d'une expérience sociale commune.

Tableau 3. Regroupement des perspectives épistémologiques simples et complexes

Perspectives épistémologiques	5 ^e prim	6 ^e prim	Sec.1	Sec.2	Sec.3	Sec.4	Sec.5	Coll.1	Coll.2
Simple	82%	74%	65%	73%	60%	64%	40%	53%	64%
Complexes	18%	27%	36%	27%	39%	36%	60%	46%	38%

Le résultat du regroupement (tableau 3) montre que les groupes d'élèves de la 5^e année primaire à la fin du collégial – sauf en secondaire 5 – se situent dans des

⁸ Une analyse de contenu est en cours.

épistémologies simples. Les pourcentages associés aux perspectives complexes sont cependant plus élevés au secondaire (sauf en secondaire 2) et au collégial qu'au primaire.

Bref, les résultats indiquent que, sans formation explicite en vue de stimuler et de développer une PCD, ce type de pensée ne se manifeste pas de manière optimale dans le discours des élèves, même si des questions ouvertes leur ont été posées dans ce sens. Pour être plus précis, disons que le processus de la PCD est mobilisé par les élèves, mais qu'il stagne dans les perspectives épistémologiques simples plutôt que de progresser graduellement vers les perspectives complexes⁹.

5. Discussion

Dans ce texte, notre première question concernait la définition de la PCD. Nous avons décrit son processus de développement en en définissant les composantes nommément les quatre modes de pensée croisées aux six perspectives épistémologiques.

Quant à la question posée en deuxième partie du texte, à savoir si la PCD se développait naturellement avec l'âge et l'acquisition de connaissances, les résultats de recherche issus du modèle interprétatif que nous avons proposé nous conduisent à penser que l'incidence de l'âge et de la scolarité sur la mobilisation/développement d'une PCD chez les adolescents inscrits à l'école secondaire et au collégial est faible. En effet, la perspective dominante demeure relativement stable dans le pré-relativisme entre les groupes d'élèves (sauf en secondaire 5). Ce n'est que dans les perspectives en voie de construction (relativisme et post-relativisme) que des nuances apparaissent, indiquant une légère progression dans l'épistémologie des groupes du secondaire et du collégial par rapport à l'épistémologie des groupes du primaire. Des études ultérieures orientées vers la recherche des causes associées à une faible progression de l'épistémologie chez les adolescents seraient tout à fait bienvenues. Il serait intéressant également de chercher une explication quant aux résultats du groupe d'élèves de secondaire 5 qui se démarque des autres groupes.

Que l'épistémologie des groupes d'élèves du secondaire et du collégial soit ancrée dans des perspectives épistémologiques simples ne s'inscrit pas dans l'optique de maintien et de préservation de la dignité humaine. En effet, la mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui permettraient aux jeunes de questionner les acquis, les croyances, les injustices ou les préjugés négatifs véhiculés par les pairs ou la société;

⁹ Ce texte n'est pas le lieu pour élaborer sur les causes de ces résultats ni sur les moyens d'aider les jeunes à complexifier leurs représentations, mais mentionnons que des analyses précédentes ont indiqué que les représentations des groupes d'élèves de 5^e année primaire qui avaient bénéficié d'une praxis philosophique régulière de deux années se situaient dans des épistémologies complexes du relativisme voire du post-relativisme (entre autres, Daniel et al., 2017).

d'habiletés et d'attitudes qui permettraient d'argumenter de manière négociée en vue de l'obtention ou du maintien des droits des minorités, des personnes vulnérables, des enfants. La mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui aideraient les jeunes à faire des choix éclairés en face de la multitude d'informations auxquels ils sont régulièrement confrontés et qui les guiderait vers l'apport de solutions originales et adaptées aux problèmes du quotidien. La mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui permettraient aux jeunes d'être sensible au bien-être/mal-être d'autrui et d'évaluer les valeurs sociales qui contribuent à ces états d'être; de s'auto-évaluer en vue d'une amélioration constante de ses points de vue et perspectives.

Cela étant dit, les perspectives épistémologiques simples ne sont pas a-critiques. Elles font partie du processus même de penser et ce, autant chez les enfants que chez les adultes (Dewey, 1960; Paul 1993). En effet, l'expérience d'être un être social prend son essor dans l'expérience subjective et personnelle du moi (Bayles, 1966). La personne peut être davantage motivée à poursuivre sa réflexion si elle fait des allers-retours entre son expérience particulière et un nouveau concept à appréhender, ou si elle revient, de temps en temps, à la sécurité des croyances acquises plutôt que de rester dans l'inconfort du questionnement critique (Dewey, 1960; Paul, 1993). Les perspectives simples peuvent, dans ce sens, contribuer au développement de l'identité et de la confiance en soi des personnes.

Cela ne signifie pas que les perspectives simples (dans lesquelles se situe le pré-relativisme) doivent être considérées comme l'aboutissement du processus de pensée des jeunes durant les années de leur formation pré-universitaire. D'après le modèle du processus développemental d'une PCD qui a servi à nos analyses, le pré-relativisme présuppose qu'au mode logique, les énoncés des élèves sont quelque peu généralisés, mais non justifiés et non argumentés; qu'au mode créatif les énoncés des élèves sont généralement des exemples simples en lien avec une idée personnelle ou celle d'un pair, mais qu'ils ne forment pas encore de relations convergentes ou divergentes avec les propos des pairs; qu'au mode responsable, les énoncés sont reliés à des agir généralisés qui se situent dans une perspective sociale ou morale mais sans contenir un désir de comprendre l'autre ou d'inclure l'autre (près ou éloigné); qu'au mode métacognitif, les énoncés décrivent bien le point de vue d'un pair, mais sans l'expliquer ni l'analyser. Aussi, les perspectives épistémologiques simples (égocentrisme, post-égocentrisme et pré-relativisme) doivent être dépassées afin que les représentations des élèves deviennent de plus en plus généralisées et décentrées, c'est-à-dire inspirées par l'autre et orientées vers un bien commun. La décentration progressive du moi introduit à la reconnaissance de l'autre, une valeur inhérente à la dignité humaine.

La reconnaissance de l'autre et l'ouverture à l'autre sont des attitudes inscrites dans les perspectives épistémologiques plus complexes, comme le relativisme, dans lequel l'autre (connu ou éloigné) est entendu et reconnu (voir Leroux, chap. 2). Cependant les analyses montrent que, dans les discours des élèves, la reconnaissance de l'autre se manifeste souvent au premier degré, c'est-à-dire dans l'acceptation inconditionnelle de la perspective d'autrui. En effet, dans le relativisme, les échanges des élèves sont caractérisés la création de relations convergentes. Ce qui signifie que la construction dialogique des idées vise à perpétuer les idées initialement émises par les pairs, sans les questionner, ni les évaluer. Honneth (2004) dirait que le but de ce type de reconnaissance est d'obtenir éventuellement la reconnaissance de ses propres perspectives par autrui. Dans cette optique, le but de l'échange ne consiste pas à faire ressortir les faiblesses, les biais, les sophismes, les incohérences et les préjugés négatifs pour atteindre une définition ou une solution plus valide pour l'ensemble de la communauté, mais d'approuver ce qui a été énoncé. Ainsi, le relativisme peut signifier que chacun est correct dans sa perspective et qu'il n'y a pas lieu d'améliorer quoi que ce soit.

Dans son sens absolu, le relativisme considère que tous les points de vue sont non seulement possibles mais équivalents ; il peut conduire à tout accepter, même ce qui est inacceptable (entre autres, Comte-Sponville, 1995; Sen, 2010). Le mouvement du relativisme absolu semble prendre de l'ampleur dans nos sociétés contemporaines occidentales, ce qui risque d'avoir un impact majeur sur la réduction des horizons (Bourgeault, 2012) et, éventuellement sur l'appauvrissement individuel et social (Taylor, 2011).

Aussi, dans une visée de maintien et de protection de la dignité humaine, notre position est que les perspectives épistémologiques associées au relativisme devraient aussi être dépassées. Car si les élèves – quel que soit leur âge – n'ont pas l'habitude de réfléchir de manière critique, lorsqu'ils seront confrontés à l'analyse d'une situation ou d'une norme, ils auront tendance à se complaire dans la passivité c'est-à-dire à choisir la constatation, la description, l'explication plutôt que l'évaluation (Morel, 2015).

Dans cette visée, il nous paraît essentiel que les perspectives épistémologiques associées à l'intersubjectivité soient explicitement promues dans les programmes de formation ministériels et mises en place de manière cohérente et soutenue dans les classes par les enseignant-e-s. Des études démontrent que si les stratégies d'enseignement ne sont pas explicitement orientées vers le développement et la promotion d'une PC, et si elles ne sont pas en cohérence avec l'ensemble de l'enseignement, elles ne conduiront pas aux apprentissages escomptés (Marques Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016). Au 21^e s., l'école a la responsabilité de stimuler chez les élèves un processus de réflexion complexe, caractérisé par un engagement actif dans le dialogue avec les pairs, par l'évaluation constructive des points de vue, des faits, des valeurs sociales et par la proposition d'idées

originales et de points de vue réfléchis en vue d'enrichir l'expérience individuelle et sociale (UNESCO, 2015). Les élèves sont des agents rationnels et des personnes à part entière ; ils sont capables de réfléchir de manière intersubjective, si on les stimule dans ce sens (Murris, 2016).

À cette fin, des approches comme la Philosophie pour enfants, la clarification de concepts, l'apprentissage par problèmes, la résolution de conflits et ainsi de suite sont intéressantes à explorer dans la classe (entre autres, Gibson, 2016; Lipman et al., 1980; Motoi & Villeneuve, 2016). Plusieurs de ces approches sous-tendent une réflexion évaluative visant au développement de la conscience critique afin de rendre les élèves autonomes et de leur donner du pouvoir sur leur vie et sur la société dans laquelle ils évoluent. Elles sont basées sur des questions ouvertes et critiques posées aux élèves par les enseignant-e-s questions crée des failles dans les certitudes, les croyances et les dogmes.

Les questions ouvertes et critiques constituent des outils significatifs pour stimuler la décentration et l'abstraction dans les groupes d'élèves, car elles sont susceptibles de déstabiliser les représentations des élèves et de les conduire à douter puis à problématiser une situation (Daniel, Belghiti & Auriac, sous presse)¹⁰. Le doute et le questionnement, du fait qu'ils supposent une remise en question du connu et du stable, sont le point de départ du processus de réflexion critique (Dewey, 1960). Naturellement, la réflexion critique ne doit pas avoir lieu au détriment de l'acquisition de l'héritage culturel. Aussi, le défi des programmes de formation ministériels et des établissements scolaires (du primaire à l'université) consiste à favoriser l'équilibre entre la transmission de l'héritage culturel et le développement d'une PCD qui ose réfléchir de manière intersubjective sur cet héritage.

En outre, il apparaît essentiel de souligner que, même si les résultats des recherches empiriques conduites auprès de groupes d'élèves du préscolaire et du primaire qui bénéficiaient d'une *praxis* avec la PPE sont concluants quant à la mobilisation/développement d'une PCD (entre autres, Daniel & Gagnon 2012; Daniel, Pettier & Auriac, 2011), cela ne permet pas de présupposer que l'utilisation en classe de la PPE ou des approches privilégiant des questions ouvertes auront le même impact sur la mobilisation d'une PCD chez les élèves du secondaire et du collégial. En effet, le facteur motivationnel peut être un enjeu majeur chez ces derniers.

Dans ce sens, nous maintenons que l'éducation à la réflexion intersubjective devrait commencer dès le préscolaire car la mobilisation d'une PCD ne fait pas appel seulement

¹⁰ Pour des suggestions de questions qui visent à stimuler les modes logique, créatif, responsable et métacognitif, ainsi que le dépassement des épistémologies simples vers des épistémologies complexes, voir : Daniel, 2013.

à des habiletés de pensée, mais également à des attitudes (comme la motivation intrinsèque, la curiosité intellectuelle, la rigueur intellectuelle, l'autonomie intellectuelle, la persévérance dans l'effort, l'ouverture d'esprit), lesquelles sont inextricablement liées aux habiletés de pensée¹¹ (Dewey, 1983; Facione, 2011; Facione et al., 1999; Paul, 1993). Or, les attitudes risquent d'être des freins à la mobilisation d'une PCD si elles ne sont pas exercées très tôt. En effet, la sollicitation d'une attitude intellectuelle est souvent confrontée à d'autres éléments de la dimension affective comme la peur du risque, la peur de l'inconnu et de la confrontation, la répugnance à l'effort, le désir de se protéger et de conserver ses croyances, ce qui fait en sorte que si les attitudes inhérentes à une PCD ne sont pas exercées dès l'enfance, les mobiliser sera d'autant plus exigeant pour la personne. Des questions concernant la motivation des adolescents à s'engager dans des dialogues critiques avec leurs pairs restent donc à explorer.

Finalement, il serait pertinent de poursuivre les recherches actuelles et de tenter de comparer les résultats quant à la mobilisation et au développement d'une PCD chez des groupes d'élèves issus de divers contextes. Par exemple, des groupes d'élèves provenant de milieux socio-économiques favorisés/défavorisés, fréquentant des classes enrichies/avec troubles de comportement, inscrits dans des écoles urbaines/rurales.

Aussi, il conviendrait de vérifier dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants eux-mêmes sont motivé-e-s à remplacer du temps d'enseignement par du temps de réflexion critique sur les matières scolaires et sur les événements sociaux qui façonnent la vie des jeunes. Car investir du temps de classe dans la stimulation d'une PCD sous-entend que les enseignantes et les enseignants croient au bien-fondé de développer une PCD chez les jeunes, sont motivé-e-s à la stimuler chez leurs élèves, acceptent de s'investir dans la préparation des dialogues philosophiques, acceptent l'état d'inconfort dans lequel l'incertitude face à une question philosophique risque de les placer. Cela sous-entend également que les enseignantes et les enseignants reconnaissent que les élèves sont des personnes à part entière qui ont le droit de réfléchir et de délibérer ensemble sur des questions controversées et souvent sans réponse définitive. Ainsi, remplacer du temps de transmission de connaissances et de réflexion simple par du temps réflexion dialogique et critique sous-entend que les enseignantes et les enseignants acceptent de prendre des risques sur plusieurs plans. C'est alors dans le domaine de la formation initiale des enseignantes et des enseignants qu'il conviendrait de poursuivre les recherches empiriques.

¹¹ Par exemple, le questionnement est indissociable du doute, l'autocorrection est indissociable de l'ouverture d'esprit et d'une certaine humilité intellectuelle.

Conclusion

Nous avons relevé que la dignité est une valeur fondamentale. C'est aussi un droit qui n'est jamais acquis, donc qui doit être maintenu et préservé par les Chartes, les Déclarations et les Conventions sur les droits humains.

Dans cette optique, il est nécessaire que les jeunes d'aujourd'hui développent des habiletés de pensée et des attitudes intellectuelles reliées à une PCD afin d'être en mesure de négocier, avec leurs pairs et leurs gouvernements et institutions, en vue du maintien et de la préservation des droits des personnes.

Les résultats divulgués dans ce texte montrent que les jeunes de 10 à 19 ans qui n'ont pas reçu de formation explicite en vue de développer une PCD ne mobilisent pas naturellement ou spontanément une pensée complexe, même lorsqu'ils sont mis en situation de dialoguer avec leurs pairs. Les résultats nous conduisent à soutenir que la PCD ne se développe pas avec la maturation ni avec l'acquisition de connaissances.

Nous recommandons que l'école devienne responsable et qu'elle équilibre la transmission de l'héritage culturel et la co-construction d'une culture commune ; que l'école privilégie des approches pédagogiques favorisant la mobilisation/développement d'une PCD dans les programmes de formation du primaire, du secondaire et du collégial.

Références

- Bayles, E. (1966). *Pragmatism in Education*, New York, Harper & Row Publishers.
- Berland, L. et K. McNeill (2010). « A learning progression for scientific argumentation: understanding student work and designing supportive instructional contexts », *Science Education*, vol. 94, n° 5, p. 765-793.
- Bourgeault, G. (2012). « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence? », dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dirs.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?*, Bruxelles, De Boeck, p. 107-120.
- Collins, C. (2004). *Education for a just democracy: The role of ethical inquiry*. Thèse de doctorat. University of South Australia, Australie.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- Covell, K. (2012). « The case for the Convention on the rights of the child from the perspective of child », dans C. Butler (dir.). *Child rights. The movement, international law and opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 37-55.

- Covell, K et B. Howe (2012). « Developmental considerations in teaching children's rights », dans C. Butler (dir.). *Child rights. The movement, international law and opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 55-73.
- Daniel, M.-F. (2012). « To introduce critical thinking and dialogue in preschool », dans C. Butler (dir.). *Child Rights. The Movement, International Law, and Opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 73-95.
- Daniel, M.-F. (2013). « Pensée critique : Pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme », *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 57.
- Daniel, M.-F. (2015). « Le développement d'une pensée critique à l'école », dans S. Demers, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dirs.). *La philosophie de l'éducation*, Québec, Multimondes, p. 337-381.
- Daniel, M.-F. (2016). « La nécessaire praxis du dialogue et de la pensée critique en classe », *Recherches en éducation*, n°24, p. 10-22. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>
- Daniel, M.-F., K. Belghiti, et E. Auriac-Slusarczyk (sous presse). « Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils », *Creative Education*.
- Daniel, M.-F. et G. Fiema, (sous presse). « Dialogical Critical Thinking in Children », *Knowledge Cultures*.
- Daniel, M.-F. et M. Gagnon (2012). « Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, vol. 8, n° 15, p. 105-130.
- Daniel, M.-F. et M. Gagnon, (2016). « Dialogical Critical Thinking with 5 to 12 year-old Pupils: A Continuous Epistemological Development », dans G. Gibson (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers, p. 45-76.
- Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac-Slusarczyk, E. (2017). « Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school : Studies on the impact of philosophical praxis in pupils », dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dirs.). *International Handbook of Philosophy for Children*, Londres (UK), Routledge, p. 236-245.
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. et Auriac, E. (2011). « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, vol. 2, n° 3, p. 296-304. [En ligne] <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707>
- Dewey, J. (1960). *How we think*, Boston, Heath and Co.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, L'Âge d'Homme.
- Durand, G. (1999). *Introduction générale à la bioéthique. Histoire, concepts et outils*, Québec, Fides.

- Fabre, M. et Gohier, C. (dirs.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Facione, P., Facione, N., Giancarlo, C. et Ferguson, N. (1999). « Le jugement professionnel et la disposition à la PC », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dirs.). *Enseigner et comprendre*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 307-327.
- Facione, P. (2011). « Critical thinking: What it is and why it counts », *Insight assessment*, n° 1, p. 1-28.
- Forges, R. (2013). *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé: Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- Galichet, F. (2002). « La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 105-124.
- Galichet, F. (2012). « Quelle éducation civique et morale aujourd'hui? », *BLÉ 91*, n° 48, p. 10-11.
- G. Gibson (dir.) (2016). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Haroutunina-Gordon, S. (2010). « Listening to a challenging perspective: The role of interruption », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 11, p. 2793-2814.
- Hofer, B. et Pintrich, P. (2011). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New York, Routledge.
- Honneth, A. (2004). « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 133-136.
- Kpazaï. G. (dir.). (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montreal, Éditions Peisaj, collection "Cogito".
- Kwak, D. (2007). « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, n° 39, p. 460-470.
- Laperrière, A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dirs.). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 376-389.
- Lechasseur, K. (2015). « Modélisation de la mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes en sciences infirmières lors de stages cliniques », dans G. Kpazaï (dir.). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montreal, Éditions Peisaj, p. 109-137.

- Lenoir, Y. (2016). « Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel? », Conférence d'ouverture du *Forum Synergie 2016*, Hotel Admiral Radisson, Toronto, 30 novembre.
- Leroux, G. (2016). *Différence et Liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.
- Lipman, M., A. M. Sharp, et F. S. Oscanyan, (1980). *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed., Philadelphia, Temple University Press.
- Marques Vieira, R. et C. Tenreiro-Vieira (2016). « Teaching strategies and critical thinking abilities in science teacher education », dans G. Gibson (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers, p. 77-99.
- Martin, É. (2016). *L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Montréal, IRIS.
- Mattson, D. et S. Clark (2011). « Human dignity in concept and practice », *Policy Sciences*, n° 44, p. 303-319.
- Morel, M. (2015). « Réfléchir de manière critique à son développement professionnel : enquête auprès d'enseignants moldaves », dans G. Kpazaï (dir.). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montréal, Éditions Peisaj, p. 147-171.
- Motoi, I. (2016). « La pensée critique du point de vue du travail social », *Revue Sciences et Actions sociales*, 5/Dossier Éducation et intervention sociale : quels enjeux pour demain? [En ligne] www.sas-revue.org/index.php/32-n-5/82
- Motoi, I et L. Villeneuve (2016). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child*, Londres, Routledge.
- Palais des Nations (2003). *Déclaration des droits de l'homme, de la dignité humaine et de la société de l'information*, Genève, Suisse.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa (CA), Foundation for Critical Thinking.
- Price-Cohen, C. et H.A. Davidson (dirs.). (1990). *Children's rights in America: U.N. convention on the rights of the child compared with the United States law*, American Bar Association, Center on Children and the Law, p. 19-32.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*, New York, Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Tardif, M. (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dirs.) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, De Boeck.

- Taylor, C. (2011). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.
- Thayer-Bacon, B. (2003). *Relational “(e)pistemologies”*, New York, Peter Lang.
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?*, Paris, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.
- Winstanley, C. (2008). « Philosophy and the development of critical thinking », dans M. Hand & C. Winstanley (dirs.). *Philosophy in schools*, New York, Continuum International, p. 105-118.
- Wood, D., J. S. Bruner et G. Ross (1976). « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, p. 89-100.

Idéologie des droits de l'enfant et réalité en Afrique subsaharienne, quels paradigmes mobilisateurs?

Étienne Kola, maître assistant

Université de Koudougou, Burkina Faso

Résumé : Les droits de l'homme sont un patrimoine de l'humanité. L'idéologie qui les sous-tend repose sur un présupposé humaniste qui fait de la dignité humaine une constante imprescriptible. Les droits de l'enfant qui sont une application particulière des droits de l'homme connaissent des violations souvent massives qui heurtent le bon sens. La situation en Afrique subsaharienne est d'autant préoccupante que la précarité, les conflits armés et certaines pesanteurs socioculturelles constituent des pierres d'achoppement à la jouissance effective des droits par les enfants. Les conséquences des violations sous *azimuts* de ces droits sont si pesantes au point de constituer un drame humain et social dans ce continent. Les stratégies d'éradication de ce phénomène exigent non seulement l'activation des mécanismes juridiques et répressifs opérationnels mais aussi l'intégration des rationalités humaniste, personnaliste et existentialiste dans les systèmes éducatifs africains. La teneur éthique et humaniste de ces pensées pourrait infléchir même les esprits les plus rigides.

Mots clés : enfant, droit, violation, personnalisme, humanisme, éducation.

Abstract : Human rights are a heritage of humanity. The ideology that underpins it is based on a humanist presupposition that makes a constant imprescriptible human dignity. The rights of the child which are a specific application of the human rights are often massive violations that offend the common sense. The situation in sub-saharian Africa is still disturbing that poverty, armed conflict and certain socio-cultural heaviness are stumbling blocks to the effective enjoyment of rights by children. The consequences of the violations all azimuths of these rights are so heavy to amount to a human and social tragedy in this continent. Strategies for eradication of this phenomenon require activation of the legal mechanisms and operational law enforcement but also the integration of the humanistic, personalistic and Existentialist rationalities in the African educational systems. Ethical and humanistic thoughts could influence even the most rigid minds.

Keywords : child, right, violation, humanism, personalism, education.

Introduction

La liberté comme la justice sont des valeurs chères au monde contemporain, si l'on se réfère au plaidoyer de plus en plus soutenu en faveur de la démocratie et à la dénonciation des régimes oppressifs (Pelletier, 2016). Le concept d'État de droit comme catégorie constitutive de la doctrine démocratique dont les fondements sont les valeurs de liberté, d'égalité, de justice, de dignité et de tolérance est en général perçu comme la racine de l'idéologie des droits de l'homme (Matton, 1988, p. 4) qui, à son tour, fait des droits de l'enfant un pan insécable. Cette frange de l'humanité que constituent les enfants commande que soient en effet conçues des mesures appropriées pour leur protection et leur épanouissement. C'est pourquoi l'Organisation des Nations Unies, à travers certaines de ses institutions comme l'UNICEF, fait de la promotion des droits de l'enfant une grande cause de l'humanité. Aussi, nombreuses sont les nations qui ont intégré dans leurs législations cette dimension des droits de l'homme. Cependant la réalité factuelle dans le fonctionnement de certaines sociétés actuelles présente des écueils liés au respect effectif des droits de l'enfant. Le cas africain qui nous préoccupe dans le présent article interpelle et nécessite réflexion. À cet effet, certaines pensées comme les philosophies humaniste, personnaliste et existentialiste pourraient être mises à contribution. En quoi incarnent-elles le sens de la dignité humaine? Quels sont les principaux droits dévolus à l'enfant et comment se pose la problématique de leur réalité dans le contexte africain? Comment les structures éducatives africaines pourraient-elles intégrer les valeurs humaniste, personnaliste et existentialiste en vue d'une révolution des mentalités au profit des droits de l'enfant? La présente réflexion s'élaborera à partir de données essentiellement documentaires.

1. Philosophies humaniste, personnaliste, existentialiste et sens de la dignité humaine

Pourquoi évoquer ces trois philosophies alors qu'il s'agit d'examiner la situation des droits de l'enfant en Afrique au sud du Sahara? Il nous semble que ces pensées présentent un fond axiologique et anthropologique propice au respect de la dignité humaine. L'enjeu du présent propos, faut-il le souligner, est de mobiliser les consciences autour de l'intérêt de l'enfant. Que retenir alors d'essentiel de ces courants?

L'humanisme est un concept ancien qui fait de l'être humain l'*alpha* et l'*oméga* de toute valeur, l'auteur et le consommateur des valeurs. Diverses, les doctrines humanistes défendent des légitimités différentes qui toutefois pourraient contribuer à une meilleure prise en charge de l'enfant. Une description de Christophe Bouriau (2007, p. 4) nous renseigne qu'il y a un humanisme fondé sur la notion de personne qui en soi est sacrée. Il

estime que les droits de l'homme et l'idée de dignité humaine se fondent de nos jours sur cette notion de personne. Désignant l'individualité d'un sujet libre ayant sa personnalité, sa sensibilité et ses besoins, la personne incarne la respectabilité. Si ce principe fondé sur la sacralité de la personne connaissait une entière consécration aucun enfant ne serait brimé dans le monde. Il y a aussi l'humanisme fondé sur la nécessité de former l'homme complet. Développée surtout au Moyen Âge, cette forme d'humanisme repose sur le postulat selon lequel l'homme ne s'humanise que par le fait culturel. François Rabelais (1977, p.185-187) fut de ceux qui ont effectivement soutenu l'idée d'une essence humaine intrinsèquement liée aux « humanités ». Il s'agit d'une consécration de la culture générale qui va des arts libéraux au droit en passant par les sciences de la nature, la théologie, l'art oratoire comme condition de l'identité et de la noblesse humaines. C'est une telle vision qui a dû contribuer à justifier le principe de l'éducation pour tous. Mais si le droit à l'éducation est généralement consacré dans les législations modernes, plusieurs enfants en sont probablement privés en Afrique subsaharienne.

Un autre humanisme de type pragmatique est promu par Ferdinand Schiller et William James. Il consiste à partir des aspirations ou des intérêts humains concrets pour déterminer ce qui vaut aussi bien dans le domaine de la connaissance, de la morale que dans celui de la politique (voir Bourriau, 2007, p. 38). L'idée de « portée pratique » se révèle centrale dans cette philosophie car là où les effets pratiques ne peuvent être tirés, il n'y a ni de signification ni d'intérêt. Selon William James (1968, p. 189), les principes du pragmatisme ne sauraient rejeter toute hypothèse qui comporte d'utiles conséquences pour la vie. Sa conviction avec Ferdinand Schiller est que le pragmatisme est la résultante d'un humanisme bien compris c'est-à-dire d'une théorie qui part de l'homme pour instituer les valeurs au service de l'homme (voir Bourriau, 2007, p. 38). Dans cette perspective, toute forme de violation des droits de l'être humain devient problématique et préoccupante.

Aussi existe-t-il un type d'humanisme qui semble le plus connu et dont la particularité est de célébrer la réalité humaine pour ce qu'elle est par nature digne (voir Bourriau, 2007, p. 48). Cette dignité au sens de Jean Pic de la Mirandole réside dans la faculté de l'humain à se métamorphoser au moyen d'une prise de conscience critique de sa condition (Bourriau, 2007, p. 47). De toute évidence, la pensée kantienne appartient au vaste mouvement d'idées humanistes et progressistes qui affermit et diffuse la foi dans la raison et la liberté (voir Hottois, 2002, p. 133), facultés qui font de chaque personne un être de dignité. Et c'est au nom de cette dignité *sui generis* qu'Emmanuel Kant (1994, p. 108) en vient à affirmer qu'aucun humain ne saurait être traité comme un simple moyen mais comme une fin. En bref, la violation des droits de l'enfant d'où qu'il soit semble rappeler la nécessité de réhabiliter ces idées. La rationalité humaniste en général pourrait ainsi servir de référence essentielle dans la perspective de déverrouiller les esprits encore

captifs des logiques dégradantes et inhumaines. Mais il n'y a pas que cette philosophie. Il y a aussi la pensée personnaliste.

L'apport de la philosophie personnaliste, en tant qu'elle repose sur la valorisation de l'idée de personne serait d'une grande utilité dans un contexte africain de plus en plus marqué par des mutations socioculturelles négatives (voir Ki-Zerbo, 2007, p. 134), comme par exemple l'effritement du sens de l'humain et de la solidarité. Emmanuel Mounier (2000, p. 19) définit le personnalisme comme toute doctrine, toute civilisation affirmant le primat de la personne humaine sur les nécessités matérielles et sur les appareils collectifs qui soutiennent son développement. L'enfant, au sens personnaliste, ne saurait être dissout dans un canevas de relations économiques qui menacent sa survie et son épanouissement. En d'autres termes il est loin d'être, comme certains le pensent, un coefficient parmi tant d'autres de l'arithmétique sociale (voir Mounier, 2000, p. 91). Il est un être digne de respect en ce que pour Mounier (1995, p. 24) chaque individu est une personne dès son existence la plus élémentaire et cela justifie que l'homme moderne (enfant comme adulte) soit libéré de toutes les servitudes qui pèsent sur sa vocation d'être humain (voir Mounier, 2000, p. 24). Si toute personne a une signification et une importance particulières dans l'univers des personnes, le devoir de protéger chaque enfant pour qu'il s'assume et assume son rôle dans l'ordre des humains devient plus manifeste. Le paradigme personnaliste s'institue donc en s'opposant à toute mécanique dégradante de la personne humaine et à toute hypothèse qui hypothèque l'accomplissement de son statut de citoyen libre, responsable et capable d'apporter une plus-value à la dignité humaine. C'est donc une philosophie à carnation humaniste. Conscient de cela, Didier Da Silva (2014) invite les États modernes à adopter la politique d'inspiration personnaliste. Le personnalisme politique selon lui crée du lien en recousant ce qui a été déchiré par l'individualisme égoïste ainsi que le matérialisme et tente d'humaniser la pratique politique. Par exemple, le contenu de cette philosophie peut servir d'objet d'échanges fructueux entre la classe politique et les acteurs civils pour un éthos politique plus vertueux au service de l'épanouissement des personnes et de la promotion de l'idéal démocratique. On se rappelle que les premières recherches d'Emmanuel Mounier (1995, p. 3) ont concerné la crise politique et spirituelle qui éclata en Europe au XX^{ème} siècle et qui a débouché sur la Deuxième Guerre mondiale. Aux yeux de Didier Da Silva (2014), l'engagement politique dans le sens personnaliste ne peut aujourd'hui être assumé que par des hommes de bonne volonté qui acceptent d'opérer deux changements majeurs : d'une part une révolution intérieure dans le sens des valeurs personnelles, condition des changements sociaux (associations, syndicats, etc.); d'autre part penser et rendre possible les conditions d'expression, du raisonnable et du bien commun. Le raisonnable ou encore le sens de la responsabilité, voici ce qui éviterait toute exploitation abusive de l'enfance à des fins inavouées. Cet aspect de la pensée s'ouvre sur le versant économique de la politique personnaliste dont parle Henri Bartoli (1985, p. 197). Il en appelle à des choix lucides, à des actions éclairées et à

inscrire une nouvelle histoire. Comme Mounier il dénonce les mécanismes qui reposent sur le primat de la production matérielle en vertu duquel l'homme est mis au service de l'économie et non l'inverse. C'est en considération de toutes ces idées que la rationalité personnaliste pourrait aider au plaidoyer en faveur du respect des droits de l'enfant. Qu'en est-il de l'existentialisme?

Le concept d'existentialisme renvoie de façon générique à la mise en relief de l'importance qu'a l'existence individuelle avec ses caractères intrinsèques (voir Lalande, 2010, p. 319). C'est une pensée qui se fonde sur le paradigme d'une liberté et d'une dignité humaine conquises et conçoit une anthropologie dynamique qui fait de chaque personne l'artisan de son propre destin. Søren Kierkegaard est perçu comme l'auteur d'une signification nouvelle donnée au sujet, non plus comme synonyme d'un être figé mais de subjectivité incarnant une dimension personnelle du vécu humain et traduisant « l'importance essentielle de l'existence » (Kierkegaard, 1977, p. 191). Mais c'est bien Jean-Paul Sartre qui se trouve être le principal théoricien de ce courant. À ses yeux, il ya une responsabilité ontologique de l'homme à intégrer la liberté et la responsabilité comme nouvelles données de son être en mouvement (voir Sartre, 1943, p. 516). La pensée existentialiste a ses concepts constitutifs qui sont entre autres la liberté, le choix, la responsabilité, le projet, l'engagement, etc. Dans la terminologie sartrienne le pour-soi, c'est-à-dire l'être conscient, libre et responsable s'oppose au mode d'être de l'en-soi caractérisé par sa détermination végétative et inconsciente. C'est pourquoi l'une des références centrales de son anthropologie renvoie à l'idéal d'homme qui se cherche en cherchant à se faire de façon constante et inlassable. Le pour-soi a la faculté d'être une structure d'infinies possibilités et de solutions au point qu'il n'ait point le droit de brader son humanité en la maintenant dans un minima d'être. L'humanisme existentialiste dont parle Sartre (1968, p. 93) consacre effectivement la transcendance comme dimension constitutive de la subjectivité et de l'homme sans que cela ne le maintienne dans un enfermement solitaire. En somme le message existentialiste est une vision de l'existence qui repose sur la nécessité de bâtir le sens sur fond de liberté imprescriptible. Mais comment matérialiser un tel idéal d'existence en Afrique si la jeunesse n'est pas équipée dans ce sens, si elle est mise hors du cercle des savoirs, des savoir-faire et du savoir-devenir à cause de la probable violation de son droit à l'éducation?

Tout compte fait les philosophies humaniste, personnaliste et existentialiste dans leur quiddité incarnent un fond anthropologique et axiologique qui valorise la réalité humaine. Ce sont des pensées à haute densité humaniste dont leur appropriation critique pourrait servir d'élément moteur susceptible de sauver l'enfance en Afrique subsaharienne au travers du prisme des droits. D'ailleurs, quels sont les droits constitutifs de l'enfant? C'est après avoir répondu à une telle question qu'un exposé sur les écueils liés au respect effectif des droits de l'enfant en Afrique deviendra plus aisé.

2. Les principaux droits de l'enfant

Le droit est une catégorie qui renvoie à la faculté d'accomplir ou non quelque chose, de réclamer quelque chose à autrui, en vertu des règles reconnues. Ce qui est de droit est ce qui se révèle conforme à une règle précise et qu'il devient par la suite légitime d'exiger (voir Lalande, 2010, p. 250). Ainsi nomme-t-on droit l'ensemble plus ou moins codifié des règles qui, à l'intérieur d'un groupe social donné, régissent les rapports impersonnels que les membres de ce groupe sont astreints à respecter (voir Heyman, 1984, p. 102). Dans la philosophie des droits humains la personne est la fin des droits. Cependant c'est bien l'État-nation qui est seul habilité à les garantir (voir Arendt, 1982, p. 272-272). L'enfant étant constitutif de l'humanité, quel est l'essentiel des droits le concernant?

Originellement, « enfant » – du latin *infans* – traduit ce qui ne parle pas (voir Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 3). De nos jours le terme enfant a une acceptation beaucoup plus étendue. En effet, la Convention onusienne relative aux Droits de l'Enfant (Organisation des Nations Unies, 1989) en son premier article définit l'enfant comme : « tout être humain âgé de moins de 18 ans; sauf en atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » Quant à la notion de droits de l'enfant, elle s'atteste comme une application particulière des droits de l'homme. Ce sont des droits applicables à l'enfant. Ces droits, faut-il le dire, ont subi des mutations profondes quant à leur sens et à leurs contenus. Historiquement, droit de l'enfant semblait consister en un ensemble de droits que les parents avaient sur les enfants. Par exemple, le droit romain comme l'ancien droit français voyaient dans l'enfant l'objet de la puissance paternelle et l'avenir de la lignée (Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 4). Maria Montessori (1936, p. 12) souligne en effet que la question sociale de l'enfant a été occultée avant le XX^{ème} siècle. Ainsi subissait-il la dictature inconsciente des adultes. La lutte engagée pour la reconnaissance effective des droits aux enfants est le fruit d'un long processus avec l'action de l'union internationale de secours aux enfants en 1923 qui a abouti à l'adoption de la déclaration de Genève (voir République et canton de Genève, 2002), puis son adoption par la Société des Nations (voir Humanium, 2017) en 1924. Tout cela sera couronné par la Déclaration des droits de l'enfant promulguée par l'Organisation des Nations Unies (voir Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 5) en 1954, puis l'adoption de la Convention relative aux Droits de l'Enfant par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies en 1989 (voir ONU, 1989). Une telle révolution des idées part du fait que l'enfant est désormais pensé comme un sujet (voir Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 5), c'est-à-dire une personne dotée de personnalité et de liberté. En d'autres mots, il a une sensibilité intérieure digne de respect. L'humanité, souligne Jean-Jacques Rousseau, a sa place dans l'ordre des choses et l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine. De ce fait, il y a nécessité de

considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant (Rousseau, 1969, p. 139). Ce principe fondé sur la reconnaissance de la spécificité de l'enfant se double d'une autre qui est la recherche et la défense de son intérêt supérieur (voir Organisation des Nations Unies, 1989, art. 3).

Défendre l'intérêt supérieur de l'enfant. Oui, mais comment et à partir de quel moment? En effet grande est la controverse sur la période exacte où la personnalité juridique de l'enfant est reconnue comme telle. L'idée de personnalité juridique renvoie à l'aptitude d'un individu à être titulaire de droits et d'obligations (Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 8). Si une certaine opinion estime que la reconnaissance de son statut juridique commence dès la conception de l'enfant, une autre au contraire suppose qu'elle ne peut être reconnue qu'à la naissance (Dekeuwer-Défossez, 1991, p. 8-9). La première perspective s'appuie sur un présupposé biologique qui est que l'enfant simplement conçu est considéré comme né dans la mesure où il y va de son intérêt. Pour la seconde, le fœtus n'est qu'une partie du corps maternel. Pour couper court au débat, la convention onusienne relative aux droits de l'enfant semble fonder cette personnalité juridique dans l'enfant concret plutôt que dans l'enfant potentiel (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 1 et 7).

Un enfant vient alors de naître. Quels sont les droits subjectifs qui doivent se rattacher à ce nouvel être? S'il faut dresser une typologie de ce qui lui revient de droit d'une façon nécessaire, il semble convenable d'entrevoir ceux qui se rapportent d'abord à la préservation de sa vie, à sa santé, à sa sécurité, à sa famille, à son identité, ainsi qu'à son éducation. Il s'avère indéniable qu'en priorité, le tout-petit a droit à la vie (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 6) et à une vie sécurisée au regard de l'ensemble de ses incapacités intrinsèques (physiques, psycho-cognitives, juridique, etc.). Au sens de Maria Montessori (1936, p. 31), l'enfant qui vient de naître n'est rien d'autre qu'un embryon spirituel. Il est de la responsabilité de l'adulte de lui assurer ce droit. Dans un contexte d'insécurité, cet être vulnérable et entièrement dépendant n'a aucune aptitude pour survivre. Au-delà des parents, la Convention relative aux Droits de l'Enfant situe la responsabilité des États quant à la protection de l'enfant et des soins nécessaires à son bien-être par les parents ou autres personnes légalement responsables de lui (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 3). Ensuite suit le droit à la famille en ce sens que la cellule familiale reste pendant les premières années le principal milieu de référence du jeune enfant (voir Organisation des Nations Unies, 1989, art. 5; Prêteur et de Leonardis). Priver un enfant de famille, c'est le priver de l'essentiel. Il a le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 7 et 9). Séparé de ses géniteurs par un concours de circonstances l'enfant a droit à une aide spéciale de l'État (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 20). Mais il n'a pas que le droit à avoir une famille. Il a aussi des droits dans la famille. Au sein de la structure familiale sa situation se doit d'être clairement définie. La nécessité d'inscrire les droits de l'enfant dans la

famille trouve sa pleine justification dans les anciennes habitudes encore vivaces. Un rapport de l'organisation Plan international indique effectivement l'existence de châtiments corporels parfois cautionnés par les pratiques religieuses ou culturelles (Plan International et Save the children, 2014). Mais avec la Convention relative aux Droits de l'Enfant, le temps est révolu où la famille avait tous les droits sur l'enfant. Dans la famille, l'enfant a pleinement le droit d'être aimé et bien nourri, bref à un bien-être et à un niveau de vie suffisant à son épanouissement physique, mental, spirituel, moral et social (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 27).

Le droit à une identité relève aussi de ce qui est essentiel à l'enfant. Dès sa naissance, il a droit à un nom et à une nationalité (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 8). Le nom et la nationalité sont des éléments constitutifs d'une identification de base de la personne humaine. Un enfant qui vient de naître doit ainsi être enregistré dans le registre de l'état civil. En tout état de cause, nul n'a le droit de se soustraire à cette obligation de conférer à l'enfant une identité précise. Le prix Nobel d'économie Amartya Sen (2007, p. 45) n'a-t-il pas insisté sur cette nécessité toute humaine de donner du sens à la notion d'identité? Il y a une relation symétrique entre le devoir de la société et des parents de donner une identité à chaque enfant et le droit de tout enfant à en avoir. Mais il n'y a pas que la famille qui assure les droits à l'enfant. Il ya surtout l'État qui doit assumer sa responsabilité régalienne dans la protection générale de tous les citoyens quels qu'ils soient (voir Organisation des Nations Unies, 1989, art. 2). Les droits économiques et sociaux sont ainsi de son ressort propre. Concernant le cas précis de l'éducation, les droits de l'enfant se déclinent en une double dimension : le droit de l'enfant à l'école et les droits de l'enfant dans l'école. Le droit à une éducation de qualité est de nos jours devenu un poncif des législations nationales eu égard au principe onusien de l'éducation pour tous (voir UNESCO, 2002, p. 13). Les droits de l'enfant dans les établissements scolaires se rapportent à des droits individuels et collectifs. Les éléments intégrés dans la structure des droits individuels de l'enfant au sein de l'école sont entre autres le droit au respect de sa personne, de conscience, le droit à l'expression (voir Dekeuwer-Défossez 1991, p. 83). Les droits collectifs se déclinent en droit à la participation aux organes décisionnels de l'école et aux réunions, à être membre des associations, à pratiquer les activités parascolaires et à l'expression collective (voir Dekeuwer-Défossez 1991, p. 85). L'éducation à la citoyenneté se présente aussi comme un droit de l'enfant qui correspond à un devoir de l'État. Il s'agit d'initiatives publiques dont l'objectif est l'appropriation dynamique des valeurs républicaines, du bien commun et des lois par l'enfant. Aussi l'État a-t-il un devoir sacré de protéger la moralité de l'enfant, notamment contre la prostitution et la pornographie des enfants ainsi que contre le tourisme pédophile (voir UNICEF, 2002, p. 11). Après ce bref aperçu, pourquoi ne pas examiner leur degré d'application dans le contexte africain, continent aux multiples défis? Cette perspective d'application est d'autant envisageable qu'au-delà des diversités socioculturelles et anthropologiques dans le monde, la Convention relative aux Droits de l'Enfant est un

bien commun de l'humanité, du fait de sa ratification par la plupart des États du monde en général et ceux d'Afrique en particulier.

3. Situation des droits de l'enfant en Afrique subsaharienne, perspective éducative

Est-il juste de continuer à nourrir les *a priori* qui font de l'Afrique un continent en sursis tous azimuts? L'Afrique entretient-elle les pires processus en matière de violation des droits de l'enfant? Qu'on s'en avise! Le centre de recherche *Innocenti Insight* de l'UNICEF précise qu'au niveau international la traite d'enfants est de plus en plus reconnue comme une grave violation des droits de l'enfant (voir UNICEF, 2002, p. 9). Aussi le bureau du représentant spécial du Secrétaire général des Nations Unies a-t-il relevé six violations graves des droits de l'enfant qui ne concernent pas l'Afrique seulement (voir Organisation des Nations Unies, 2014, p. 11-23). Et que dire de cette déclaration de Yury Fedotov, directeur exécutif de l'Office des Nations unies contre le crime et la drogue pour qui « il n'y a aucune place dans le monde où les enfants, les femmes et les hommes sont à l'abri de traite des personnes? » (Office des Nations unies contre la drogue et le crime, 2014, préface) Néanmoins un regard lucide sur le cas africain pourrait aider à clarifier la situation de l'enfant. Qu'en est-il réellement?

Il semble évident qu'il existe un ensemble de pratiques peu favorables à l'épanouissement de l'enfant dans ce continent. Un rapport de l'UNICEF (2002, p. 7) indique par exemple que dans la sous-région ouest africaine l'enfant est parfois confronté au phénomène de l'immigration clandestine, à l'arrachement à son milieu familial, à la vente et au placement dans une perspective d'exploitation. Il s'agit donc d'un trafic qui semble s'ancrer dans les mœurs. Or, « le trafic d'enfants est une infraction grave qui se définit comme le processus par lequel tout enfant est recruté ou enlevé, transporté, transféré, hébergé ou accueilli, à l'intérieur ou à l'extérieur du territoire national, par une ou plusieurs personnes aux fins d'exploitation » (Réseau de lutte contre le trafic des enfants au Togo, 2010). Un des éléments explicatifs de ce phénomène est à rechercher dans les habitudes socioculturelles africaines qui font du travail des enfants un facteur essentiel de leur socialisation (voir Loungou, 2011). Une telle vision semble frappée d'obsolescence quand on se réfère à l'article 3 de la convention 182 de l'Organisation internationale du Travail qui définit l'esclavage comme l'une des pires formes de travail des enfants. En République de Côte d'Ivoire la traite des enfants et leur exploitation abusive semblent largement répandues. De nombreux enfants travaillant dans les plantations de cacao seraient vendus dans ce but précis (voir Public Eye, 2016). Des pays voisins comme le Burkina Faso et le Mali sont cités comme principaux pourvoyeurs d'enfants aux fermiers en Côte d'Ivoire. Et que dire de l'enrôlement des tout-petits dans l'orpaillage artisanal? En 2011, plus de 3000 enfants burkinabés ont abandonné l'école et 15% d'entre eux vont à la recherche d'une pitance sur des sites d'or (Business and

Human Rights Resource Center, 2011). Mais il n'y a pas que l'Afrique de l'Ouest. Un rapport de l'UNESCO sur la situation de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne indique que dans 22 pays de cette partie du continent, 31 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, dont 53% sont des filles (UNESCO, 2013, p. 5). Un autre rapport produit par *Save the children* (2008) souligne que la situation de la petite fille est d'autant plus préoccupante en Afrique subsaharienne qu'elle subit maintes violations (mariage précoce et forcé) aux conséquences alarmantes (grossesses précoces, problèmes de santé). Le rapport fait aussi cas des mutilations génitales féminines qui constituent un véritable danger pour les petites filles (p. 14-15). En outre, un rapport de l'Office des Nations unies contre la drogue et le crime (2016, p. 11) révèle que dans certaines régions comme l'Afrique subsaharienne, l'Amérique centrale et les Caraïbes la majorité des victimes concernées par la traite humaine est constituée d'enfants. Le même texte précise que le phénomène de la traite des enfants est en constante hausse. Aussi serait-on incapable d'évoquer le cas de violences exercées sur les enfants dans ce continent sans faire référence à leur enrôlement dans les milices tel que pratiqué au Soudan du Sud, en République démocratique du Congo (au Kivu), en Libye, en République centrafricaine, etc. Si Charles Taylor, l'ancien président du Libéria, a finalement été extradé et remis au Tribunal spécial pour la Sierra Leone, c'est parce de nombreuses charges dont le recrutement d'enfants-soldats ont été retenues contre lui (voir Kalonji, 2008). L'islamisme extrémiste comme Boko Haram au Nigeria n'enrôle-t-il pas des garçonnettes et des fillettes pour servir de kamikaze (voir Le Monde, 2016)? Les enfants soldats constituent une abomination.

Cette brève description de la violation des droits juvéniles est révélatrice d'un drame qui continue de s'opérer dans ce continent et qui appelle non seulement à une prise de conscience mais surtout à l'action. Les conséquences associées à la violation des droits de l'enfant peuvent se résumer en termes de désastre humain (violation de la dignité humaine, entorse à l'intégrité physique, hypothèque le droit à l'éducation, à la santé et à l'épanouissement de l'enfant), de processus sociaux négatifs susceptibles d'entretenir le métabolisme du sous-développement du continent. Quel viatique convient-il alors à la situation? Comment en venir à bout de ce phénomène si handicapant?

L'algorithme d'éradication des pires violations des droits de l'enfant devrait à notre sens comporter non seulement des implications idéologiques et philosophiques mais aussi éducatives. Cependant, rien ne saurait tenir pour viable si la question du respect des conventions déjà en vigueur n'est pas prise au sérieux par les États africains. Si la convention onusienne sur les droits de l'enfant invite les États du monde à respecter les droits de l'enfant, à s'engager dans l'application effective des termes de la Convention (Organisation des Nations Unies, 1989, art. 1) et que la Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant fait la même invitation (Organisation de l'Unité africaine, 1999, art. 1), c'est que les pouvoirs publics de chaque entité étatique ont la responsabilité historique

vis-à-vis de toute forme de régression des valeurs humaines et citoyennes. La Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant est un instrument adopté le 29 novembre 1999 par les États membres de l'Organisation de l'Unité africaine (actuelle Union Africaine). Son contenu s'incarne dans l'esprit et la logique de la convention onusienne, tout en étant un effort d'adaptation au contexte africain marqué par la situation particulièrement critique de l'enfant (voir Gherari 1991). Dans le préambule de cette charte l'on constate en effet la description suivante : « Notant avec inquiétude que la situation de nombreux enfants africains due aux seuls facteurs socio-économiques, culturels, traditionnels, de catastrophes naturelles, de poids démographiques, de conflits armés, ainsi qu'aux circonstances de développement, d'exploitation, de la faim, de handicaps, reste critique et que l'enfant, en raison de son immaturité physique et mentale, a besoin d'une protection et de soins spéciaux ».

Comment comprendre alors la persistance du phénomène de violation des droits de l'enfant dans ce continent et dans certaines régions de la planète, nonobstant l'existence des instruments internationaux? Quel serait le manque à gagner? Si les garde-fous juridiques actuels semblent se révéler incapables de contenir le phénomène, c'est qu'ils comportent probablement des écueils. Ce qu'on pourrait reprocher à la Convention relative aux Droits de l'Enfant et à la Charte africaine c'est le relatif déficit de mécanismes contraignants. Nous sommes de ceux qui estiment qu'il ne s'agit plus d'inviter les États à prendre toutes les mesures appropriées pour garantir les droits de l'enfant (voir Organisation de l'Unité africaine, 1999, art. 2). Dans ce sens, nous estimons qu'une démarche de révision de la Convention relative aux Droits de l'Enfant par l'UNICEF serait d'une grande utilité. Aussi est-il nécessaire pour l'Union Africaine d'envisager la même démarche en ce qui concerne la Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant. Il nous semble opportun qu'à tous les niveaux des mesures coercitives soient explicitement énoncées à l'encontre des États réfractaires. Il pourrait aussi s'agir de mettre en branle les mécanismes de suivi rigoureux pour le respect des différentes dispositions en vigueur. En outre notre conviction est qu'un soutien financier et logistique de la communauté internationale aux États démunis pourrait aider à la concrétisation de l'esprit des conventions. Si la plupart de l'exploitation abusive de l'enfant en Afrique subsaharienne a une explication purement économique, c'est que la pauvreté est une réalité dans ce continent. Une libération effective de l'enfant semble donc en partie dépendre de la libération économique des familles africaines. Mais cela ne saurait éradiquer le phénomène de violation des droits de l'enfant si la solution éducative est occultée. C'est alors que la piste des pensées humaniste, personnaliste et existentialiste pourrait s'avérer intéressante.

Tout système éducatif moderne doit reposer sur une base idéologique, philosophique et légale. Les finalités de l'éducation telles que déclinées dans certaines lois d'orientation éducative en Afrique semblent rendre compte de ce fait. Mais notre

attachement à certaines valeurs exprimées dans les philosophies humanistes, personnalistes et existentialistes nous incline à prôner leur intégration critique dans les curricula éducatifs africains. Comment rendre cela possible? Dans la première section de la réflexion, les déterminants conceptuels et les valeurs de ces philosophies ont été exhumés. À titre de rappel, les grandes affirmations de la pensée humaniste sont : la réalité d'une dignité consubstantielle à la personne humaine, la nécessité d'une éducation de l'être humain, l'exigence d'un pragmatisme sociopolitique et culturel en vue de tenir compte de l'intérêt vital des personnes vivant dans leur contexte. L'essentiel des délibérations du personnalisme se résume en une nécessité du primat de l'épanouissement de chaque personne avec les exigences liées à son émancipation holistique. Enfin, l'intérêt de considérer la rationalité existentialiste se trouve être dans la nécessité d'une existence sensée en chacun avec les notions de liberté, de responsabilité, de projet et d'engagement qui s'y rattachent. Lorsque ces concepts et ces valeurs seront rationnellement articulés et pris en compte dans le cadre des finalités éducatives et lorsqu'ils seront une réalité didactique dans le cadre des curricula scolaires africains, ils pourraient se révéler utiles au changement des mentalités pour que l'enfant jouisse entièrement de ses droits. L'appel à l'intégration pourrait d'abord s'adresser aux pouvoirs publics de chaque pays africain car c'est bien à ce niveau que les politiques éducatives sont définies. L'appel s'adresse ensuite aux technocrates ou aux experts qui conçoivent les curricula et assurent les choix didactiques et pédagogiques, puis enfin aux praticiens que sont les encadreurs pédagogiques et les enseignants. Lorsque que ces niveaux d'acteurs prennent conscience de l'enjeu d'une telle intégration et s'engagent effectivement dans ce sens, l'espoir est permis. C'est un projet qui doit aussi faire l'objet d'échanges avec la communauté des parents d'élèves afin qu'elle comprenne son bien-fondé et marque son adhésion. L'idée d'éducation peut aussi prendre la forme d'une mobilisation populaire au travers d'une communication vivante autour non seulement du contenu des instruments internationaux existants mais aussi des valeurs humanistes contenues dans ces philosophies. Toutes ces actions combinées pourraient sensiblement contribuer à l'avènement d'une jeunesse africaine débarrassée de ce fardeau si handicapant. Les idées humanistes contenues dans ces philosophies, au-delà de leur dérivation occidentale, peuvent s'avérer très précieuses dans le cadre de la formation complète de l'humain en général. Il en est de même pour la convention relative aux droits de l'enfant. Sa source occidentale ne saurait, à notre sens, constituer un obstacle à sa généralisation en ce que l'essentiel des valeurs qu'elle contient est digne d'être partagé. Quant aux modalités de mise en œuvre de l'idée d'intégrer les philosophies humaniste, personnaliste et existentialiste dans un système éducatif africain au sud du Sahara, elles pourraient être l'objet d'une autre étude. L'ambition de la présente réflexion était de tracer des sillons et de se borner au stade du plaidoyer et des propositions d'idées.

Conclusion

L'Afrique peut-elle poursuivre son histoire sans la participation qualitative de toutes ses filles et ses fils? L'intérêt lié au scénario inverse repose sur un présupposé humaniste de l'exception humaine rendue possible par la culture, l'éducation et la civilisation. L'état des violations des droits de l'enfant en Afrique au sud du Sahara interpelle d'autant plus que, par ce fait, plusieurs millions de jeunes doivent désormais faire face à la précarité dans toute sa laideur. Il y a la nécessité d'un courage politique et institutionnel capable d'activer des mécanismes opérationnels pour que vive et s'épanouisse l'enfant et pour qu'il ait accès aux droits sociaux de base nécessaires à son épanouissement. Du reste, les paradigmes humaniste, personnaliste et existentialiste constituent un ensemble de messages mobilisateurs en faveur d'une humanité consciente de sa responsabilité historique et ontologique vis à vis de sa propre émergence. Pour que l'Afrique soit enfin au rendez-vous de l'universel, elle doit apprendre à combattre efficacement les processus négatifs qui handicapent son développement endogène. Le rôle des structures éducatives dans la mise en chantier des valeurs humanistes incarnées dans ces trois philosophies peut se révéler prépondérant.

Références

- Arendt, H. (1982). *L'impérialisme*, trad. Martine Leiris, Paris, Fayard.
- Bartoli, H. (1985). « Les exigences du personnalisme aujourd'hui », dans B. d'Astorg (dir.). *Le personnalisme d'Emmanuel Mounier, hier et demain*, Paris, Seuil.
- Bouriau, C. (2007). *Qu'est-ce que l'humanisme?*, Paris, Vrin.
- Business and Human Rights Resource Center (2011). « Burkina Faso: Le travail des enfants dans l'orpaillage est un phénomène récurrent et dangereux que le gouvernement cherche à éradiquer ». [En ligne] <https://business-humanrights.org/fr/burkina-faso-le-travail-des-enfants-dans-lorpaillage-est-un-ph%C3%A9nom%C3%A8ne-r%C3%A9current-et-dangereux-que-le-gouvernement-cherche-%C3%A0-%C3%A9radiquer>, consulté le 3 mai 2017.
- Cassiser, E. (1966). *La philosophie des Lumières*, Paris, Fayard.
- Da Silva, D. (2014). « Conditions pour une politique d'inspiration personnaliste », [En ligne] <http://cahierslibres.fr/2014/06/conditions-politique-dinspiration-personnaliste/>, consulté le 17 septembre 2016.
- Dekeuwer-Défossez, M. (1991). *Les droits de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Flamant, M., (1988). *Histoire du libéralisme*, Paris, Presses universitaires de France.

- Gherari, H. (1991). « La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant », *Études internationales*, vol. 22, n° 4, p. 735-751.
- Heymann, G. (1984). *Philosophie*, Paris, Bordas.
- Humanium (2017). *Déclaration de Genève sur les Droits de l'Enfant, 1924 : Présentation*. [En ligne] <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-de-geneve-1924>, consulté le 1^{er} mai 2017.
- Kalonji, A. (2008). « La protection des enfants au cœur des premières poursuites intentées devant la Cour pénale internationale et le tribunal spécial pour la Sierra Leone », *Revue Société et jeunesse en difficulté*, n° 6. [En ligne] <https://sejed.revues.org/4933>, consulté le 1^{er} mai 2017.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs. I. (Fondation, introduction)*, Paris, Flammarion.
- Kierkegaard, S. (1977). *Post-scriptum définitif et non scientifique aux miettes philosophiques*, Œuvres complètes, vol. 1, traduction P.-H. Tisseau, Paris, L'Orante.
- Ki-Zerbo, J. (2007). *Repères pour l'Afrique*, Dakar, Silex.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Le Monde (2016). « Boko Haram utilise de plus en plus d'enfants pour ses attaques ». [En ligne] http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/04/12/boko-haram-utilise-de-plus-en-plus-d-enfants-pour-ses-attaques-suicides_4900856_3212.html, consulté le 15 septembre 2016.
- Loungou, S. (2011). « Le trafic d'enfants, un aspect de la migration ouest-africaine au Gabon », *Cahier d'Outre-Mer*, n° 256, octobre-décembre, [En ligne] <https://com.revues.org/6389>, consulté le 29 août 2016.
- Matton, S. (1988). *Les droits de l'homme et la philosophie du droit*. Paris, Hachette.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Mounier, E. (1962). *Œuvres*, Paris, Seuil.
- Mounier, E. (1995). *Le personnalisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mounier, E. (2000). *Écrits sur le personnalisme*, Paris, Seuil.
- Office des Nations unies contre la drogue et le crime (ONUDC) (2014). *Global Report on Trafficking in Persons 2014*. New York, Organisation des Nations Unies. [En ligne] http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/plotip/GLOTIP_2014_full_report.pdf, consulté le 28 avril 2017.
- Office des Nations unies contre la drogue et le crime (ONUDC) (2016). *Global Report on Trafficking in Persons 2016*. New York, Organisation des Nations Unies. [En ligne] https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/plotip/2016_Global_Report_on_Trafficking_in_Persons.pdf, consulté le 28 avril 2017.

- Organisation de l'Unité africaine (1999). *Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, Addis-Abeba, Assemblée générale de l'Organisation de l'Unité africaine.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux Droits de l'Enfant*. New York, Assemblée générale des Nations Unies. [En ligne] <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Pelletier, D. B. (2016). « Comment se porte la démocratie dans le monde? ». [En ligne] <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1000154/democratie-regimes-autoritaires-dictature-monde-carte>, consulté le 23 mars 2017.
- Plan International et Save the children (2014). *Interdire les châtiments corporels des enfants en Afrique occidentale et centrale*. Rapport d'étape 2014. Londres, Association for the Protection of All Children. [En ligne] <http://www.endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/reports-regional/West-Central-Africa-report-2014-FR.pdf>, consulté le 15 septembre 2016.
- Prêteur, I. et M. de Leonardis (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales chez le jeune enfant*, Bruxelles, De Boeck.
- Public Eye (2016). « Esclavage et traite d'enfants en Afrique de l'Ouest ». [En ligne] <https://www.publiceye.ch/fr/themes-et-contexte/consommation/chocolat/travail-des-enfants/esclavage-et-traite-denfants-en-afrique-de-louest/>, consulté le 17 septembre 2016.
- Rabelais, F. (1977). *Pantagruel/Gargantua*, Paris, Larousse.
- République et canton de Genève (2002). *Archives : 16. L'Union internationale de secours aux enfants*. [En ligne] <http://ge.ch/archives/expositions/lenfance-en-archives/16-lunion-internationale-de-secours-aux-enfants>, consulté le 1^{er} mai 2017.
- Réseau de lutte contre le trafic des enfants au Togo (2010). « La traite des enfants ». [En ligne] <http://www.recim.org/stud/Relutet.pdf>, consulté le 29 août 2016.
- Rousseau, J.-J. (1969). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1948). *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1968). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel.
- Save the children (2008). *La violation et la protection internationale des droits de l'enfant*. Londres, Save the children. [En ligne] http://mhps.net/?get=49/3455_0.pdf, consulté le 5 mai 2017.
- Sen, A. (2007). *Identité et violence*, Paris, Odile Jacob.
- UNESCO (2002). *Éducation pour tous – Le monde est-il sur la bonne voie?* Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2013). *Rapport EPT pour l'Afrique subsaharienne*. Réunion mondiale sur l'Éducation Pour Tous. [En ligne] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/SubSaharianAfrica.pdf, consulté le 11 janvier 2017.
- UNICEF (2002). *La traite des enfants en Afrique de l'Ouest, réponses politiques*. Florence, Centre de recherche Insignt Innocenti.

Une éthique professorale au service de l'estime de soi

Eirick Prairat, professeur
Université de Lorraine

Résumé : Si nous donnons crédit à l'hypothèse selon laquelle la haine de l'autre est toujours, d'une manière ou d'une autre, la haine de soi, si l'on accepte l'idée que la détestation souveraine d'autrui est une forme de mépris de soi, alors il y a urgence à placer au cœur du projet éducatif de l'école la question de l'estime de soi. Nous avons organisé ce texte en trois sections. Dans la première section, nous explicitons la notion d'estime de soi, nous le faisons avec les mots de Ricoeur. Dans la seconde section, nous déclinons les lignes de force d'une éthique enseignante centrée sur l'estime de soi (de l'élève) et montrons comment elle noue trois grandes vertus (la justice, la sollicitude et le tact). Dans la troisième et dernière section, nous montrons que l'exemplarité, la nécessaire exemplarité professorale, peut être pensée comme une exemplarité ordinaire. Heureux paradoxe, l'éthique pour temps difficiles n'est pas une éthique surérogatoire, elle ne requiert ni la sainteté, ni l'héroïsme.

Mots-clés : estime de soi, éthique professionnelle, exemplarité, justice, sollicitude, tact, temps de crise.

Abstract : If we give credit to the hypothesis that hatred of the other is always, in one way or another, self-hatred, if one accepts the idea that the sovereign detestation of one's self, Others are a form of self-contempt, so it is urgent to place the issue of self-esteem at the heart of the educational project of the school. We organized this text in three sections. In the first section, we explain the notion of self-esteem, we do it with the words of Ricoeur. In the second section, we describe the lines of force of a teaching ethic centered on the student's self-esteem and show how it ties three great virtues (justice, solicitude and tac). In the third and last section, we show that exemplarity, the necessary professorial exemplarity, may be thought of as an ordinary example. Happy paradox, ethics for difficult times is not a supererogatory ethic, it does not require either holiness or heroism.

Keywords : self esteem, professional ethics, exemplar, justice, care, tact, times of crisis.

Introduction

Si nous donnons crédit à l'hypothèse selon laquelle la haine de l'autre est toujours, d'une manière ou d'une autre, la haine de soi, si l'on accepte l'idée que la détestation souveraine d'autrui est une forme de mépris de soi, alors il y a urgence à placer au cœur du projet éducatif de l'école la question de l'estime de soi. Promouvoir l'estime de soi, voilà l'enjeu majeur, le défi premier. L'éthique a bien évidemment un rôle à jouer dans le procès d'affirmation du sujet si on sait en faire un élément structurant du travail pédagogique. Expliquons-nous. On peut partir pour parler d'éthique enseignante d'une élucidation de ce qu'enseigner veut dire. C'est quoi au juste enseigner ? Quel sens peut-on donner à cette activité particulière ? Que fait-on précisément lorsque l'on enseigne ? On montre alors que tout enseignement, même celui qui fait le pari des méthodes actives, est toujours un mode d'intervention marqué par la dissymétrie, dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore. Dans une telle perspective, l'éthique apparaît comme un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. Ce qu'elle est, l'éthique est bel et bien un mode de régulation des relations sociales comme peuvent l'être le droit ou les usages sociaux.

On peut appréhender l'éthique professorale d'une autre manière, en partant des besoins de l'élève et en plaçant au cœur de ceux-ci l'estime de soi. Il faut bien évidemment s'entendre sur cette notion, en montrer l'importance, et surtout éviter de la réduire à un sentiment d'efficacité ou à une simple confiance en soi. Dans cette perspective, l'éthique apparaît moins comme un mode de régulation que comme un mode d'intervention qui participe de plein droit au développement psychologique et intellectuel de l'enfant. L'éthique s'inscrit au cœur du professionnalisme enseignant dès lors que l'on admet qu'enseigner est un art pratique (*practical art*) tourné vers l'accroissement des potentialités de l'enfant¹. Cet article est organisé en trois grandes sections. Dans la première section, nous explicitons la notion d'estime de soi, nous le faisons avec les mots de Paul Ricœur. Dans la seconde section, nous présentons les lignes de force d'une éthique enseignante centrée sur l'estime de soi (de l'élève) et nous montrons comment elle doit nouer trois grandes vertus (la justice, la sollicitude et le tact). Or, il n'y a pas d'éthique sans exemplarité. La troisième et dernière section met en lumière que cette exemplarité, cette nécessaire exemplarité, peut être pensée comme une exemplarité ordinaire, à laquelle tout enseignant soucieux de sa mission et de sa tâche peut librement souscrire.

¹ Sur cette question, nous renvoyons le lecteur à *Ce qu'enseigner veut dire*, publié le 8 février 2016 sur le site de philosophie de l'éducation *skholè* (<http://skhole.fr/ce-qu-enseigner-veut-dire-par-eirick-prairat>).

1. La conquête de soi

1.1 De l'estime de soi à la reconnaissance de l'autre

Ce que Ricœur nous permet de comprendre, c'est que l'estime de soi est non seulement au principe de notre subjectivité mais qu'elle est aussi au principe de notre relation à autrui. Dit autrement, l'estime de soi est simultanément affirmation de soi et reconnaissance d'autrui. « [...] Si l'on demande, écrit Ricœur, à quel titre le soi est déclaré digne d'estime, il faut répondre que c'est à celui de ses capacités [...] Le discours du « je peux » est certes un discours en *je*. Mais l'accent principal est à mettre sur le verbe, sur le pouvoir-faire [...] » (Ricœur, 1990, p. 212). Cela signifie que l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir : capacité à dire, capacité à raconter, capacité à entreprendre, capacité à faire, capacité à réaliser un projet et à le mener à son terme... Ce que l'on appelle aujourd'hui en philosophie « l'agentivité » est précisément la faculté d'action d'une personne : sa capacité à agir sur les choses, sur son environnement, et bien sûr, sur sa propre vie. Si l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir, alors la pire des insultes, celle qui frappe l'élève en son cœur, celle qui l'humilie et qui d'une certaine manière le ruine, est celle qui le traite d' « incapable » ou de « bon à rien² ».

Dire de l'estime de soi qu'elle est liée à la capacité d'agir, c'est dire quelque chose d'essentiel. C'est déjà dire que nous ne nous apprécions pas de manière directe et immédiate, mais que c'est en appréciant les actions et les actes que nous posons que nous apprenons à nous estimer. Nous nous estimons que parce que nous sommes l'auteur de nos actes. Si nous étions de simples forces agissantes ou de simples instruments, nous ne nous estimerions point. Ce que nous estimons, en nous-mêmes, c'est notre capacité à dire, à raconter, à construire, à organiser, à entreprendre; ce que nous estimons en nous-mêmes n'est finalement rien d'autre que notre propre humanité. C'est pour cette raison que s'estimer, c'est aussi estimer autrui car l'humanité est précisément ce l'on a en partage. L'estime de soi n'est donc pas l'estime du moi. « Dire soi, écrit Ricœur, n'est pas dire moi » car le soi implique toujours l'autre que soi. (Ricœur, 1990, p. 212).

L'estime de soi est donc le contraire du narcissisme, de l'égoïsme ou de l'autosatisfaction béate. Car dans le moment même où je m'estime, j'estime l'humanité en moi-même comme en tout autre. Nous pouvons maintenant comprendre qu'à la différence de l'égoïsme, qui est un sentiment naturel, l'estime de soi est toujours une lente conquête. En effet, l'estime de soi oscille inévitablement entre un sentiment de fragilité qui menace ma capacité d'agir (Suis-je vraiment capable de faire cela ?) et un fantasme d'omnipotence qui me laisse croire que je m'appartiendrais d'emblée (Je veux

² Si l'estime de soi est liée à la capacité de faire et d'agir alors l'humiliation est atteinte à ce pouvoir-faire. « Ce qu'on appelle humiliation – caricature horrible de l'humilité – n'est autre chose que la destruction du respect de soi, par-delà la destruction du pouvoir-faire, » (Ricœur, 1990, p. 257).

donc je peux, comme s'il suffisait de vouloir pour pouvoir). Pour pouvoir, pour pouvoir faire, il faut croire en soi. Mais on ne croit en soi que parce que quelqu'un d'autre croit déjà en nous. C'est là que le maître entre en scène.

1.2 Le lieu de la conquête

Avant d'examiner toutes les implications éthiques de ce que nous venons de dire, avant de passer de l'élève au maître, nous voudrions résumer de la manière la plus limpide qui soit les acquis de notre excursion dans la pensée de Paul Ricœur.

1/ L'estime de soi est au principe de notre subjectivité, avons-nous dit. Si l'identité d'une chose est toujours relative aux caractéristiques qu'elle possède (cette chose est ronde, rouge, rugueuse...) ; l'identité d'une personne est, elle, en revanche relative à l'exercice de certaines capacités : savoir raconter, dessiner, compter, expliquer...

2/ Ce que j'estime en moi-même c'est ma propre humanité, qui n'est finalement rien d'autre que l'humanité commune. D'où l'on voit que l'estime de soi est inséparable de l'estime de l'autre et que nous ne saurions la confondre avec ce sentiment naturel qu'est l'égoïsme.

3/ L'estime de soi ne peut être qu'une lente conquête qui requiert certes de croire en soi mais qui, plus fondamentalement, exige l'appui de ce que l'on pourrait appeler un « allié éthique ». Car, comme le dit encore Ricœur, c'est un autre, c'est « un autre (qui) en comptant sur moi, me constitue responsable de mes actes » (Ricœur, 2003, p. 130).

Nous voudrions compléter ce rappel par deux remarques. Première remarque : le lieu de cette conquête est précisément l'école. Relisons Hegel :

La vie dans la famille est [...] un rapport du sentiment, de l'amour [...]. L'enfant y a une valeur (propre) parce qu'il est l'enfant... A l'école, [...], l'activité de l'enfant [...] n'est plus abandonnée à l'arbitraire et au hasard, au plaisir et au penchant du moment : l'enfant apprend à déterminer son agir d'après un but et des règles, il cesse de valoir à cause de sa personne et commence à valoir suivant ce qu'il fait... (Hegel, 1990, p. 108).

En d'autres termes, au sein de la famille, la valeur de l'enfant est indexée sur le seul fait d'être. Il vaut car il est, il est l'enfant, le fils, la fille. Être, c'est déjà valoir. A l'école, sa valeur n'est plus seulement indexée sur le fait d'être, elle aussi et surtout liée à ce qu'il fait. L'école substitue au primat de l'identité celui de l'activité. Elle inscrit le mérite dans l'ordre du faire et de l'agir, c'est à ce titre qu'elle est le lieu par excellence de la conquête de soi ou du... désespoir de soi.

Seconde remarque. La notion de « capacité » a une traduction sur le terrain politique avec la notion de « capabilité » telle que la définissent Sen et Nussbaum. Une capabilité n'est pas simplement une capacité mais un ensemble de libertés et de possibilités ouvertes par la combinaison de capacités (personnelles) et d'un environnement (politique, social et économique) (Nussbaum, 2012, p. 37). Les capabilités s'adossent à des capacités sans s'y réduire. « Dans cette approche, note Nussbaum, la question principale à poser lorsque nous comparons les sociétés pour voir si elles sont fondamentalement décentes et justes est la suivante : « Qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ? » (Nussbaum, 2012, p. 37). C'est bien parce que l'école a l'importante mission de préparer en amont l'avènement de l'homme capable qu'elle doit être, toujours selon les analyses de Nussbaum, une institution « obligatoire » (Nussbaum, 2012, p. 46).

2. Les vertus morales du professeur

2.1 Compétence ou éthique professionnelle ?

Nous voudrions dans cette seconde section expliciter les implications éthiques de ce que nous venons de dire. Répondre en somme à la question « quelle éthique pour promouvoir l'estime de soi ? » Il s'agit bien d'une éthique et non d'une simple compétence. Nous connaissons le succès que rencontre aujourd'hui cette notion de compétence éthique³. Elle est généralement pensée comme un avatar de la compétence linguistique qui est la capacité à produire un ensemble infini d'énoncés (les performances). La compétence éthique, à l'instar de celle-ci, est une aptitude à réagir de manière éthique dans les différentes situations professionnelles que l'on rencontre. Sa seconde caractéristique est d'être formelle et au service de normativités déjà-là comme le droit, les normes déontologiques ou les usages sociaux. Enfin, elle se décompose en un ensemble d'habiletés (comme par exemple la capacité à identifier un enjeu éthique dans une situation donnée; la capacité à identifier les conséquences pour soi et pour les autres de certains choix, ou encore la capacité à comparer et à pondérer, le cas échéant, certaines obligations...), habiletés qui lui donnent une tournure intellectualiste. On ne voit pas très bien, à vrai dire, ce qui distingue la compétence éthique d'un professeur de celle d'un parent ou de celle d'un éducateur en institution. Nous pouvons opposer à cette conception formaliste et intellectualiste de l'éthique la notion d'éthique professionnelle. Il y a autant d'éthiques professionnelles que de professions car toute éthique professionnelle est, par définition, substantielle. Il y a une éthique du professeur qui n'est ni celle du juge, ni celle

³ Nous nous appuyons dans la suite de notre propos pour critiquer la notion de compétence éthique sur deux articles de Luc Bégin, « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans L. Bégin, *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Québec, Les éditions Nota Bene, 2014, p. 173-216 et « La compétence éthique en contexte professionnel », dans L. Langlois *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, 2^{ème} édition, p. 129-146.

du médecin. Comment définir une éthique professionnelle ? Nous pouvons retenir trois caractéristiques (Prairat, 2015, p. 20-22).

1/ **C'est une éthique publique.** Une éthique professionnelle n'est pas le prolongement, la projection ou la simple externalisation d'une morale privée dans l'univers du travail. C'est une éthique publique dans la mesure où elle se rapporte à une activité publique. Cela étant, il ne faut pas trop imperméabiliser la césure privée/professionnelle, car une éthique professionnelle ne se construit jamais *ex-nihilo* mais toujours à partir d'un déjà-là, d'un souci moral déjà présent.

2/ **C'est aussi une éthique commune.** Toute formation professionnelle a bien évidemment une incidence sur la personne mais elle n'est pas à strictement parler une formation personnelle. L'éthique professionnelle qui accompagne le procès de formation a toujours vocation à être partagée par l'ensemble des membres de ladite profession car, comme le dit très justement Durkheim, elle est « une forme spéciale de la morale commune » (Durkheim, 1995, p. 77).

3/ **C'est enfin une éthique particulière.** Particulière au sens où elle est liée à une activité particulière qui poursuit un but particulier et qui est organisée par des normes particulières. On comprend dès lors que les problèmes éthiques de nature professionnelle sont, en partie, des problèmes spécifiques.

L'éthique professorale, telle que nous l'envisageons, articule trois vertus morales (la justice, la sollicitude et le tact) complémentaires et parfaitement ajustées à la dimension relationnelle du métier d'enseignant. Elle répond également, comme nous le montrons ci-dessous, aux deux modalités de notre fonctionnement cognitif (Kahneman, 2012). La première modalité est intuitive, elle fonctionne de manière automatique et génère des émotions. La seconde modalité, incarnée notamment par la vertu de justice, correspond au raisonnement, elle est explicite, contrôlable et requiert un effort intellectuel. Présentons ces trois vertus en commençant par celle qui est peut-être la plus importante.

2.2 Les deux sens de la justice

Il faut envisager la justice professorale selon deux perspectives distinctes car le professeur peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes. Nous ne sommes pas ici d'une grande originalité, nous mettons nos pas dans ceux d'Aristote (Aristote, 2007, Livre V). Tout d'abord, le professeur se rapporte à l'élève en tant que celui-ci est un sujet de droits. Il y a des droits de l'enfant, il y a maintenant des droits de l'élève. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droits, le maître juste est celui qui respecte les textes, il n'est pas au-dessus du droit et des lois. Ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée à tous qu'ils seront traités de la même manière, dans le respect de leurs

prérogatives même quand ils seront sanctionnés, car il arrive parfois que les élèves fassent des bêtises. Ce qui est en jeu ici, pour le dire avec Honneth, c'est la reconnaissance sous la forme du respect de soi (Honneth, 2013)⁴. Être juste, c'est donc, déjà, respecter la légalité, les règles, ce qui est légal. Or, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à des élèves-sujets de droits qui, saisis sous cet angle, se ressemblent les uns les autres. Nous ne saurions en effet distinguer un sujet de droits d'un autre sujet de droits.

Il s'adresse aussi à des élèves apprenants qui, appréhendés cette fois sous l'angle de leurs capacités, apparaissent très différents les uns des autres. Sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs d'apprendre et de réussir, sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances, les mêmes soutiens familiaux. Cette différence – qui est celle du rapport social et épistémique au savoir – l'école ne saurait y être indifférente. En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants très différents les uns des autres, le maître juste fait vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes. Tous les élèves sont sollicités pour réussir; égalité dans les visées au nom d'une égale perfectibilité. Inégalité, en revanche, dans les moyens mis en œuvre, les soutiens, les appuis, les aides; inégalité dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage bien réelles mais toujours contingentes. La justice ne se manifeste donc pas dans le seul moment de l'évaluation qui, nous dit-on, doit être bienveillante, elle doit s'inscrire plus fondamentalement dans l'organisation même de l'acte d'enseigner.

La justice magistrale se décline donc selon deux versants. Le respect de la légalité en tant que le maître s'adresse à des élèves qui ont des droits, les mêmes droits (droit à la parole, droit à être écouté, à être accueilli...), et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui, eux, sont toujours des sujets singuliers aux capacités différentes. Mais la vertu de justice pour essentielle qu'elle soit, requiert la compagnie de deux autres vertus pour donner consistance et chair à l'éthique professorale.

2.3 La vertu de sollicitude

Elle est, nous dit Fabienne Brugère, « la capacité de se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande » (Brugère, 2011, p. 25). Attention à celui qui est dans la difficulté car apprendre est souvent un exercice aride et parfois, pour certains, un moment périlleux. La sollicitude est par-delà le « se soucier » un « prendre soin ». Elle anticipe les demandes et les requêtes, elle devance les revendications et les appels. La sollicitude, dit

⁴ Honneth reconnaît trois moments dans le processus de reconnaissance : le moment qui correspond à l'expérience de l'amour (qui permet la confiance en soi), le moment de la reconnaissance juridique (qui permet le respect de soi) et le moment de la solidarité (qui permet l'estime de soi).

encore Alain Renaut, désigne « ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons envers autrui, y compris en l'absence de revendication de sa part au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable, ce que désignons avec le plus de simplicité et de précision quand nous parlons d'un soutien moral » (2002, p. 367). Elle invite le maître à apporter à l'élève confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort.

Il est vrai que nul ne songe aujourd'hui sérieusement à remettre en cause les droits qui accordent de légitimes prérogatives aux élèves au sein des lieux d'enseignement. L'élève est, cela ne fait plus débat, un sujet de droits et la vertu de justice – dans son versant légaliste – y veille. Mais nul n'imagine non plus que ces droits épuisent les obligations du maître, sauf à oublier précisément la dimension de fragilité qui constitue l'élève dans le moment même où il apprend. Il serait donc regrettable que l'importance pleinement justifiée que nous accordons aux droits entendus comme prérogatives subjectives nous fasse perdre de vue cette autre dimension du sujet qui appelle de nous des attitudes qui peuvent prendre des formes aussi diverses que celles de l'aide, de l'attention ou de l'encouragement (Renaut, 2002, p. 368). Il existe donc outre le respect des droits (dus aux élèves) et l'accomplissement des obligations strictement professionnelles (demandées par l'institution) une exigence de bienveillance qui empêche toute manifestation de suffisance, celle-là même que témoigne parfois d'un air narquois celui qui s'estime libéré de toute demande une fois qu'il s'est acquitté du prescrit et du réglementaire.

2.4 Le tact, souci de la relation

En écrivant *La morale du professeur* (2013), j'ai été frappé de voir l'importance du tact dans les métiers du soin et son absence quasi-totale dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Le monde de l'enseignement et de l'éducation ignore le tact. Il y a bien quelques références ici et là mais, dans celles-ci, le tact est toujours instrumentalisé. Lorsque par exemple Herbart, digne successeur de Kant à Königsberg, évoque le tact dans sa fameuse *Allgemeine Pädagogik* (1806/2007) il s'agit d'un tact didactique : épouser au mieux le rythme d'acquisition des élèves. Or le tact est un art de juger et une manière de se conduire respectueuse des personnes et des circonstances. Il est à la fois l'un et l'autre, un art de juger qui se prolonge dans une conduite et une manière d'être orientée et guidée par une appréciation appropriée de la situation. Le tact est une qualité qui se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions. Il nous renvoie à l'idée d'un geste adéquat ou d'une parole juste. Conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit et de la manière dont il faut le dire mais aussi de ce qui doit être tu. Mais il n'est pas seulement sens de l'à-propos, il est aussi sens de l'adresse (Goubet, 2005, p. 17-22). Si le sens de l'à-propos témoigne d'un sens de la mesure et de la nuance, le sens de l'adresse

atteste d'une capacité à discerner et à reconnaître. S'adresser à Paul ce n'est pas parler à Jacques, et parler à Jacques ce n'est pas s'adresser à Pauline.

Nous nous tromperions si nous assimilions dans un mouvement de pensée un peu rapide le tact à la civilité, ils sont certes l'un et l'autre des attitudes qui manifestent qu'autrui compte et qu'à ce titre il mérite des égards. Mais au-delà de cet air de famille, tact et civilité sont distincts. Ce qui d'emblée les démarque c'est que la civilité est respect des conventions et des usages établis alors que le tact se manifeste là où précisément les préconisations viennent à manquer. Le tact est précisément là pour suppléer à cette absence. Il est vertu de l'intervalle, qualité de l'entre-deux. On peut inventorier les règles et les prescriptions de civilité pour en faire des recueils et des traités (à l'usage des enfants et des novices notamment), mais rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même. Tout comme nous parlons de *vide juridique*, nous pouvons légitimement parler de « *vide social* » pour signifier ces moments soustraits à la codification des usages, le tact se manifeste dans ces interstices de vacance normative. Il y a dans le tact une intelligence des situations, une manière appropriée de s'ajuster à autrui. Il n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu professionnelle. Car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots et, peut-être d'abord, les premiers silences d'une éthique de la parole.

3. La nécessaire exemplarité

3.1 La présence éthique

Justice, sollicitude, tact, l'éthique enseignante doit nouer ces trois vertus. La justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la sollicitude car elle est attention à la fragilité singulière et le tact car il est souci du lien. On peut dire les choses d'une autre manière et dire que la justice est souci du collectif et des équilibres, que la bienveillance est souci des personnes prises individuellement et que le tact est souci de la relation elle-même⁵. Nous comprenons dès lors comment ces trois vertus donnent forme à ce que l'on peut appeler une présence éthique. On peut thématiser cette notion de présence en mettant en lumière les trois dimensions qui la constituent.

1/ La présence : c'est d'abord **un art d'être présent**, présent à soi, aux élèves, être en résonance avec la classe, avec le groupe avec lequel on travaille. D'un mot : être impliqué.

⁵ Nous avons déjà abordé cette question essentielle du maintien du lien dans nos travaux sur la sanction (Prairat, 2002, p. 117-121), situation délicate car celle-ci menace toujours de dégrader la qualité de la relation voire de la rompre. La sanction ne doit jamais « couper les ponts ». Il faut garder le contact, conserver la confiance, voilà la condition première de l'action éducative. Qu'importe le projet, l'objectif ou encore l'intention théorique si autrui se dérobe, le plus beau des plans éducatifs est déjà compromis. Cette peur de la rupture est une constante pédagogique, elle est l'angoisse éducative par excellence.

2/ La présence : c'est aussi **un art d'être au présent**, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. Être disponible en somme.

3/ La présence : c'est enfin **un art du présent** au sens de ce que l'on donne, le présent, le cadeau : don de son temps, de son savoir-faire, de son énergie...

La présence est une manière d'être. Disons les choses sur un mode moins conceptuel et plus phénoménologique. « Lorsque [...] nous évaluons les autres, écrit la romancière et philosophe Iris Murdoch, nous ne considérons pas seulement les solutions qu'ils apportent à des problèmes pratiques précis, nous considérons quelque chose de plus subtil [...] qui apparaît dans leur manière de parler ou de se taire, les jugements qu'ils portent [...] ce qu'ils trouvent attirant ou louable, ce qu'ils trouvent drôle, en un mot les configurations de leur pensée qui apparaissent sans cesse dans leurs réactions et leurs conversations » (Murdoch, 1997, p. 80). La présence comme manière d'habiter la classe. Comme manière d'agir et de réagir qui exprime une forme d'attention à ceux qui sont proches. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre Lévinas lorsqu'il écrit que « le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant » (Lévinas, 2001, p. 102). À Arendt affirmant en une formule célèbre que, vis-à-vis de l'élève, le maître se signale en disant : « Voici notre monde », Lévinas lui répond plus modestement que le maître se signale d'abord en disant : « me voici ». Et ce « me voici » ne doit pas être entendu comme un « j'assure » mais comme un « j'assume », il n'est pas prise de pouvoir mais prise de risque. On comprend dès lors que la nécessaire vertu de justice, soucieuse des rapports et des équilibres, des droits et des mérites, requiert d'être lestée; mieux encore, d'être complétée par deux autres vertus : la vertu de sollicitude et la vertu de tact.

3.2 Une exemplarité non héroïque

L'exemplarité professorale, la nécessaire exemplarité professorale, n'est finalement rien d'autre que la fidélité à ces trois grands principes moraux. Il est parfois difficile d'être rousseauiste car, contrairement à ces illustres contemporains que sont Kant et Condorcet, Rousseau ne pense pas l'école. Il parle d'éducation et d'apprentissage (*Émile ou de l'éducation*, 1762), il parle la même année de politique et de démocratie (*Du contrat social*, 1762) mais il ne pense pas ce qui précisément permet d'articuler l'éducation et le politique : l'École. Émile et son précepteur Jean-Jacques dialoguent en terrain vague, « loin des noires mœurs de la ville », dans une sorte de *no man's land* institutionnel où rien n'est vraiment balisé et assigné (Rousseau, Livre I). Rousseau n'a pas d'autre modèle à nous proposer que celui de la relation préceptorale qui est le modèle de l'éducation nobiliaire de son temps. En revanche sur la question de l'exemplarité, Rousseau vise juste. Lisons-le. « Une autre erreur que j'ai combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale et de vouloir passer

pour un homme parfait dans l'esprit de votre disciple. [...] Montrez vos faiblesses à votre élève si vous voulez le guérir des siennes; qu'il voie en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple [...] » (Rousseau, Livre IV).

L'exemplarité n'est pas à chercher du côté de la perfection, d'une impossible perfection qui d'ailleurs à bien y réfléchir n'a guère de vertu éducative, mais tout au contraire du côté d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes. C'est cette fidélité, cet engagement obstiné et sans emphase qui rend le professeur respectable aux yeux de ses élèves. L'exemplarité professorale – et ce n'est pas un paradoxe de dire cela – est une exemplarité ordinaire. Elle ne lui demande pas d'être un surhomme. Tout professeur peut alors raisonnablement souscrire à cette conception non héroïque de l'exemplarité. Or, une fidélité à des principes, une fidélité à une réalité qui n'est pas de l'ordre de la force, la philosophe Simone Weil appelle cela « sainteté » (Weil, 1963). En ce sens, il peut y avoir de la sainteté au cœur de l'école laïque. Elle ne réside ni dans l'exaltation d'un dévouement sans limite ni dans l'assomption d'une vocation sans borne mais plus modestement dans une fidélité silencieuse à quelques grands principes.

S'il faut vraiment conclure...

De l'élève au maître, de l'estime de soi à l'éthique, de l'éthique entendue comme mode de régulation à l'éthique comprise comme modalité d'accompagnement et d'enseignement : tel est le parcours que nous avons esquissé dans ce bref article. Nous avons montré qu'une éthique professorale, centrée sur l'estime de soi, est une éthique qui tente de nouer trois grandes vertus : la justice, la sollicitude et le tact. Nous avons également montré que l'exemplarité professorale, et ce n'est pas un paradoxe de dire cela, est une exemplarité ordinaire. L'éthique professorale n'est donc pas une éthique surérogatoire, elle ne requiert ni le sacrifice, ni l'héroïsme⁶. Elle n'en demeure pas moins exigeante dans la fidélité qu'elle demande. Elle nous rappelle finalement que l'éthique, selon la belle et simple formule de Deleuze, c'est tout simplement « [d']être à la hauteur de ce qui nous arrive ». Et c'est déjà beaucoup.

⁶ Pour Rawls (1997, p. 519), une morale surérogatoire peut se déployer dans deux directions différentes : l'amour de l'humanité et la maîtrise de soi. Dans la première perspective (que l'on peut qualifier de téléologique), l'homme moral se manifeste par des actes en faveur du bien commun et ses vertus sont la générosité, l'humilité et l'oubli de soi. Dans la seconde perspective (déontologique), orientée vers la maîtrise de soi, l'homme moral manifeste des vertus de courage, de magnanimité et de contrôle de soi. Ces deux morales, selon Rawls, nous renvoient respectivement à la morale du saint et à celle du héros. Sur cette question des morales surérogatoires, on peut se reporter à notre ouvrage *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2014, p. 15-16.

Références

- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, traduit par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Bégin, L. (2014). « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans L. Bégin, *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Québec, Les éditions Nota Bene, p. 173-216.
- Bégin, L. (2014). « La compétence éthique en contexte professionnel », dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2^{ème} édition, p. 129-146.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- Durkheim, E. (1995). *Leçons de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Quadrige.
- Goubet, J.-F. (2005). *Qu'est-ce que le tact pédagogique ? Essai d'une définition philosophique*, Actes du colloque de la journée d'étude du 25 mai, IUFM Nord-Pas de Calais, p. 17-22.
- Hegel, G. W. F. (1990). *Textes pédagogiques*, traduction et présentation B. Bourgeois. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Discours du 2 septembre 1811.
- Herbart, J.-F. (2007). *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*, présentation J. Tilmant, préface de G. Weigand. Paris, Economica, coll. Anthropos.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, coll. Folio-essais.
- Kahneman, D. (2011). *SYSTEME 1/ SYSTEME 2. Les deux vitesses de la pensée*, traduit par R. Clarinard. Paris, Flammarion.
- Lévinas, E. (2001/1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Le Livre de poche, Kluwers Academic.
- Murdoch, I. (1997). « Vision and Choice in Morality », dans *Existentialists and Mystics. Writings on philosophy and literature*, Londres, Chatto & Windus, p. 76-98.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, traduit de l'anglais (Etats-Unis) par S. Chavel. Paris, Climats/Éditions Flammarion.
- Prairat, E. (2001). *La sanction en éducation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

- Prairat, E. (2016). *Ce qu'enseigner veut dire*, publié le 8 février 2016 sur le site de philosophie de l'éducation *skholè*. [En ligne] <http://skhole.fr/ce-qu-enseigner-veut-dire-par-eirick-prairat>, consulté le 27 juin 2017.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*, traduit par C. Audard. Paris, Éditions du Seuil.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution à une histoire philosophique de l'enfance*, Paris, Bayard/Calmann-Levy.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, coll. L'ordre Philosophique.
- Ricoeur, P. (2003). « Responsabilité et fragilité », *Autres temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*, n°76-77, p.127-141.
- Rousseau, J.-J. (1973/1762). *Du contrat social*, présentation H. Guillemin. Christian Bourgois éditeur, coll. 10/18.
- Rousseau, J.-J. (1999/1762). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Weil, S. (1963). *La pesanteur et la grâce*, Paris, Union Générale d'Édition, 10/18.

L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves

Maryse Potvin, professeure titulaire
Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article porte un regard sur les différences et convergences qui se dégagent des grands courants théoriques dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle (inter/multiculturel, antiraciste /critique, civique, inclusif) quant aux compétences professionnelles à développer par le personnel scolaire pour atteindre les grandes finalités de l'équité, de l'effectivité des droits, du vivre-ensemble et du développement des capacités des élèves. L'article s'appuie sur une revue de la littérature nationale et internationale, qui visait à dégager les éléments de compétences (*savoirs, savoir-faire, savoir-être* essentiels) pour savoir-agir en contexte de diversité, et qui, selon les théoriciens, devraient être développés dans tous les programmes de formation à l'enseignement. Il n'aborde pas ces enjeux sous un angle disciplinaire, lié au curriculum québécois (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté), mais dans une perspective transversale. L'article présente d'abord quelques fondements de ces courants afin de dégager leurs objectifs communs et leur convergence vers une approche globale et inclusive intégrée. Il porte ensuite une attention particulière aux deux finalités centrales qui font consensus parmi les théoriciens et qui sont au cœur des compétences professionnelles du personnel scolaire pour développer les capacités des élèves : 1) prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités, et 2) les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Il dégage aussi les principaux défis liés à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces deux finalités.

Mots-clés : équité, compétences des enseignants, éducation interculturelle, éducation antiraciste, éducation aux droits, éducation inclusive, capacités.

Abstract : This article examines the differences and convergences that emerge from the major theoretical trends in the area of education for ethnocultural (inter/multicultural, anti-racist/critical, civic, inclusive) diversity regarding the professional skills school personnel must acquire to achieve the major objectives of equity, effectiveness of rights, harmonious living and the development of students' capabilities. The article is based on a

review of the national and international literature, which aimed to identify the skills (*knowledge, expertise, soft skills*) that are essential for knowing how to act in the context of diversity and that, according to theoreticians, should be developed in all teacher training programs. These issues are discussed from a crosscutting perspective rather than from a disciplinary angle related to the Quebec curriculum (ethics and religious culture, history and education for citizenship). The article begins by providing some background on these trends in order to identify their common objectives and convergence toward an integrated and inclusive global approach. It then examines two objectives supported by all theoreticians in terms of the core professional skills needed by school personnel for developing students' capabilities: 1) taking into account the realities, needs and rights of students, particularly those in minority or vulnerable groups, and 2) preparing students to live together in a pluralistic and democratic society. As well, it identifies the key challenges involved in the consideration and implementation of these two goals.

Keywords : equity, teachers' skills, intercultural education, anti-racist education, human rights education, inclusive education, capabilities

Introduction

Dans les sociétés pluralistes et démocratiques, la capacité des systèmes éducatifs à actualiser les droits humains, l'inclusion et l'équité au regard de la diversité sociale et ethnoculturelle¹ soulève de nombreux défis (Banks, 2008; Inglis, 2008; Conseil de l'Europe, 2010). Dans un contexte de mondialisation, de radicalisation identitaire et d'accroissement des conflits mondiaux, les intervenants des systèmes éducatifs, en premier lieu les enseignants, doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes à l'école, telles que : discriminations multiples et racisme, demandes d'accommodement raisonnable, plurilinguisme, arrivée d'enfants de la guerre sous-scolarisés et traumatisés, transposition de polarisations découlant des tensions internationales... La formation des enseignants et des autres intervenants scolaires est donc particulièrement interpellée (Banks et al., 2005; Gay, 2010; Potvin et Larochelle-Audet, 2016) et il existe un large consensus international quant à l'importance d'une formation qui vise à la fois la prise en compte des réalités, besoins, droits et dignité des élèves, notamment ceux des groupes vulnérables, le développement de leurs capacités (Nussbaum, 2012) et leur préparation à vivre ensemble dans une société pluraliste, égalitaire et démocratique.

¹ Faute d'espace, le terme de diversité sera utilisé (en dépit de ses nombreuses limites) pour désigner la diversité ethnoculturelle, qui renvoie principalement aux marqueurs d'ethnicité, de religion, de couleur, de langue, d'origine nationale. Dans une perspective intersectionnelle, ces marqueurs s'articulent évidemment au genre, à la classe sociale, à l'orientation sexuelle, aux handicaps, etc.

Dès le début des années 1990, les universités québécoises ont mis sur pied des cours transversaux sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes de formation des maîtres, mais de façon assez inégale (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). La « formation interculturelle » est aussi l'une des orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998) qui cible la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33). Cette politique mentionne certains savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer, mais qui sont peu considérés dans le référentiel ministériel actuel des compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001; Potvin et al, 2015b) :

[...] des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (MEQ, 1998, p. 33)

Pour relever ces défis, plusieurs courants ou perspectives ont été développés depuis plus d'une quarantaine d'années en éducation, sous diverses appellations, telles que l'éducation multiculturelle ou interculturelle, l'éducation antiraciste et critique, l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, l'éducation inclusive, l'éducation globale ou planétaire, et d'autres. Ces courants visent non seulement le développement de certaines connaissances et compétences pédagogiques chez le personnel scolaire ou les élèves mais aussi des stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires.

Cet article porte un regard sur les différences et convergences qui se dégagent de ces grands courants en éducation quant aux compétences professionnelles à développer par le personnel scolaire pour atteindre les grandes finalités de l'équité et du vivre-ensemble (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). L'article s'appuie sur une revue de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle, qui visait à dégager les éléments de compétences (*savoirs, savoir-faire, savoir-être* essentiels) pour savoir-agir en contexte de diversité, et qui, selon les théoriciens, devraient être développés dans tous les programmes de formation à

l'enseignement (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Élongué 2015a). Il n'aborde pas ces enjeux sous un angle disciplinaire, lié au curriculum québécois (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté), mais dans une perspective transversale. L'article présente d'abord quelques fondements de ces courants afin de dégager leurs objectifs communs et leur convergence vers une approche globale et inclusive intégrée. Il porte ensuite une attention particulière aux deux finalités centrales qui font consensus parmi les théoriciens et qui sont au cœur des compétences professionnelles du personnel scolaire pour développer les capacités des élèves : 1) prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités, et 2) les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Il dégage aussi les principaux défis liés à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces deux finalités (Potvin et al., 2015b).

1. Différences et convergences entre les courants sur la diversité

Les courants interculturel/multiculturel, antiraciste et critique, inclusif et de la citoyenneté démocratique partagent des finalités et des préoccupations communes, puisqu'ils sont largement fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté. Toutefois, ils se distinguent par l'accent plus ou moins important accordé à l'un ou l'autre de ces pôles ainsi que par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, notamment en ce qui concerne les rapports intergroupes et la construction de l'ethnicité (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Potvin et Larochelle-Audet, 2016²).

Par exemple, l'éducation multiculturelle (pays anglo-saxons) ou interculturelle (francophonie et Amérique Latine) a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie intergroupe, la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité, le contact interculturel et le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, par la valorisation de leur héritage culturel (Banks, 2008). Mais plusieurs chercheurs, dont les antiracistes, lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Dei et al., 2000) et d'adopter une perspective plus essentialiste des « différences » ethniques que constructiviste. Dans une perspective constructiviste, la « construction » des frontières ethniques s'effectue à la fois par les communautés elles-mêmes (frontière interne de l'ethnicité, le rapport à l'histoire et à la culture) ou par l'entremise des rapports de pouvoir entre les groupes (frontière externe) (Juteau, [1999] 2016), ainsi que par une médiation de ces frontières par le travail de

² Cette partie reprend quelques éléments d'un chapitre de Potvin et Larochelle-Audet, 2016.

subjectivité du sujet (Mc Andrew, 2000). Or, en négligeant l'impact des barrières systémiques et des rapports de pouvoir dans la construction identitaire des élèves, on reproche à l'éducation interculturelle une conception de l'ethnicité centrée sur la « frontière interne » (l'autodéfinition groupale) en oubliant la « frontière externe » (l'imposition de l'identité par l'autre, découlant d'un rapport de domination). Axée sur la modification des attitudes individuelles plutôt que sur une perspective groupale et systémique, elle ne réussirait pas à modifier les rapports de pouvoir et aurait un impact plus grand sur la sensibilisation aux préjugés des élèves du groupe majoritaire que sur l'égalité sociale des élèves des groupes minoritaires (Dei et Calliste, 2008; Henry et al., 2005).

Pour sa part, l'approche antiraciste s'est développée à partir des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de tous les acteurs scolaires. Elle veut transformer autant les attitudes que le curriculum scolaire et les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production du racisme ou des autres formes d'oppression dans chaque milieu (Potvin et al., 2006). Pour les théoriciens antiracistes, l'institution scolaire comme lieu de production d'identités, et pas seulement de savoirs, doit assurer le développement de l'engagement actif, de l'esprit critique et de l'*empowerment* des élèves des groupes historiquement opprimés. Toutefois, on lui a adressé plusieurs reproches : maintien défensif, essentialiste et aliénant d'une identité racialisée; polarisation des élèves en fonction de frontières raciales; critique négative qui la rend incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction; caractère trop politique qui ne suscite pas d'engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme (Mansfield et Kehoe, 1994), et d'autres. En focalisant trop sur la frontière externe de l'ethnicité, elle peut aussi occulter la construction d'une mémoire et d'une identité distincte des groupes ethniques, de même que l'autonomie et la place du sujet comme médiateur de ses pôles identitaires.

Pour sa part, l'éducation à la citoyenneté démocratique, qui a progressé au cours des années 1990-2000, a davantage porté sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques afin de former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale. Contrairement à « l'instruction civique » antérieure, l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la fluidité des frontières (identitaires, nationales, commerciales, etc.) et sur les enjeux planétaires. Plusieurs théoriciens lui ont reproché son caractère essentiellement normatif et non transformatif, sa tendance à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et son occultation de la nature systémique des inégalités (Dei, 1996). C'est pourquoi plusieurs estiment qu'elle doit désormais mettre l'accent sur la mondialisation, les rapports de pouvoir, la médiation

interculturelle et les droits de la personne afin d'être « efficace » en contexte de « crise », lorsque les rapports intergroupes se tendent et affectent la cohésion sociale (Banks et al., 2005).

Enfin, l'approche inclusive est fondée sur l'équité, les droits de l'enfant et le combat contre les discriminations (*Human Rights-based approach*). Elle repose sur le postulat que la diversité est la norme et que pour assurer l'équité envers tous, les écoles doivent s'adapter aux réalités et besoins des élèves, et non l'inverse. Elle préconise de « partir des besoins » et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'une institution afin de faire réussir tous les élèves. Le regard n'est pas uniquement centré sur la performance de l'élève mais aussi sur les « zones de vulnérabilité » de l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) quant à la réussite des élèves, la coresponsabilité des acteurs (Dei et al., 2000) et les moyens d'équité à mettre en œuvre en fonction des besoins et des droits des élèves pour développer leurs « capacités » (Sen, 2000) et transformer les pratiques préjudiciables. Développée surtout dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive « marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2013, p. 11-12). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux grands mandats de l'école et tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école (par le personnel et les élèves), à tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées ou pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

Aujourd'hui, ces approches éducatives tendent à s'articuler de manière complémentaire autour d'objectifs communs et du paradigme de l'équité, au fondement de l'approche inclusive. Ce courant partage particulièrement avec l'éducation antiraciste et les approches critiques des objectifs de lutte contre l'exclusion et les inégalités, avec l'éducation interculturelle la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux droits, le développement de connaissances et de compétences citoyennes, démocratiques, coopératives, participatives, pour outiller les jeunes à mieux comprendre la complexité du monde, à résister, se positionner et agir en citoyens engagés envers la justice et les droits et libertés. C'est aussi dans cette perspective que l'UNESCO et trois provinces canadiennes ont développé leurs orientations et politiques inclusives (Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

On constate une grande convergence entre les courants quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés essentiels à la formation des enseignants, tels que

- des savoirs *multidisciplinaires* :
 - des connaissances historiques et sur le monde actuel, reliées aux problèmes sociopolitiques, aux inégalités sociales et au fonctionnement des institutions (droits de la personne, obligations juridiques, démocratie, politiques publiques, inégalités, discriminations, équité, débats sociaux); compréhension des concepts et des processus sociologiques fondamentaux (mondialisation, immigration, rapports ethniques, identités et ethnicité, mécanismes d'inclusion-exclusion)
 - des connaissances des réalités sociales, migratoires, familiales, linguistiques, religieuses et des parcours des élèves issus de l'immigration et des minorités
 - des connaissances de l'adaptation systémique de l'école à la diversité
 - un rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif)
- des savoir-faire pédagogiques novateurs et des savoir-être transversaux liés au vivre-ensemble :
 - des pratiques différenciées, démocratiques, coopératives et participatives, qui reposent sur une capacité à être un modèle de justice et à créer un climat de classe et un curriculum inclusifs; des apprentissages et méthodes qui « parlent » aux jeunes, permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts; le partage du pouvoir décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage, des attentes élevées envers tous les élèves
 - des attitudes et habiletés éthiques, critiques, réflexives, délibératives et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux, les enseigner et les appliquer; habiletés langagières (langue première et seconde)
 - des compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'écoute, d'observation et d'action (empathie, *care*, coopérer, résoudre des conflits démocratiquement, négocier, intervenir dans un débat démocratique, communication interculturelle)
 - une capacité réflexive pour observer ses propres préjugés et pratiques, avoir conscience de sa position sociale, de son autorité, des droits et des besoins des enfants
 - un *empowerment* et un engagement pour contrer les inégalités, un sens de la coresponsabilité à l'égard du changement.

Par ailleurs, les différents courants se rejoignent sur deux enjeux et finalités, que nous détaillons ci-après, en soulignant les défis qu'ils soulèvent : 1/ une finalité d'équité (prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités); 2/ une finalité de

transformation sociale (les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique).

2. Les finalités d'équité et de transformation sociale

2.1 La première finalité : l'équité

La finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, est centrée sur les droits, les réalités, expériences et besoins différenciés des élèves. Il s'agit de prendre conscience que la diversité est la norme et de reconnaître et accepter les différences. Ces différences renvoient à des besoins et expériences uniques à chacun, mais pouvant constituer des motifs d'exclusion et de discrimination (traitement différentiel préjudiciable), lorsqu'elles sont négligées (par omission) ou lorsqu'elles sont vues comme des déficits propres à l'élève. Les besoins d'ordres physiologiques, cognitifs, psychologiques, socioaffectifs ou scolaires, souvent transitoires, sont toujours liés aux expériences de vie des individus : types de parcours migratoires, traumatismes, deuils, situation familiale, pauvreté, violence, facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, difficultés d'apprentissages, discrimination, etc.). Ils renvoient aussi à la construction sociale des différences à partir de « marqueurs » (sexe, couleur, handicap, etc.). Bien qu'ils reflètent des situations de vie uniques, ils sont aussi universels et au fondement des droits humains et des capacités. Par exemple :

- **les besoins cognitifs** – comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire et en société (rôle civique), le respect des droits et libertés de tous (non-discrimination), les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants), par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix;
- **le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance** – être protégé de l'intimidation et de la violence à l'école, développer une estime de soi, une ouverture à l'autre, par des encouragements, des attentes élevées des enseignants, des modèles d'adultes significatifs, respectueux des élèves;
- **le besoin de reconnaissance** – dans ses expériences de vie, ses origines, son milieu culturel, ses pôles identitaires (religieuse, linguistique, couleur, etc.), ses projets, ses opinions, sa créativité, son style et son rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés;
- **le besoin d'intégration et d'appartenance à un groupe** – avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être co-responsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs;
- **le besoin de créer, d'entreprendre, de réaliser des idéaux, de se projeter dans l'avenir.**

L'école doit adapter ses pratiques en fonction de ces réalités, par des pratiques pédagogiques différenciées, axées sur le meilleur intérêt et le développement social de chaque apprenant, qui lui permettent de se sentir en sécurité, reconnu dans son unicité, valorisé, confiant, capable de relever des défis. Par exemple :

- un jeune réfugié ayant connu la guerre et nouvellement arrivé au Québec risque d'avoir des besoins psychologiques et socioaffectifs (de sécurité, de confiance et d'intégration au groupe) plus grands à combler qu'un jeune immigrant arrivé de longue date;
- un nouvel arrivant qui maîtrise peu les repères et codes culturels de l'école est plus susceptible d'avoir des besoins cognitifs et socioaffectifs à combler que les autres jeunes;
- un jeune de 2^e génération issu d'une minorité racisée peut avoir un besoin de reconnaissance identitaire et d'appartenance plus grand qu'un jeune immigrant de 1^{ère} génération, car en étant né au Québec tout en se sentant rejeté par sa propre société, il peut développer un fort sentiment d'aliénation parce que ses attentes comme citoyen, en termes de « droits acquis » et d'égalité sociale, sont plus importants.

2.1.1 Liens entre équité et exclusion

Cette finalité d'équité ne signifie donc pas « traiter tous les élèves de la même façon » mais reconnaître que « tout le monde est différent » et qu'adopter des soutiens pertinents et adaptés aux besoins et réalités des élèves est une norme de justice minimale pour qu'ils puissent s'épanouir. La notion d'équité est au fondement du concept juridique « d'accommodement raisonnable », qui a remplacé la justice « procédurale » – selon laquelle on ne fait pas de discrimination lorsqu'on « traite tout le monde de la même façon » – par une justice « distributive » ou compensatoire, qui repose sur le postulat que pour respecter les droits de chacun, les institutions (scolaires ou autres) doivent donner à certains des services pertinents et adaptés à leurs besoins (élèves handicapés, en difficulté d'adaptation/d'apprentissage, nouvellement arrivés, etc.). L'équité est ce qui rend possible l'égalité de résultats. Il devient donc important de bien cibler ces besoins, de manière périodique et récurrente, pour identifier les obstacles à la participation et à l'égalité de réussite de ces élèves, incluant nos représentations, attitudes et comportements comme enseignant. De plus, il importe de prendre en compte la personne dans l'ensemble de ses réalités et de ne pas la réduire à l'un de ses besoins, comme celui d'apprendre le français, car les personnalités sont multidimensionnelles et les besoins changent à travers le temps.

Lorsque les besoins, problèmes ou obstacles associés sont non considérés, sous-estimés ou à l'inverse, surévalués, ils constituent des « zones de vulnérabilité » ou des motifs potentiels d'exclusion des élèves des minorités (UNESCO, 2009, p. 4).

L'exclusion se produit en aval ou en amont des inégalités, autant scolaires que sociales. Elle est associée aux discriminations historiques, sociales, économiques, scolaires, qui peuvent être directes mais aussi indirectes (involontaires) lorsqu'elles sont produites par des normes et des processus institutionnels inadaptés et aux effets préjudiciables envers un groupe d'élèves. Dès lors, l'école doit cibler les obstacles aux apprentissages et à la participation, en allant au-delà d'une simple identification des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Car en étiquetant les élèves, on peut détourner l'attention des autres sources sociales, politiques ou institutionnelles de difficultés que l'on retrouve au sein des relations sociales, dans les pratiques culturelles, les programmes d'études, l'organisation et les politiques de l'école, les contenus, approches ou méthodes d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation (comme des tests diagnostiques ou de classement inadaptés), et d'autres. Cette conception trop étroite peut aussi contribuer à fragmenter le travail fait par les écoles pour répondre à la diversité des élèves qui sont regroupés sous différentes catégories (« besoins éducatifs spéciaux », « français langue seconde », « sous-scolarisés »). La notion d'obstacles aux apprentissages et à la participation permet de mieux diriger l'attention vers ce qui doit être fait pour améliorer l'éducation des élèves qui vivent des difficultés lorsqu'ils rencontrent ces obstacles. Dès lors, il importe d'identifier, reconnaître, nommer et documenter les obstacles autant que les réalités et besoins dans chaque école.

L'exclusion est aussi le produit de représentations souvent inconscientes et de pratiques qui s'articulent et s'entremêlent pour former une situation de discrimination systémique, qui combine la discrimination directe et indirecte. Ce concept, consacré par la Cour suprême du Canada en 1987³, repose sur l'idée d'une interaction entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (évaluation, classement, diagnostic, etc.) qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes. La *discrimination directe*, souvent « coutumière », volontaire ou intentionnelle, mais parfois subtile et dissimulée, consiste à traiter de manière différente et inéquitable des individus dans divers domaines de la vie sociale, sous prétexte de leur inaptitude (comme élève, parent, citoyen, consommateur, etc.). La *discrimination indirecte* se définit davantage par ses effets préjudiciables sur une catégorie ou un groupe de personnes. Lorsqu'elle est attribuable à une pratique ou une norme, c'est l'effet d'exclusion qui est le plus probant, et c'est cet impact collectif potentiel qui permettra de justifier la suppression de la pratique ou norme contestée. L'évolution de la jurisprudence en matière de discrimination indirecte fait en sorte que désormais, les institutions ne peuvent ignorer l'effet de leurs politiques, normes ou pratiques sur leurs personnels ou leurs élèves si ces dernières engendrent une inégalité de fait (d'accès, de services adaptés, etc.) identifiable sur la base de l'un des motifs prohibés par les chartes. À cet égard, les tribunaux ont créé « l'obligation d'accommodement raisonnable » en fixant ses limites

³ *Canadien National c. Canada (Commission canadienne des droits de la personne)* [1987] 1 R.C.S. 1114).

inhérentes (la contrainte excessive). Les notions d'effet préjudiciable et d'accommodement raisonnable ont aussi mené au concept de discrimination systémique (Potvin et Latraverse, 2004).

Les discriminations peuvent prendre plusieurs formes : représentations ou interprétations biaisées des problèmes, omission de services disponibles ou offerts, sous-représentation ou sous-évaluation des besoins des élèves (dont les besoins identitaires, de repères culturels, d'appartenance, etc.), déficit d'accès, de dotation en ressources, d'adaptation du curriculum et des pratiques ou d'acceptabilité sociale des contenus à apprendre, surveillance excessive, etc. (Cochran-Smith, 2004; Gay, 2010; Nieto 2009; Sleeter et Grant, 2009). Par exemple, les enseignants peuvent refléter inconsciemment des représentations négatives véhiculées dans la société à travers leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques. Par manque d'information sur les réalités migratoires ou culturelles des élèves, ou sur la complexité des cultures (qui renvoient à des « traditions », des pratiques, des mémoires et des rapports de pouvoir variés), les enseignants peuvent soulever des hypothèses erronées concernant les problèmes des enfants issus de certains groupes ethniques dans leur classe. Cela peut conduire à une culturalisation essentialisée ou une ethnicisation des problèmes scolaires des élèves, à une faible prise en compte, voire à une occultation des discriminations, intimidation ou sentiments d'injustice vécus par les élèves. Des stéréotypes inconscients sur les « cultures » enferment les élèves (ou leurs parents) dans une culture figée (très souvent associée aux origines des parents), et peut mener des enseignants à voir les différences culturelles des élèves comme un « déficit » à combler ou un « handicap » (Dei et Calliste, 2008). Il est donc important que les futurs enseignants, pendant leur formation, puissent déconstruire des explications biaisées et non fondées scientifiquement, mais encore dominantes en éducation, qui responsabilisent uniquement les élèves et leur famille pour les problèmes scolaires rencontrés (échec, décrochage, etc.). Par exemple, il existe deux paradigmes erronés qui persistent en milieu scolaire quant aux taux de réussite moins élevés des élèves de familles à faible revenu et de certaines minorités : 1) le paradigme de la « privation culturelle » (*cultural deprivation paradigm*), selon lequel ces élèves proviendraient de cultures « déficitaires » qui nécessitent des mesures compensatoires, et 2) le paradigme de la différence culturelle (*cultural difference paradigm*), qui attribue cet écart à une distance entre la culture ou le milieu d'origine de ces enfants et celle de l'école, cette dernière étant plus valorisée par la société (Banks, 2008). Le danger de ces représentations biaisées réside dans leur traduction en attentes moins élevées. Une enquête récente menée dans 71 écoles secondaires québécoises (Brault, Janosz et Archambault, 2014) sur les facteurs qui influencent les attentes des enseignants quant à la réussite scolaire de leurs élèves indiquent que le type de difficultés scolaires des élèves⁴,

⁴ Définie dans cette étude par le taux d'élèves ayant décroché, subissant un retard scolaire, ayant un mauvais score sur une échelle de raisonnement logique ou ayant obtenu une étiquette (ou code) d'élève en difficulté (EHDA).

le climat de l'école⁵ et les origines ethniques et socio-économiques des élèves jouent un rôle important. Plusieurs travaux nord-américains ont d'ailleurs soulevé l'hypothèse d'un lien entre l'échec scolaire des élèves noirs et les perceptions stéréotypées et attentes moindres des enseignants envers l'engagement et la réussite scolaires de ces élèves (Mc Andrew, 2004).

Certains enfants n'arrivent donc pas à profiter pleinement de leur environnement scolaire, pour différents facteurs culturels, économiques, institutionnels ou politiques, qui varient selon les pays ou les contextes scolaires : parce qu'ils appartiennent à certains groupes minorisés et marginalisés⁶, maîtrisent peu la langue d'enseignement et ne comprennent pas les attentes, ont peu d'amis, ont des difficultés visuelles, auditives ou d'attention, n'ont pas développé les repères culturels, reçoivent moins de soutiens, n'ont pas accès à des structures, des ressources ou des services gratuits ou adéquats, adaptés ou pertinents culturellement ou socialement, sont intimidés ou discriminés, ou en raison de plusieurs autres facteurs qui entraînent leur démotivation ou un retard dans leurs apprentissages. En classe, ces enfants peuvent être exclus de la participation parce qu'ils sont peu sollicités à participer par l'enseignant et sont peu enclin à vouloir contribuer, étudient avec difficultés, s'assoient dans le fond et vont peut-être décrocher. Un léger retard scolaire qui ne serait pas perçu et pris en compte dès ses débuts par les intervenants, peut s'amplifier progressivement et conduire l'enfant, ses enseignants ou ses parents, voire les autres élèves, à l'étiqueter comme incompetent (« mauvais élève »). L'enseignant n'est pas forcément conscient de ces catégorisations. Les élèves sont encore tenus responsables de leur échec ou de leur réussite, ce qui relativise parfois les causes externes liées à la situation ou aux circonstances socioéconomiques, politiques ou autres. Lorsque l'élève est issu de l'immigration ou appartient à une minorité, il peut intérioriser le stéréotype qui lui est attribué comme une source de rejet de son identité par l'école, conduisant à « l'effet Pygmalion » ou « prophétie auto réalisatrice » (Merton, 1948) : les élèves finissent par se conduire en mauvais élèves à force de se faire traiter comme tels. Ils se comportent conformément aux attentes de l'enseignant. La situation devient clairement discriminatoire lorsqu'elle favorise l'exclusion progressive du jeune, sa démotivation et son désengagement, parce que l'école ne prend pas en compte ses besoins pour le soutenir dans son parcours éducatif.

Or, il importe de ne pas enfermer les élèves dans des catégories uniques ou des stéréotypes. Certains élèves en classe d'accueil et en processus d'acculturation peuvent se

⁵ Définie dans cette étude par l'importance accordée par les enseignants à la réussite des élèves et la valeur accordée par le milieu scolaire à l'effort scolaire et à l'apprentissage.

⁶ Dans les pays européens, le taux d'abandon scolaire des enfants issus de l'immigration ou de certains groupes minoritaires, tels que les Roms, est le double de celui des écoliers appartenant à la majorité (Conseil de l'Europe, 2011), alors qu'au Québec, c'est le cas des jeunes des Premières Nations (Sioui, 2016). De plus, le taux d'élèves catégorisés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est supérieur chez certaines minorités « visibles » (CDPDJ, 2011).

sentir dépossédés de leur culture et de leur identité, alors qu'un autre jeune dans le même groupe, qui a vécu un traumatisme de guerre, peut se sentir en sécurité et à l'aise dans cette classe. De plus, ces élèves ont parfois davantage en commun avec d'autres enfants de l'école qu'avec ceux de la classe d'accueil.

Le fonctionnement de l'école, qui repose largement sur des processus de sélection, d'évaluation formelle et informelle, de classement et d'orientation, peut conduire certains enfants à intérioriser les causes de leurs échecs et à développer un sentiment d'impuissance, d'inefficacité personnelle et d'aliénation face aux normes de l'école, pouvant les mener jusqu'au décrochage, voir à la « radicalisation » de certains d'entre eux (Dejean et al., 2016). Il s'agit de « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010) à identifier et à éliminer. Il est donc de la responsabilité des acteurs scolaires de faire participer chaque élève et de développer leur goût d'apprendre, en favorisant un environnement d'apprentissage ouvert, valorisant et chaleureux, axé sur la participation des enfants aux apprentissages. Chaque enseignant apprend aussi de et avec ses élèves, dans un processus d'apprentissage mutuel et partagé. Et les différences entre les élèves, en termes de connaissances, d'habiletés, d'intérêts, d'expériences de vie, de langue maternelle ou de réalisations peuvent représenter des ressources pour soutenir les apprentissages de tous les élèves, et entre eux.

2.1.2 Une question de droits et de capacités

La réalité souvent subtile de la discrimination en milieu scolaire, et ses impacts sur la construction identitaire des jeunes des minorités « racisées », est étroitement liée non seulement à la réussite éducative de ces élèves mais aussi à l'effectivité de leurs droits, notamment du droit de chaque enfant à une éducation de qualité « sur la base de l'égalité des chances », tel qu'établi par la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CIDE) des Nations Unies (Potvin et Benny, 2013). Pilier essentiel des sociétés démocratiques, ce droit comprend non seulement le droit au développement cognitif, mais aussi à l'apprentissage des valeurs et des comportements d'une citoyenneté responsable. Le droit à l'éducation sous-tend la compréhension et l'exercice de tous les autres droits et libertés (au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.), et constitue un moyen d'éduquer sur, par et pour les droits et libertés (droits à l'éducation, dans l'éducation et à travers l'éducation : *Rights in, through and to education*, voir Tomasevski, 2002). Il est considéré au fondement de l'épanouissement des individus, de l'égalité hommes-femmes, du développement économique, d'une société pacifiste et d'une citoyenneté globale. Pour ce faire, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société. » (Nations Unies, 2016, par. 25), ce que Nussbaum (2012) appelle le développement de ses « capacités centrales ». L'éducation

comme droit et bien public doit non seulement être accessible à tous, mais surtout équitable envers tous, de bonne qualité, pertinente socialement et culturellement, donc adaptée aux réalités et besoins des apprenants et à ceux de la société (Tomasevski, 2002). Pour développer les capacités des élèves, le milieu scolaire est amené à mettre en œuvre des pratiques d'équité qui réfèrent directement au respect des droits de l'enfant inscrits autant dans la Convention internationale (CIDE) que dans les chartes des droits et libertés et dans la *Loi sur l'Instruction publique* du Québec (LIP), qui se recoupent et se renforcent mutuellement (tableau 1).

Tableau 1. Les droits inscrits dans différents instruments juridiques

Convention internationale des droits des enfants (CIDE), Loi sur l'Instruction publique (LIP) et Charte québécoise des droits se renforcent mutuellement :	
Droit à l'égalité et à la non-discrimination (« Droit d'être qui ils/elles sont, sans discrimination »)	CIDE art 2, 12, 13, 14) Charte art. 10 (14 motifs)
Droit à un environnement sûr, protecteur et non-violent	CIDE art. 3, 19, 31 à 37
Droit à une éducation appropriée et pertinente (avoir leurs rêves, se développer à leur plein potentiel)	LIP art. 22
Droit à connaître ses droits	CIDE art. 28, 29, 40, LIP
Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (donner leur point de vue , être entenduEs, être respectéEs par les adultes)	CIDE art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22
Droit à une infrastructure accessible et adéquate	LIP
Droit à des enseignants professionnels de qualité	CIDE, LIP

Sous un angle normatif, les besoins des enfants correspondent à un ou plusieurs droits, et renvoient en retour à un devoir des adultes envers le développement des capacités des enfants, ainsi qu'aux devoirs des enfants envers le respect des droits des autres. Par exemple, l'article 22 de la *Loi sur l'Instruction publique* (LIP) portant sur les obligations des enseignants stipule qu'

[i]l est du devoir de l'enseignant : 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; 2° de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre; 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves [...]

Les besoins et les droits sont intrinsèquement liés à la notion de « capacités ». Sen (2000) a défini les capacités ou capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie comme étant constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Les droits et les libertés positives (« être capables de faire ou d'être ») font partie des capacités, et les États doivent les respecter et les soutenir pour assurer une justice sociale minimale (Nussbaum, 2012). Elles font référence à « l'agentivité », à l'autonomie morale et intellectuelle des individus, à leur bien-être et pouvoir de choisir. Les capacités sont cognitives, émotionnelles et comportementales. Elles permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui l'empêche d'exister : classes, genre, origine, etc. Elles combinent les caractéristiques de la personne (capacités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement. L'approche par les capacités peut se définir comme une manière d'évaluer et de comparer des qualités de vie et d'établir une théorie de la justice sociale.

Nussbaum a défini 10 capacités centrales (voir tableau 2 de la page suivante) que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer afin que tous les enfants puissent être capables d'être en relation, d'agir et d'assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.).

L'éducation au cœur des capacités centrales permet d'agir sur toutes les autres (Nussbaum, 2012). Accéder à l'éducation va donner à son tour accès à la compréhension de l'histoire de son pays, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, à un environnement sain, à la justice pour une répartition des richesses équitable... Le personnel doit donc croire au développement des capacités des élèves, entre autres à leur capacité de discernement et de jugement critique, à leur liberté d'exprimer librement leur opinion sur toute question les intéressant, en considérant leur âge et maturité, et à leur capacité à agir comme des acteurs coresponsables de la réussite et de la vie scolaires.

Tableau 2. Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés⁷

Capabilité centrale liée à :	Son développement effectif : l'individu est capable...
1. la vie	d'avoir une vie de longueur « normale », de ne pas mourir prématurément.
2. la santé du corps	d'être en bonne santé, nourri, logé.
3. l'intégrité du corps	de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, contraception.
4. le sens, l'imagination, la pensée	d'imaginer, penser, créer, par une éducation adéquate, de base, adaptée, permettant de faire de liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion, l'environnement... d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (accessible, pertinente, de qualité).
5. les émotions	de s'attacher à de gens et des choses, d'aimer, de ne pas avoir peur/angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes d'association humaine fondamentale pour le développement.
6. la raison pratique	de se former une conception du bien, de participer à la vie en société, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience et du culte et du droit au travail, à l'éducation.
7. l'affiliation	de vivre avec et pour le autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations.
8. les autres espèces	de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu.
9. le jeu	de rire, jouer, d'avoir des loisirs.
10. le contrôle sur son environnement politique, matériel...	de participer aux choix politiques (droit de participer, de voter, liberté de conscience, d'opinion, d'expression) ; de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

2.2 La deuxième finalité : la transformation sociale

La seconde finalité qui fait consensus parmi les courants théoriques est la préparation des apprenants à vivre-ensemble dans une société démocratique et pluraliste afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits. Elle est « centrée sur

⁷ Tableau conçu à partir de Nussbaum, 2012. Les exemples ne sont pas exhaustifs.

le potentiel, les forces cachées et sur la capacité de communiquer et d'apprendre des uns et des autres » (Rousseau, Prudhomme, Vienneau, 2015, p. 32), donc sur les capacités. Dans une perspective de « citoyenneté globale », l'école doit s'assurer d'appliquer et de faire vivre réellement les droits au quotidien afin de préparer les élèves à assumer leur rôle dans la société, à devenir des citoyens responsables, conscients des discriminations et engagés envers la justice, la résolution des conflits et la protection des droits et libertés. Elle doit devenir une communauté d'acteurs qui respectent la liberté de pensée et de conscience, favorisent des attitudes et des comportements d'ouverture à l'autre, de compréhension de la diversité et de reconnaissance mutuelle, de participation, de coopération et d'esprit critique (Conseil de l'Europe, 2010). La participation accrue des élèves à l'apprentissage et à la vie communautaire permet ainsi d'apprendre aux côtés des autres, de collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage partagées, de s'engager activement et de donner son avis sur le processus éducatif. Plus précisément, il s'agit d'être reconnu, respecté, accepté et valorisé pour soi-même et de former un nous inclusif dans une logique de coresponsabilité.

Les programmes doivent capitaliser sur les processus de socialisation pour développer ces attitudes et comportements, dans un contexte mondial et social de plus en plus polarisé. À cet égard, l'éducation antiraciste et à la non-discrimination, donc fondée sur les droits et libertés (*Human Rights-based approach*) apparaît aujourd'hui une nécessité pour développer les capacités, et ce pour des raisons légales, éthiques, sociales, politiques et pédagogiques. Au plan légal, les institutions doivent s'assurer de connaître et respecter leurs obligations dans la mise en œuvre des conventions internationales, chartes et lois, et d'être imputables de l'effectivité des droits de l'enfant envers les parents et l'ensemble des citoyens. En termes d'imputabilité, l'application des droits a des implications systémiques, à tous les niveaux d'intervention d'une école : dans les politiques institutionnelles, les projets éducatifs, les codes de vie des écoles, le curriculum, la gestion de classe, les activités pédagogiques, la démocratie scolaire, le vivre-ensemble, la formation du personnel, etc. Au plan éthique, l'éducation aux droits de la personne « contribue à l'égalité, à l'autonomisation et à la participation, ainsi qu'à la prévention et la résolution des conflits » (Lenarcic et al., 2001, p. 7). En termes sociopolitiques et pédagogiques, les droits sont abordés en lien avec le développement des capacités des jeunes (les rendre capables de), par une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire. Pour former un citoyen normatif et actif, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations, Krappmann (2006) estime qu'il faut enseigner les droits à l'école à partir des expériences vécues des enfants, et ils doivent prendre sens dans un environnement concret, où les droits s'actualisent au quotidien. Trois objectifs sont inscrits dans le programme mondial d'éducation aux droits (1978), repris au Québec par la Commission des droits de la personne (CDPDJ), soit : un objectif cognitif de conscientisation (éduquer *sur...*), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer

par...) et un objectif comportemental de transformation (éduquer *pour...*). Les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) inhérentes à une conscientisation critique, à une co-responsabilisation et à une transformation pour les stimuler chez leurs élèves. Par exemple, pour éduquer *sur* les droits, l'enseignant doit s'appuyer sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un bref historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (Pothier, 1997) (rendre intelligible histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). Pour éduquer *par* les droits, l'enseignement doit s'actualiser par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits (Davies, 2006). Enfin, pour éduquer *pour* les droits, il importe d'amener les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continue de démocratie à l'école (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant doit donc s'appuyer sur un enseignement formel, explicite et actif des droits, et sur un encadrement institutionnel respectueux des droits.

Certains travaux, dont ceux de Covell et Howe (2005, 2011) ont mesuré les impacts positifs des programmes institutionnels axés sur les droits de l'enfant (comme celui des « Écoles respectueuses des droits » de l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement mis en œuvre : les jeunes développeraient une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, des valeurs démocratiques et des habiletés pour mieux contribuer à leur société. Ils seraient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités, feraient preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, seraient plus participatifs, démontreraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favoriseraient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits (Covell et Howe, 2005; 2011). Cette éducation assure un climat démocratique qui augmente la réussite scolaire des élèves, diminue l'intimidation et la confrontation enseignant-élève, développe le jugement critique face au respect et à la violation des droits (Covell et Howe, 2005; 2011; Krappmann, 2006).

Comme pour la finalité d'équité et de différenciation, la finalité de participation et du vivre-ensemble pour des écoles inclusives doit placer les droits de l'enfant et le développement effectif de capacités au cœur de leur organisation scolaire, autant dans les politiques de l'école que dans les classes. Elles doivent instaurer une culture démocratique fondée sur l'enseignement, le respect effectif et la modélisation des droits et des responsabilités de l'enfant (UNICEF, 2011), par des enseignants qui respectent eux-mêmes et enseignent activement aux élèves le respect des responsabilités et des

droits des autres, et transforment les attitudes et comportements concrètement en classe. Elle exige du personnel scolaire une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits. L'enseignant est vu comme un agent de changements, capable de transformer la société vers plus de justice, d'égalité et d'équité entre les personnes. Ainsi, le respect des individus, des peuples, de l'environnement et la nécessité éthique de faire des choix de vie responsables doivent être au cœur de sa pédagogie. Les activités pédagogiques, la gestion de classe et les politiques de l'école mettent en œuvre les droits de l'enfant en accordant une place importante à leur exercice (Covell et Howe, 2011), particulièrement le droit d'exprimer son opinion et de participer aux décisions de l'école qui les concernent (Davies, 2006). Une place centrale à la « voix » des jeunes doit être faite, en engageant leur coresponsabilité envers les décisions et solutions aux situations collectives, et par le dialogue en classe et à l'école sur les valeurs et règles communes, qui permettent de comprendre la dignité et les droits et libertés, pour lesquels de nombreux groupes minorisés ou opprimés se sont battus au fil du temps – les femmes, les Autochtones, les francophones au Québec, les Noirs, les ouvriers, et bien d'autres. Le système scolaire doit donc réfléchir aux moyens d'évaluer sa propre performance dans le développement des capacités des élèves, au cours et à la fin de la scolarisation.

Toutefois, diverses études constatent des écueils en ce qui concerne la préparation des élèves et des enseignants aux questions éthiques, de citoyenneté démocratique, de droits et de vivre-ensemble en contexte de diversité. En dépit de l'introduction dans le curriculum formel au Québec, de nouveaux programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté – qui ont multiplié à la fois les opportunités d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire et les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines – il existe des difficultés, des malaises ou des résistances chez les intervenants scolaires pour aborder les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, le racisme ou les droits et libertés (Courtine Sinave et Jutras, 2015; Potvin et al., 2006). Les nouvelles formes d'exclusion, aujourd'hui liées à la religion et aux questions identitaires, au cœur de l'actualité internationale, sont jugées « sensibles » à aborder dans les apprentissages et pour le climat social à l'école (McAndrew, 2008). Parler des conflits, des rapports de pouvoir ou du racisme au Québec et dans sa propre école ou son quartier constitue un défi (Potvin et al., 2006). En milieu scolaire comme dans la population générale, la diversité religieuse grandissante suscite des craintes et des tensions, comme l'ont mis en évidence les débats des dernières années sur la place de la religion dans l'espace public. Ces craintes trouvent aussi leur source dans le statut fragile des Québécois francophones en tant que groupe majoritaire et dans les acquis encore récents de la modernité québécoise (sécularisation des institutions, égalité hommes-femmes, français langue publique commune) (Potvin, 2008). La difficulté du groupe majoritaire au Québec à se nommer comme tel, et à enseigner sa culture, sa langue et son histoire à l'école est souvent évoquée par les

intervenants scolaires comme l'un des facteurs explicatifs de ces résistances (Mc Andrew, 2008; Courtine Sinave et Jutras, 2015).

De plus, une enquête récente montre que les enseignants sont souvent peu ou non-formés pour travailler le dialogue en classe sur des questions de diversité religieuse (Bouchard, 2016, p. A7). Les programmes de formation à l'enseignement se limitent encore aujourd'hui à l'intégration d'un seul cours transversal sur la pluriethnicité alors qu'ils devraient être bonifiés par des contenus des sciences sociales et en droits de la personne (Potvin, 2016). Les préjugés, les stéréotypes, les discriminations, les droits et les rapports de pouvoir sont donc parmi les premiers éléments dont une école doit se préoccuper en matière de formation et de sensibilisation du personnel et des élèves dans sa lutte contre l'exclusion et dans le développement des compétences interculturelles et inclusives. L'enseignant doit avoir une bonne compréhension du pluralisme et des droits et libertés pour être en mesure de bien les enseigner et de les faire « vivre » en classe, ainsi qu'une bonne maîtrise des pratiques délibératives et participatives. Pour amener les élèves à réfléchir aux rapports inégaux de pouvoir entre les groupes dans la société, les enseignants doivent eux-mêmes s'interroger sur leur propre pouvoir. La conscience de ces différences de pouvoir, et leur mise en débat par l'enseignant, permet de considérer les sentiments d'aliénation et d'injustice ressentis par certains jeunes des minorités visibles envers l'école et la société, en leur donnant une voix (Cochran-Smith, 2004; Ngai, 2004).

Conclusion

Cet article a dressé un bref portrait des convergences entre les courants quant aux éléments essentiels pour une formation transversale (mais appliquée) des enseignants sur la diversité, et quant aux deux grandes finalités d'une prise en compte de la diversité en éducation, à partir d'une analyse des écrits nationaux et internationaux. Les quatre types de courants se rejoignent sur la nécessité pour les enseignants de maîtriser une compétence inclusive globale qui intègre les éléments des autres types de courants, autour de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels et variés – cognitifs; éthiques et sur le choix des valeurs; sociaux et relationnels; liés aux capacités d'action; critiques, réflexifs, pédagogiques et transformatifs – pour contrer l'exclusion et agir sur ses causes, respecter les droits fondamentaux et les appliquer ainsi que mettre en œuvre des moyens d'équité. Elles visent aussi deux finalités essentielles.

Les futurs enseignants sont particulièrement interpellés en raison du regard critique qu'ils devront porter sur le rôle de l'école auprès des élèves et dans la société, les dimensions institutionnelles de l'équité, les capacités, respect des droits et rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif) qu'ils vont développer chez les élèves. Ils doivent avoir intégré et consolidé au cours de leur formation (théorique et pratique) des

connaissances multidisciplinaires essentielles, de même que des attitudes positives, éthiques et démocratiques, une ouverture à la diversité, des stratégies pédagogiques et didactiques inclusives, démocratiques, souples, variées et prenant en compte l'expérience des élèves. Ces compétences peuvent s'acquérir à partir des enseignements théoriques et formels offerts, portant sur l'immigration, les enjeux mondiaux, les droits, la citoyenneté, mais surtout à travers l'expérience quotidienne de la démocratie et du respect des droits de l'enfant, de la solidarité et de la coresponsabilité envers les injustices et discriminations en contexte de diversité, que les situations éducatives fournissent aux futurs enseignants et à leurs élèves pendant leurs stages, et qui doivent viser à élargir les « capacités » (Nussbaum, 2012) des enfants. Or, la formation initiale du personnel scolaire paraît aujourd'hui insuffisante à bien des égards pour implanter en milieu scolaire une perspective fondée sur les besoins et droits de l'enfant, à tous les niveaux d'intervention (gouvernance, services administratifs, complémentaires ou éducatifs, etc.). La nécessité d'outiller le personnel, par la formation initiale et continue, est centrale dans un contexte où il n'est pas évident que les compétences à développer chez les élèves dans le domaine du « vivre ensemble » soient encore pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes. Cette formation doit favoriser une meilleure compréhension et appropriation des concepts d'équité, de droits de la personne et d'inégalités (et leurs manifestations en milieu scolaire) et de développement des capacités des élèves, chez les décideurs, concepteurs de programme et intervenants scolaires. Enfin, le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus.

Références

- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4e éd.), Toronto, Pearson/Allyn et Bacon.
- Banks, J. A., C. A. McGee Banks, C. E. Cortés, C. L. Hahn, M. M. Merryfield, K. A. Moodley, S. Murphy-Shigematsu, A. Osler, C. Park et W. C. Parker (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*, Seattle (WA), Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bouchard, N. (2016). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?, *Le Devoir*, 17 août 2016. [En ligne]
<http://www.ledevoir.com/societe/education/477865/apprendre-a-vivre-ensemble-avons-nous-echoue>, consulté le 27 juin 2017.
- Braut, M.-C., M. Janosz et I. Archambault (2014). « Effect of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis », *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, p. 148-159.

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*, New York, Teachers College.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Montréal, CDPDJ.
- Conseil de l'Europe (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Courtine Sinave, S. et F. Jutras (2015). « Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire », *McGill Journal of Education*, vol. 50, n°1, p. 51-78.
- Covell, K. et B. Howe (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*, Toronto, University of Toronto Press.
- Covell, K. et B. Howe (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County: RRR and Resilience Report*, Cap-Breton (N-É), Cap Breton University, Children's Rights Centre.
- Davies, L. (2006). « Global citizenship: Abstraction or framework for action? », *Educational Review*, vol. 58, p. 5-25.
- Dei, G. S. et A. M. Calliste (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*, Halifax (N-É), Fernwood Pub.
- Dei, G.S., L. Karumanchery, S. James-Wilson, I. James, J. Zine et C. Rinaldi (2000). *Removing the margins: the challenges & possibilities of inclusive schooling*, Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Dejean, F., S. Mainich, B. Manaï et L. T. Kapo (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir*, Montréal, Collège de Maisonneuve, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge* (3^e éd.), Boston (MA), Houghton Mifflin Company.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, New York, Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2005). « Schooling, citizenship, and the struggle for democracy », dans *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (2^e éd.), Boulder, Paradigm Publishers, p. 3-36.
- Henry, F. et C. Tator (2005). *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*, 3rd Edition, Toronto, Thomson Nelson.

- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Juteau, D. (2016 2^e éd.). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Krappmann, L. (2006). « The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education », *Journal of Social Science Education*, vol. 5, n°1, p. 60-71.
- Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*, Montréal, CEETUM.
- Lenarcic, J., M. Boer-Buquicchio, N. Pillay et K. Matsuura (1997). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord*, Varsovie (Pologne), Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'Homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE).
- Mansfield, E. et J. Kehoe (1994). « A critical examination of an antiracist education », *Canadian Journal of Education*, vol. 19, n°4, p. 418-430.
- Mc Andrew, M. (2008). « Une réflexion sur la formation des intervenants », dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Montréal, Fides, p. 135-156.
- Mc Andrew, M. (2004). « L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.). *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 201-210.
- Mc Andrew, M. (2000). *Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'école*, Leçon inaugurale au Département d'administration de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, document inédit.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. [En ligne] http://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf
- Ngai, P. B.-Y. (2004). « A reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing k-12 multicultural education », *Equity and excellence in education*, vol. 37, n°4, p. 321-331.
- Nieto, S. (2009) *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, New York, Teachers College Press.

- Nussbaum, M. C. (2012) *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Collection Climats, Éditions Flammarion.
- Pothier, N. (1997). « L'éducation aux droits et libertés en milieu scolaire et la formation initiale des maîtres – Préparer les saltimbanques de l'avenir », dans M. Hrimech et F. Jutras (dir.). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Sherbrooke, Canada, Éditions du CRP, p.147-159.
- Potvin, M. (2016). « L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales », *Philosophiques*, vol. 43, n°2, p. 481-488.
- Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives au Québec*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- Potvin, M. et A. Pilote (2016). « Les rapports ethniques et les processus d'exclusion », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 79-98.
- Potvin, M. et J. Larochelle-Audet (2016). « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 110-127.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, M.-É. Campbell et G. Kingué Élongué (2015a). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*, Rapport à la DSCC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, C. Borri-Anadon, F. Armand, M. Cividini, Z. De Koninck, D. Lefrançois, V. Levasseur, B. Low, M. Steinbach et la coll. I.-A. de Beck (2015b). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*, Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la DSAE, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin, M. et J. A. Benny (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*, Toronto, UNICEF-Canada.
- Potvin, M., M. McAndrew et F. Kanouté (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Programme conjoint du Multiculturalisme. Montréal, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

- Potvin, M. et S. Latraverse (2004). *Rapport final Canada. Étude comparative de la collecte de données visant à mesurer l'étendue et l'impact de la discrimination dans certains pays*, Bruxelles, Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales, Commission Européenne.
- Rousseau, N., L. Prudhomme et R. Vienneau (2015). « C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive », dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-48.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Sioui, B. (2016). « Portrait historique des Premières Nations au Québec, de leurs caractéristiques actuelles et de la scolarisation des jeunes Autochtones », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fidès, p. 41-50.
- Sleeter, C. E. et C. A. Grant (2009). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender* (6^e éd.), Hoboken, John Wiley & Sons.
- Tomaševski, K. (2002). *Economic, Social and Cultural Rights*, Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.

La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes

Nancy Bouchard, professeure titulaire

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article examine les différentes composantes d'un modèle d'éducation éthique sous l'angle de la reconnaissance de la dignité humaine. Ce modèle, qui permet une lecture fine de l'éducation éthique dans un programme, se présente en sept composantes : trois composantes simples Éducation à la société (ES), Formation personnelle (FP) et Éducation à l'autre (EA) et quatre composantes à l'intersection de ces dernières (FP/EA, FP/ES, EA/ES et FP/EA/ES). Il a été développé dans le cadre de travaux menés sur l'éducation dans la francophonie. La recherche qualitative dont est issu ce modèle emprunte une logique inductive ancrée dans le corpus analysés. Au terme de l'examen des composantes de ce modèle, la conclusion est qu'une éducation éthique qui ferait de la dignité humaine un point de repère et une destination appellerait à une forme particulière de la reconnaissance de ladite dignité dans chacune des composantes dudit modèle.

Mots-clés : reconnaissance, dignité, éducation, éthique, modèle d'analyse.

Abstract : This paper reviews the various components of an ethics education model from the perspective of human dignity. The model, which was developed through our comparative research on ethics education in French-speaking countries, offers a nuanced reading of educational programs. This model comprises seven ethical components. Three are simple – Education for society (ES), Personal development (FP), and Education for otherness (EA) – and four are mixed (FP/EA, FP/ES, EA/ES and FP/EA/ES). The qualitative research that led to the development of the model draws on an inductive logic anchored in educational programs analyzed. After examining the model's components, the paper concludes that an ethics education that uses human dignity as both a key reference and as a goal requires a different form of recognition in each component of the analytical model.

Keywords : recognition, dignity, education, ethics, analytical model.

Introduction

L'éducation éthique a fait l'objet d'une recherche aboutissant au développement d'un modèle d'analyse permettant d'en dégager les portraits dans le cadre de travaux menés sur des programmes d'enseignement officiels de régions de la Francophonie et dont une éducation au vivre-ensemble est attendue¹. Ce modèle permet une lecture dans les orientations majeures d'un programme et une identification des tendances en matière d'éducation au vivre-ensemble (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017); Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013; Bouchard et Desruisseaux, 2013; Daniel, Bouchard et Desruisseaux, 2013). Il a pour fonction « d'élaborer des hypothèses explicatives à propos d'une réalité donnée, en vue de comprendre et d'expliquer cette réalité » (Roegiers, 1997, p. 61). Il n'emprunte pas une perspective ou un courant particulier de l'éthique ou de l'éducation éthique, car il n'a pas pour tâche d'évaluer la proximité ou l'éloignement en rapport avec un cadre déterminé *a priori*. Qu'en est-il ?

1. Cadre théorique

1.1 Le modèle d'analyse de l'éducation éthique

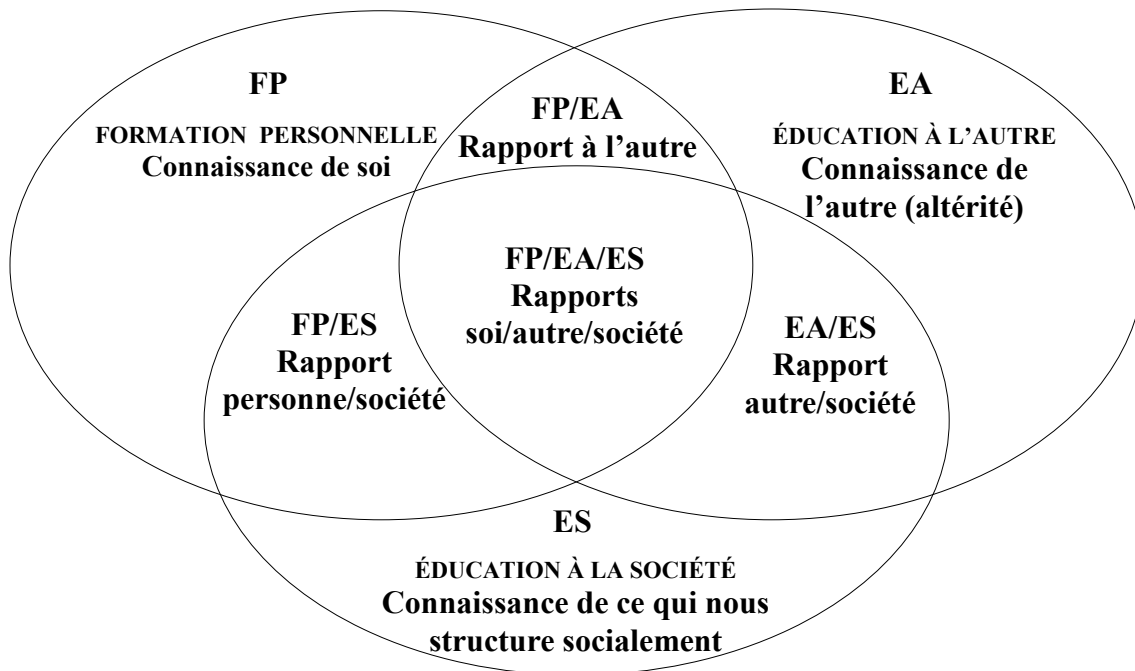
Rappelons d'emblée que les termes *éthique* (*êthos*) et *morale* (*mos, mores*) étymologiquement font tous deux référence aux mœurs et aux comportements, de nos jours, l'*éthique* évoque plutôt un travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) et la *morale* la codification balisant l'agir humain (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017; Bourgeault, 2004). Par ailleurs, le terme *éthique* est ici utilisé pour désigner ces deux sens du terme, et ce, sans emprunter à un cadre philosophique préétabli.

De même, puisque la fonction du modèle d'analyse de l'éducation éthique est de faire émerger les différents portraits possibles, celui-ci n'emprunte pas à une philosophie particulière de l'acte éducatif (Bertrand, 2014). Dit autrement, elle ne réfère pas à une philosophie académique (culturelle, fonctionnaliste, rationaliste), psychologique (cognitive, sociocognitive, comportementale), sociale (sociocritique, sociocommunautaire, éco-sociale) ou encore humaniste (de l'épanouissement personnel, de la croissance interpersonnelle). Ainsi, le modèle en sept composantes permet de faire ressortir le portrait de l'éducation éthique à partir des orientations majeures d'un programme.

¹ Je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada de son soutien financier dans les deux phases de cette recherche (subventions n° 410-2009-1322 et n° 435-2017-0798). Je remercie également Jean-Claude Desruisseaux et Marie-France Daniel de leur précieuse collaboration.

Comme l'illustre la figure 1, les sept composantes éthiques du modèle se présentent en trois composantes simples et quatre composantes maillées.

Figure 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique



La composante simple **Éducation à la société (ES)** s'intéresse à ce qui nous structure socialement. La composante simple **Formation personnelle (FP)** s'intéresse à l'être en émancipation. La composante simple **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'identité des groupes et des personnes.

La composante maillée **Formation personnelle/Éducation à l'autre (FP/EA)** met l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre dans la relation interpersonnelle. La composante maillée **Formation personnelle/Éducation à la société (FP/ES)** met l'accent sur le citoyen dans son rapport à ce qui nous structure socialement. La composante maillée **Éducation à l'autre/Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports spécifiques entre des personnes et des groupes et la société. Enfin, la composante maillée **Formation personnelle/Éducation à l'autre/Éducation à la société (FP/EA/ES)** se situe au niveau de l'interaction entre la personne, l'autre et la société.

1.2 La reconnaissance de la dignité de la personne humaine

Au sens ontologique, reconnaître la dignité de la personne humaine c'est en reconnaître la valeur absolue du seul fait qu'elle est une personne humaine (De Koninck, 2005, p. 19). Dignité d'essence, elle n'est pas à confondre avec une dignité posturale, de surface, des apparences (Fiat, 2012; Goldenberg, 1986), avec une dignité qui chosifie,

classe, élève ou déshumanise. C'est de cette dignité à laquelle il est fait référence. Indépendante de tout jugement, elle ne se négocie pas, bonne note est prise (Mbala Mbala, 2007).

Au cœur de la notion d'éducation éthique se trouve la personne humaine. Celle-ci a droit au respect de soi, au respect de ses semblables et au respect envers chacun d'eux. Selon Ricœur (1990) l'éthique renvoie à l'idée que « quelque chose est dû à l'être humain du fait qu'il est humain ». Toute personne humaine mérite donc un respect inconditionnel, quels que soient l'âge, le sexe, la santé physique ou mentale, la religion, la condition sociale ou l'origine ethnique de l'individu en question. C'est une façon de garantir la dignité, la considération ou les égards que mérite quelqu'un (Spaemann, 2009).

Ainsi la thématique de ce numéro sur l'éducation et la formation au respect de la dignité humaine dans un monde problématique sera le prétexte pour procéder à l'examen d'une piste d'affinement du modèle sur le plan conceptuel en prenant comme point d'ancrage la reconnaissance de la dignité humaine.

La portée scientifique et pratique de cette recherche est de nature à poursuivre le développement de l'ensemble des connaissances sur les différentes composantes du modèle et à en poursuivre la consolidation conceptuelle et théorique, considérée comme essentielle, et d'en dégager des principes d'action dans la reconnaissance de la dignité humaine.

2. Questions de recherche

Comme le résume Reboul à la suite de Kant, « [t]raiter l'humanité comme fin en soi, c'est la respecter et la promouvoir dans chaque homme, qu'il s'agisse de moi-même ou de mon semblable » (Reboul 1970, p. 207). Ainsi une éducation qui traite la personne comme une fin en soi fait œuvre d'éthique alors qu'une éducation qui la traite comme un moyen, qui la chosifie, trahit le sens même de l'acte éducatif. Et si l'éducation éthique « est le couronnement de tout l'édifice pédagogique » (Reboul, 1970, p. 206), le modèle d'analyse – avec la formation personnelle liée à l'être en émancipation, l'éducation à l'autre s'occupant de l'altérité, de l'identité des groupes et des personnes, l'éducation à la société portant sur une structuration sociale, et les maillages entre composantes – pourrait permettre d'identifier des composantes essentielles à une telle éducation. Il est donc bienvenu de procéder à une analyse de la dignité humaine à travers ledit modèle.

À cette fin, deux questions de recherche sont retenues : quelles formes de reconnaissance de la dignité humaine peuvent être associées aux composantes éthiques du modèle d'analyse ? Que peut-il en être de la reconnaissance de la dignité humaine comme principe d'action en éducation éthique, c'est-à-dire comme point de repère et exigence spécifique à l'humanité ?

3. Méthodologie

La méthodologie utilisée est de nature qualitative selon une logique inductive consistant à se servir du cadre théorique du modèle d'éducation éthique comme un outil qui guide le processus d'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Pour saisir le sens des données recueillies, cette logique inductive délibérative permettra de s'interroger sur le sens contenu dans les données et de faire des allers et retours entre les prises de conscience du chercheur, ses vérifications ou confirmations, ce qui lui permettra d'amender au besoin sa classification des données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Au besoin, la grille d'analyse initiale pourrait toujours être enrichie ou complétée si d'autres dimensions ressortent des données.

Ainsi, à partir du modèle d'éducation éthique, il sera présenté tour à tour chacune des sept composantes éthiques en identifiant, au fur et à mesure, la forme de reconnaissance de la dignité humaine qui paraît lui correspondre. Ce faisant, les différents usages qui sont faits de l'expression « reconnaissance de la dignité humaine » pourront faire ressortir les différentes formes que peut prendre la reconnaissance d'une même dignité à l'aide des composantes éthiques du modèle. Ceci devra faciliter le processus d'affinement et de théorisation du modèle.

4. Résultats et analyse

4.1 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à la société (ES)

Tel que mentionné précédemment, la composante éthique Éducation à la société (ES) s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement, de ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société. Pensons, par exemple, aux valeurs communes, à un bien commun, au civisme, aux normes juridiques et sociales, aux droits et aux chartes, aux institutions publiques.

Dans cette composante ES, la reconnaissance de la dignité humaine serait donc celle du Droit, des droits, visant à garantir le traitement de la personne en général comme une fin, jamais comme un moyen.

La dignité humaine est instituée par le droit qui en assure le respect (Pech, 2016). Norme prohibitive socialement convenue, elle établit l'universalité et le caractère inaliénable du droit à la dignité attestés par les droits de l'homme. Ces droits reconnaissent la grandeur de la personne humaine et « le sentiment positif d'une égalité abstraite entre des agents moraux rationnels et autonomes » (Pech, 2016, p. 6-7). Il s'agit d'un devoir de reconnaissance dans l'absolu du sujet de droit et de régulation de rapports absolument neutres (Pech, 2016).

Bref, dans la composante éthique Éducation à la société (ES), la reconnaissance de la dignité humaine comme norme d'action enseignerait la connaissance de celle-ci telle que reconnue par l'État. Mais la dignité humaine n'est pas seulement liée à l'étayage de codes collectifs, elle est aussi attachée à la personne individuelle. Cette personne, on l'identifie dans la composante Formation personnelle (FP) du modèle d'analyse.

4.2 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Formation personnelle (FP)

Rappelons que la composante éthique Formation personnelle (FP) s'intéresse à la connaissance de soi. Cette composante est celle de l'unicité de l'être en émancipation. Elle met l'accent sur la construction, la connaissance et le souci de soi. Il s'agit de la formation sur le plan de l'identité personnelle et de l'idéal moral de la personne : par exemple, le développement de sa pensée critique et de ses valeurs, son questionnement existentiel, la recherche de vie bonne pour soi, le dialogue intérieur. Entre autres, cette composante peut regrouper des termes tels que l'autonomie, l'estime de soi et la liberté.

Dans cette composante FP, la reconnaissance de la dignité humaine s'inscrit donc dans la sphère du soi : « toujours se traiter soi-même comme une fin, jamais comme un moyen », comme une personne humaine au-dessus de tout prix, jamais comme une chose qui se marchande. Ce faisant, la composante Formation personnelle rejoint l'horizon d'émancipation, de liberté, que lui confère la reconnaissance de sa dignité.

Cet aspect libérateur de la dignité de la personne humaine vient « justifier l'émancipation des individus à l'égard d'un collectif menaçant et clamer l'autonomie de leur personne propre » (Pech, 2016, p. 3). Interprétation libérale de l'héritage kantien, la dignité « défend la liberté de l'individu comme agent moral autonome et non comme membre d'un groupe. [Ainsi] "[s]elon cette conception, ma dignité ne réside pas dans les rôles sociaux que j'occupe, mais dans ma capacité à choisir moi-même mes rôles et mes identités" » (Sandel cité dans Pech, 2016, p. 7).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante FP n'est pas celle de la personne qui serait d'emblée elle-même et qui n'aurait qu'à exprimer et faire reconnaître son identité (Lamarre, 2006). Cette reconnaissance n'est pas non plus un résultat, un produit, car cela reviendrait à réduire la personne au statut d'objet. Plutôt, elle consiste en un « phénomène intérieur de développement de la forme (*Formierung*), de la formation, et reste donc sans cesse en progrès et en marche » (Gadamer, 1996, p. 27).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la Formation personnelle (FP) participe donc de la quête de soi, ou pour le dire avec Ricœur, de l'*ipse*. La dignité est ici celle de l'Un, de la personne individuelle, singulière. Elle « qualifie la personne humaine à la fois comme une pièce unique et non interchangeable » (Pech, 2016, p. 3). Il s'agit de

la relation à soi, de la reconnaissance de sa propre dignité humaine. Les notions de dignité et d'estime de soi sont très étroitement liées. L'estime de soi c'est « la dignité attachée à la qualité morale de la personne humaine » (Ricœur, 1995, p. 199).

Dans la composante éthique Formation personnelle (FP), la reconnaissance de la dignité humaine comme norme d'action appellerait l'être immédiat à sortir de lui-même pour se constituer en tant que personne distincte de toutes les autres et digne de respect. Ainsi, la dignité de la personne individuelle implique l'existence d'autrui. Dit autrement, elle ne peut trouver son « inscription exclusive dans la sphère du soi » (Pech, 2016, p. 28). Elle n'est possible que si celle-ci est aussi reconnue dans l'existence d'autrui. Cette existence d'autrui, on la retrouve dans la composante éthique Éducation à l'autre (EA) du modèle d'analyse.

4.3 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à l'autre (EA)

Tel que mentionné plus haut, la composante éthique Éducation à l'autre (EA) s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre/des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes, à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes. On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est celle de l'éducation à la diversité, l'identité de groupes, de communautés, aux cultures, aux ethnies, aux différences, à ce qui nous distingue des autres manières de vivre une vie morale, à l'expérience et à la liberté d'autrui.

Dans cette composante EA, la reconnaissance de la dignité humaine passe par la prise de conscience de l'autre comme différent de soi, « qu'autrui c'est l'autre, c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi, que je ne suis pas » (Seymour, 2008, p. 55). Cognitivement, « je ne prends conscience de moi que par la prise de conscience de l'autre » (*ibid.*). Bref, la conscience de l'existence d'autrui est indispensable à la conscience de soi, « [l]e moi n'a de sens qu'en tant qu'il n'est pas autrui » (*ibid.*).

Cependant, si reconnaître cognitivement la dignité et la liberté d'autrui est requis pour se reconnaître à soi-même cette même dignité et cette même liberté, ce n'est que dans la reconnaissance affective qu'elle peut trouver son effectuation.

Autrement dit, non seulement on fait intervenir l'existence de l'autre comme condition de possibilité de se penser soi-même comme sujet, mais on la fait aussi intervenir concrètement au niveau de sa propre identité. C'est une chose de dire que je dois penser l'autre dans sa différence pour être capable de me penser dans ma propre différence. C'en est une autre d'admettre que l'autre est responsable de ma propre identité sur le plan pratique (Seymour, 2008, p. 55).

Cette reconnaissance affective, on la trouve dans la composante maillée FP/EA du modèle d'analyse.

4.4 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA

La composante maillée Formation personnelle/Éducation à l'autre (FP/EA) met l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. Cette composante suppose une éducation à ce qui participe de notre interdépendance les uns envers les autres : par exemple, se préoccuper des autres, s'en soucier, faire preuve d'empathie, monter de l'estime pour l'autre.

Dans cette composante FP/EA, la reconnaissance de la dignité humaine consiste, « dans la relation, à toujours se traiter réciproquement comme une fin, jamais comme un moyen ». Il s'agit en quelque sorte de la relation de reconnaissance réciproque entre individus différents, dans les relations horizontales interindividuelles (Seymour, 2008, p. 68). Ainsi la dignité n'est pas seulement attachée à la nature de la personne humaine mais elle est aussi attachée à la sincérité d'une reconnaissance entre deux sujets singuliers (Pech, 2016, p. 25). Premier niveau de reconnaissance intersubjective chez Honneth (2000), la reconnaissance affective est celle de l'attention et de la bienveillance empreinte d'amour, d'amitié, de sollicitude. Cette « reconnaissance par autrui est le plus puissant des réconforts [...] L'amour et l'amitié disent "il est bon que tu existes" » (De Koninck, 2014).

Dans l'amour et l'amitié, les sujets se reconnaissent les uns les autres dans la nature unique de leurs besoins (Abid, 2012). La reconnaissance menant à l'épanouissement individuel passe par la prise en compte du besoin d'autrui (Poisson, 2004), par le désir du désir des autres (Seymour, 2008). Cette reconnaissance mutuelle de l'altérité de l'autre permet le passage du sentiment de soi vers la conscience et le dépassement de soi, « c'est-à-dire le surpassement de ses inclinations naturelles et de l'égoïsme » (Seymour, 2008, p. 66). Ainsi l'autre me reconnaît dans ma différence et je me reconnais dans la sienne, laissant dès lors l'autre libre d'être dans sa différence, dans son individualité.

Ultimement, la reconnaissance réciproque de la dignité humaine permet, pour le dire avec Hegel, de « supprime[r] l'altérité absolue de l'autre pour en faire un autre *soi*, un alter ego » (2003, p. 8).

Sans cette reconnaissance dans la sphère de l'amour et de l'amitié, pour paraphraser Seymour (2008), il n'y aurait pas de reconnaissance dans la sphère du droit. Par ailleurs, ces relations n'adviennent pas par obligation extérieure, et encore moins sous l'effet de la contrainte. De plus, elles n'adviennent qu'entre un nombre limité de personnes, soit celles qui se rencontrent. D'où l'importance de la médiation institutionnelle, médiation

que l'on trouve dans les composantes maillées à l'Éducation à la société (ES), en l'occurrence les trois composantes maillées : Formation personnelle/Éducation à l'autre (FP/ES), Éducation à l'autre/Éducation à la société (EA/ES) et Formation personnelle/Éducation à l'autre/Éducation à la société (FP/EA/ES).

4.5 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/ES

La composante maillée Formation personnelle/Éducation à la société (FP/ES), rappelons-le, met l'accent sur le sujet en tant que citoyen, membre d'une société, sur le citoyen dans son rapport à ce qui nous structure socialement : par exemple, la participation publique, la délibération démocratique, la responsabilité citoyenne.

Dans la première composante qui a été analysée, la composante ES, la reconnaissance de la dignité défend non seulement la liberté de la personne contre les violations extérieures mais aussi contre les violations qu'elle pourrait elle-même s'infliger. Elle désigne « le principe au nom duquel on peut défendre la personne en général contre certaines dégradations symboliques ou réelles, consenties ou subies, et ériger en norme objective le respect de soi » (Pech, 2016, p. 3). La reconnaissance juridique de la dignité humaine protège, donc, non seulement la personne contre qui voudrait la traiter comme une chose mais elle la protège aussi d'elle-même. « Elle proclame cette limite : je ne suis pas libre de ne pas être libre, je n'ai pas le droit de me soustraire à mon humanité, et je ne dois pas tolérer d'être traité ou de me traiter moi-même comme une chose » (Pech, 2016, p. 16). Mais jusqu'où doit aller l'art de régler la relation à soi et les relations entre les individus? Cette question relève moins du droit comme texte que de la justice comme délibération (Pech, 2016, p. 20), elle relève de la composante éthique FP/ES.

Dans la composante maillée FP/ES, la reconnaissance de la dignité désigne le respect mutuel portant à la fois sur la singularité et sur l'égalité de toutes les personnes qui apportent des arguments à un débat (Honneth, 1996). Horizon d'une quête délibérative, la compréhension qui se dégage de ce qu'est la dignité humaine est donc évolutive et protéiforme. Pour ce faire, chacun est appelé à se mettre réflexivement à la place de l'autre et à accorder un traitement statutaire égal aux personnes dans l'espace politique de délibération (Seymour, 2008). Le principe de respect égal affirme « une règle garantissant les conditions sociales de respect égal. [...] Le respect compris comme traitement identique se manifeste dans le principe affirmant l'égalité des chances » (Seymour, 2008, p. 102).

Par ailleurs, si l'on poursuit avec Seymour (2008), la sphère sociale et politique de la reconnaissance se joue non seulement dans la reconnaissance individuelle *et* collective

(soi la sphère représentée dans la composante FP/ES du modèle), mais elle se joue également dans la reconnaissance des particularités assurant la reconnaissance d'un statut différencié pour les personnes et les groupes dans l'espace politique. Bref, elle se joue dans une autre composante éthique du modèle, la composante Éducation à l'autre/Éducation à la société (EA/ES).

4.6 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée EA/ES

La composante maillée Éducation à l'autre/Éducation à la société (EA/ES) s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui nous relie : par exemple, les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit. On trouve ici un accent particulier sur la solidarité, la coopération, l'estime sociale.

Il s'agit de la seule composante maillée où la Formation personnelle (FP) n'est pas présente et cela rejoint l'idée d'une reconnaissance qui nécessite de « s'abstraire de soi » (Seymour, 2008, p. 70) pour reconnaître un mode de vie étranger (groupes culturels, ethniques, religieux) et qui luttent pour un statut différencié ou pour sortir d'un état de dominés et de minoritaires dans l'espace politique. Cette reconnaissance de la dignité humaine se réalise dans une attitude d'accueil et d'hospitalité (De Koninck, 2017), et non pas dans un rapport majoritaire/minoritaire, et a pour horizon la solidarité sociale.

Dit autrement, l'appartenance à la patrie humaine se joue ici dans la diversité de ses manifestations substantielles et des réclamations de reconnaissance de cette diversité. Ces réclamations de reconnaissance peuvent se traduire en une politique du pluralisme normatif (Leroux, 2016), de la reconnaissance des groupes, incluant les groupes dits culturels (femmes, homosexuels) et les groupes ethniques (Seymour, 2008). Dès lors, « le principe de reconnaissance au sens d'estime [sociale] concernera toutes les mesures ayant pour objectif d'assurer la reconnaissance d'un statut différencié pour les personnes et pour les peuples [les groupes] dans l'espace politique » (Seymour, 2008, p. 101). Le principe de reconnaissance au sens d'estime sociale et un principe de différence garantissant les conditions sociales de l'estime de soi. Elle donne lieu à des politiques de traitements différenciés, de discrimination positive (Taylor, 1994), au demeurant provisoires. Car, « [u]ne fois qu'elles ont donné les résultats escomptés, on retourne à l'adoption de règles qui sont à nouveau généralisées » (Seymour, 2008, p. 171).

Pour le dire avec Jobin, il s'agit d'une forme d'éthique de la reconnaissance sociale où, par exemple, l'interaction entre le champ de la religion et celui de la sphère publique repose sur l'idée d'une « préoccupation commune de réfléchir à la normativité du vivre-ensemble » (Jobin, 2004, p. 5).

Enfin, la reconnaissance de la dignité humaine dans la composante EA/ES est une reconnaissance sociale permettant de s'estimer les uns les autres dans les qualités qui contribuent à la reconnaissance de la dignité humaine légitimement réclamée et à refuser ce qui peut l'enfreindre.

Mais qu'en est-il de la reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée triple FP/EA/ES du modèle? Trouve-t-elle sa spécificité en la matière?

4.7 La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA/ES

Tel que mentionné dans la présentation du modèle d'analyse, la composante éthique maillant la Formation personnelle, l'Éducation à l'autre et l'Éducation à la société (FP/EA/ES) est celle de l'interrelation entre le soi, l'altérité et la société. Dans cette composante, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés. Exemples : préparer les jeunes à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et multiculturelle; transmission des références culturelles permettant aux élèves de se situer dans un système de valeurs démocratiques qui concourent à la formation d'une identité multiple et ouverte à l'altérité.

Dans la composante FP/EA/ES, la reconnaissance de la dignité humaine se situe dans la relation normative à soi-même et, en même temps, avec toutes les autres personnes. Elle a tout à la fois pour horizon la liberté, l'amitié, l'hospitalité et la justice. Dans cette composante FP/EA/ES, la reconnaissance de la dignité humaine, tout comme le dit Pech, qualifie l'être humain en tant que

tributaire d'une relation normative avec lui-même et simultanément avec l'ensemble des autres hommes. Dès lors, la dignité humaine place en son centre, non plus une série de droits subjectifs ou une somme de devoirs objectifs, non plus un sujet isolé ou une conception souveraine du bien, mais une injonction de reconnaissance. C'est cette reconnaissance qui ouvre les portes de la patrie humaine aux plus étrangers, aux plus démunis. Mais c'est encore elle qui interdit de s'en exclure ou de se défigurer soi-même (Pech, 2016, p. 3).

Cette dignité moderne, ajoute-t-il,

n'est soluble ni dans un ordre moral hérité, ni dans le culte libéral de l'autonomie. Elle désigne une injonction de communication et de reconnaissance qui impose une certaine qualité de relation jusque dans les situations extrêmes comme la guerre, la peine, la maladie ou même la mort. En ce sens, la dignité échappe à la philosophie du sujet comme elle échappe à la philosophie du droit, car elle se situe à la limite de

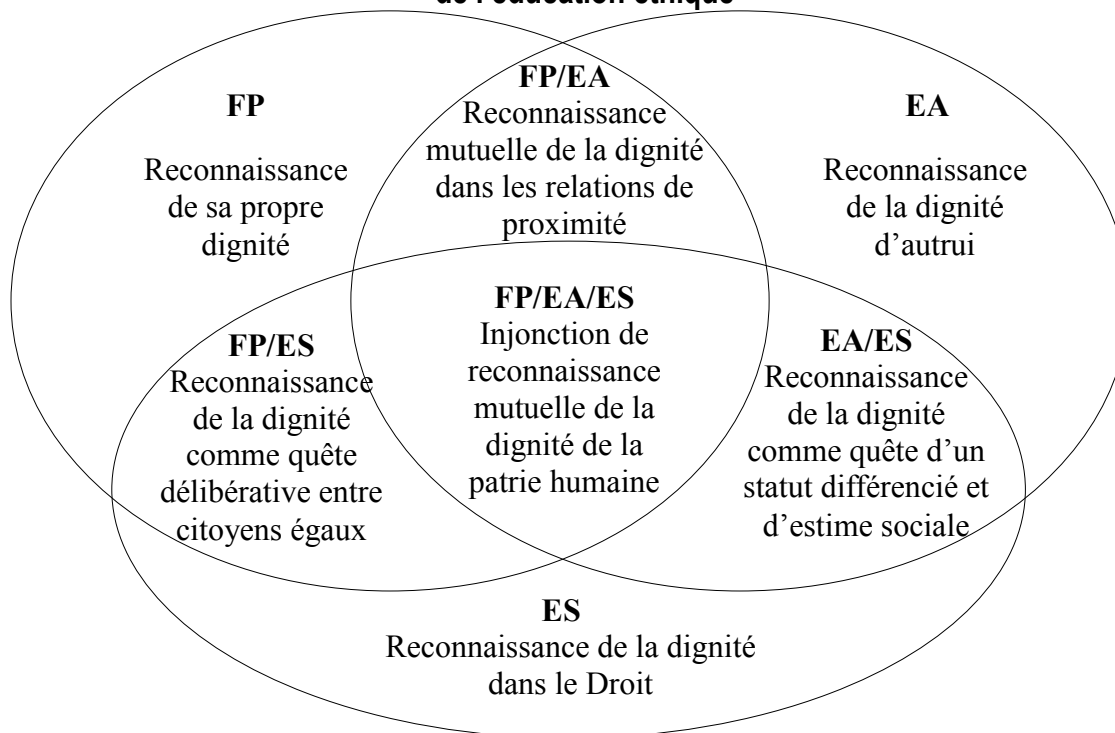
l'une et de l'autre, sur le terrain transfrontalier d'une éthique de la relation : de quelque côté qu'on la prenne, elle désigne en effet ce que l'on se figure être l'humanité, les formes sous lesquelles on se dispose à la reconnaître (Pech, 2016, p. 3).

En résumé, les trois aspects de la dignité humaine (libérateur, prohibitif et relationnel) sont intrinsèquement liés, la dignité humaine est « aux confins de l'éthique et du droit, du soi et de l'autérité » (Pech, 2016, p. 25).

Conclusion

Au terme de ce parcours, comme l'illustre la figure 2, on a pu identifier une forme particulière de reconnaissance de la dignité humaine dans chacune des sept composantes éthiques du modèle. La reconnaissance de la dignité dans le Droit dans l'Éducation à la société (ES), la reconnaissance de sa propre dignité dans la Formation personnelle (FP), la reconnaissance de la dignité d'autrui dans l'Éducation à l'autre (EA), la reconnaissance réciproque de la dignité dans les relations de proximité dans la FP/EA, la reconnaissance de la dignité humaine comme quête délibérative entre citoyens égaux dans la FP/ES, la reconnaissance de la dignité humaine comme quête d'un statut différencié et d'estime sociale dans la EA/ES et, enfin, l'injonction de reconnaissance de la dignité de la patrie humaine dans la FP/EA/ES.

Figure 2. La reconnaissance de la dignité humaine à l'intérieur du modèle d'analyse de l'éducation éthique



Ajoutons, en empruntant au *Parcours de la reconnaissance* chez Ricœur (2004), que les composantes ES, EA et FP semblent apparentées à la voix *fichtéenne* active de la reconnaissance (reconnaître activement des droits, des personnes et moi-même) alors que les composantes FP/ES, FP/EA et EA/ES semblent plutôt se raccorder à la voix *hégélienne* passive de la reconnaissance (être reconnu par les autres). Quant à la composante FP/EA/ES, elle met simultanément en présence les sphères de l'amour (ou l'amitié) et de l'estime sociale et sur le plan juridique de reconnaissance mutuelle que l'on trouve dans la troisième étude de Ricœur. Par ailleurs, cela méritera une investigation plus approfondie dans le processus de théorisation du modèle.

Au terme de l'exercice, on en vient à l'idée qu'une éducation éthique qui ferait de la dignité humaine un point de repère et une destination (De Koninck, 2014) appellerait à une éducation à la reconnaissance de la dignité d'essence dans chacune des composantes éthiques. Une éducation qui libère et « civilise », une éducation, aussi, de la relation éthique, ayant à la fois pour repère et destination le respect d'une égale dignité : « respect, qui lui-même est par excellence *le fait* de la reconnaissance [...] quelles que soient les qualités qui les différencient entre elles » (Ferry, 2011, p. 503 et 504). Une éducation qui conjugue le paradoxe du Même et de l'Autre dans une reconnaissance mutuelle de la dignité de tous les membres de la famille humaine, sans exception (De Koninck, 2005; 2010; 2012). Belle et grande utopie, j'en conviens, mais une utopie nécessaire.

Références

- Abid, H. (2012). *La dialectique de la reconnaissance : la renaissance d'un thème hégélien dans le discours philosophique du XX^{ème} siècle*. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00738254>.
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*, Paris, Éditions Fabert.
- Bouchard, N., M.-F. Daniel et J.-C. Desruisseaux (2017). « L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble? », *Éducation et francophonie*, vol. XLVI, n°1, p. 60-88.
- Bouchard, N. (2016). *A new Model to Analyse Ethics Education. The Case of the National Framework in Religious Education in England*, vidéoconférence, October 18th, University of Cumbria, Lancaster (UK).
- Bouchard, N., J.-C. Desruisseaux et M.-F. Daniel (2013). « Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs », *Les Dossiers du GREE*, série 2, n°1, p. 5-15.

- Bouchard, N. et J.-C. Desruisseaux (2013). « Quelle formation éthique pour les responsables pédagogiques ? Analyse du guide pour l'éducation aux droits de l'Homme de l'OIF », *Les Dossiers du GREE*, série 1, n°2, p. 23-27.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., N. Bouchard et J.-C. Desruisseaux. (2013). « L'éducation éthique en France : une analyse des programmes officiels », *Diotime*, n°10, 18 p.
- De Koninck, T. (2017). « De la dignité humaine », *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, n°3, p. 7-21.
- De Koninck, T. (2014). « La dignité point de repère », conférence au 24^e congrès du Réseau de soins palliatifs du Québec, *Encyclopédie de l'Agora*. [En ligne] http://agora.qc.ca/documents/la_dignite_point_de_repere.
- De Koninck, T. (2012). *Questions ultimes*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- De Koninck, T. (2005). « Archéologie de la notion de dignité humaine », dans T. De Koninck et G. Larochelle (dir.). *La dignité humaine. Philosophie, droit politique, économie, médecine*, Paris, Presses universitaires de France, p. 13-50.
- Ferry, J.-M. (2011). « De la dignité humaine », dans J.-M. Ferry (dir.). *Fin(s) de vie. Le débat*, Paris, Presses universitaires de France, p. 495-511.
- Fiat, E. (2012). *Petit traité de la dignité*, Paris, Larousse.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris, Éditions du Seuil.
- Glaser, B.G. et A. L. Strauss (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago (IL), Adline.
- Goldenberg, E. (1986). « Du sens d'une mort échangée. Entretiens avec Emmanuel Hirsch », dans *Partir – L'accompagnement des mourants*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Hegel, G. W. F (2003/1806-1807). *Maîtrise et servitude. Phénoménologie de l'esprit B, IV, A*, traduit et commenté par O. Tinland, Paris, Ellipse.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (1996). *Reconnaissance*, dans M. Canto-Sperber (dir.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1272-1278.
- Jobin, G. (2004). *La foi dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Saint-Laurent (Québec), ERPI.
- Lamarre, J.-M. (2006). « L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ? », *Recherche et formation*, n°52, p. 29-41.

- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.
- Lessard-Hébert, M., J. Goyette, et G. Boutin (1990). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Mbala Mbala, F. (2007). *La notion philosophique de dignité à l'épreuve de sa consécration juridique*. Thèse de doctorat. Université du Droit et de la Santé, Lille II. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370926>.
- Pech, T. (2016). « La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation », *Éthique publique*, vol. 3, n°2, p. 1-34. [En ligne] <http://ethiquepublique.revues.org/2526>.
- Poisson, J.-F. (2004). *La dignité humaine*, Bordeaux-Centre, Les Études Hospitalières Éditions.
- Reboul, O. (1970). « La dignité humaine chez Kant », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 75, n°2, p. 189-217. [En ligne] <http://www.jstor.org/stable/40901217>.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Éditions Stock.
- Ricœur, P. (1995). *Le juste*, Paris, Le Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Bruxelles, De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, hors-série n°5, p. 99-111.
- Seymour, M. (2008). *De la tolérance à la reconnaissance. Une théorie libérale des droits collectifs*, Montréal, Boréal.
- Spaemann, R. (2009). *Les personnes. Essai sur la différence entre « quelque chose » et « quelqu'un »*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Flammarion.

