



Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **17**

**LES
DOSSIERS
DU GREE**

2024

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

Dossier thématique

Coordonné par Samuel Heinzen et Camille Roelens

Directrice

Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Rédacteur et rédactrice en chef

Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski) et Mathilde Cambron-Goulet
(Université du Québec à Montréal)

Directeur de production

Nicolas Haeck (Université Laval)

Comité de rédaction

Samuel Heinzen (Haute École pédagogique de Fribourg), Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski), Nancy Bouchard (Université du Québec à Montréal), Afsata Paré-Kaboré (Université de Koudougou), Arianne Robichaud (Université du Québec à Montréal), Camille Roelens (Université de Lausanne) et Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Révision

Marie-Ève Lortie et Maxime Ross

Crédit couverture

Patricia Massie

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

Marina Schwimmer, directrice
Université du Québec à Montréal
Département éducation et pédagogie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Canada

gree@uqam.ca

[Facebook](#)

ISBN 978-2-9822756-1-4 (numérique)

ISSN 2561-1488 (numérique)

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec - Société et culture, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Haute École pédagogique de Fribourg de leur précieux soutien financier.

La revue *Éthique en éducation et en formation* s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, dans ses visées, dans ses approches théoriques et pédagogiques, de même que dans 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 les programmes spécifiquement consacrés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, l'éducation aux droits de l'homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Éthique en éducation et en formation est une revue numérique en libre accès qui vise à diffuser et à rendre accessibles des textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Fondée en 2014 par la professeure Nancy Bouchard, la revue est associée au Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GRÉE) et figure parmi les revues scientifiques de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française qui s'intéresse spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

Tous les manuscrits sont soumis à une double 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 par ceux et celles 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 directrice à schwimmer.marina@uqam.ca.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur erudit.org, sur le site du réseau de l'Université du Québec, le portail revues.uqam.ca, la bibliothèque de l'UQAM, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERO DOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur le droit d'auteur (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 direction de la Revue.

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

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

Sous la coordination de Samuel Heinzen et de Camille Roelens

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

Sous la coordination de Samuel Heinzen et de Camille Roelens

Sommaire

PRÉSENTATION

5 INTRODUCTION

SAMUEL HEINZEN ET CAMILLE ROELENS

ARTICLES

7 LA SINGULARITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE : UNE ANALYSE CRITIQUE DE LA NOTION DE RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE DANS LE PLAN D'ÉTUDES VAUDOIS

MAUDE OUELLETTE-DUBÉ

24 LA RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE : ENJEUX CURRICULAIRES ET SOCIÉTAUX

JEAN-NICOLAS REVAZ

42 L'ÉTHIQUE DANS LE CURRICULUM DES ÉLÈVES FRANÇAIS OU LA DIFFICULTÉ DE FAIRE DE LA PHILOSOPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN DEHORS DE LA CLASSE DE TERMINALE

ANNE-CLAIRE HUSSER

56 HISTOIRES D'AMOUR, LABORATOIRES D'ÉTHIQUE : LES HUMANITÉS COMME ESPACE D'EXPÉRIMENTATION DE LA RESPONSABILITÉ POUR LES ÉLÈVES INGÉNIEURS

MARIE-PIERRE ESCUDIÉ ET CARINE GOUTALAND

74 L'ÉTHIQUE, UTOPIE SELON NIKLAS LUHMANN OU VISÉE ACTUALISABLE SELON PAUL RICŒUR ?

DIANE LAFLAMME

92 ENSEIGNER L'ÉTHIQUE AUX ENFANTS : FAUT-IL CHOISIR ENTRE LA PHILOSOPHIE ET LES SCIENCES HUMAINES ?

CHRISTOPHE POINT

110 QUELS VISAGES DE L'ÉTHIQUE AU PRISME D'UNE ÉCOLE HOSPITALIÈRE ?

CÉCILE LACÔTE-COQUEREAU

126 ÉTHIQUE, SAVOIRS ET SORCIÈRES

SAMUEL HEINZEN

Introduction

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement de l'éthique s'est imposé plus largement dans les curricula d'Europe et d'Amérique du Nord. Dans le Plan d'études suisse romand, par exemple, l'éthique a été rendue visible à travers l'appellation «éthique et cultures religieuses» qui est venue remplacer d'anciennes désignations cantonales se référant uniquement à l'axe des religions. En France, où la laïcité scolaire demeure un sujet vif et rémanent de controverses, l'éthique est travaillée au sein d'un cours interdisciplinaire dédié à l'enseignement moral et civique. En Belgique, un cours de philosophie et de citoyenneté est proposé, invitant les élèves à prendre position de façon autonome et réfléchie sur des questions éthiques. Au Québec, le programme Culture et citoyenneté québécoise prévoit un axe dédié, entre autres, à la pratique du dialogue et de la réflexion éthique. Ainsi, quel que soit le contexte scolaire considéré, l'éthique se voit systématiquement associée ou intégrée à d'autres disciplines scolaires des sciences humaines et sociales : l'enseignement sur les religions, faits religieux ou cultures religieuses, l'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté, ou encore l'histoire. À ces différentes configurations disciplinaires s'ajoute le fait que l'éthique est un domaine de réflexion privilégié de la philosophie, elle-même discipline scolaire, qui appartient au domaine des sciences humaines et sociales. Au bout du compte, toutes ces possibilités créent certes un large éventail de combinaisons interdisciplinaires, notamment en sciences humaines et sociales, mais celles-ci doivent simultanément répondre aux injonctions institutionnelles diverses et variées, qui les légitiment. L'éthique se retrouve ainsi prise en étau entre des attentes externes et des exigences internes, qui la poussent à rechercher des configurations à la fois viables et pertinentes. C'est à partir de cette préoccupation que le présent numéro propose plusieurs éléments d'analyse, de réflexion et de questionnement, dans le but de contribuer, autant que faire se peut, à la réalisation des ambitions internes et externes de l'éthique à l'école.

Le dossier que l'on va découvrir se compose ainsi de huit textes. Les quatre premiers abordent le thème davantage par des prismes curriculaires situés géographiquement (en Suisse romande, en France...) et/ou institutionnellement (en école d'ingénieurs et d'ingénieures, dans l'enseignement secondaire...). Les deux articles suivants se proposent d'entrer dans la problématique du dossier à partir des réflexions plus spécifiques d'auteurs contemporains ayant incarné des positions fortes sur les rapports possibles entre philosophie et sciences humaines. Les deux derniers proposent une exploration heuristique plus panoramique, à partir d'un concept, d'une part (celui d'hospitalité scolaire), et d'autre part d'une réflexion sur un objet historique signifiant (la chasse aux sorcières).

Le premier de ces articles, écrit par Maude Ouellette-Dubé, s'intéresse à la déclinaison, datant de 2019, du Plan d'études romand en Suisse francophone, au niveau cantonal, en Plan d'études vaudois. Prenant acte de la centralité qu'y tient la notion de «responsabilité éthique», l'auteure en propose une analyse critique visant tout à la fois à la restituer dans sa

complexité et à mettre en lumière des enjeux théoriques et pratiques sous-jacents forts autour des conceptions de l'autonomie auxquelles elle peut s'adosser et/ou qu'elle peut prétendre former.

Le second texte permet à Jean-Nicolas Revaz de porter un regard complémentaire sur ce même sujet, en s'adossant en particulier aux ressources tout à la fois compréhensives, critiques et normatives des éthiques du *care*.

Sous la plume d'Anne-Claire Husser est abordée dans le troisième texte la question délicate de la place de la philosophie en général et de l'éthique en particulier dans les programmes scolaires en France. Une question d'actualité s'il en est, puisque les instructions curriculaires officielles de 2015 prétendent donner un nouvel élan à cette dernière dimension, dans le cadre d'un nouvel « enseignement moral et civique ».

La quatrième des contributions de ce dossier, que l'on doit à Marie-Pierre Escudié et Carine Goutaland, s'intéresse pour sa part à un public spécifique de l'enseignement supérieur, à savoir les élèves ingénieurs et ingénieures. En s'inspirant notamment des travaux de Martha Nussbaum, les auteures mettent en lumière les ressources des humanités pour l'exercice et le développement de la responsabilité éthique dans ce cadre de formation et de projection professionnelle.

Diane Laflamme, dans le cinquième article, organise un dialogue entre les pensées et les écrits du sociologue allemand Niklas Luhmann et du philosophe français Paul Ricœur, autour du statut qui peut échoir à l'éthique à partir d'inspirations communes puisées dans la phénoménologie husserlienne.

C'est ensuite des critiques adressées par Bernard Stiegler à la philosophie pour enfants que Christophe Point, dans la sixième contribution, amorce une discussion critique des prétentions respectives de la philosophie et des sciences humaines à être des ressources cardinales pour l'enseignement de l'éthique aux enfants.

Dans le septième article, Cécile Lacôte-Coquereau met au travail la notion d'hospitalité – mise en avant en particulier ces dernières années par Eirick Prairat dans le champ de la recherche en éthique en éducation et formation – et, plus précisément, d'*hospitalité scolaire*, pour mieux penser et incarner les enjeux contemporains de l'école inclusive.

Enfin, le huitième et dernier texte, celui de Samuel Heinzen, propose une entrée tout à fait originale dans le thème du dossier, à savoir celle de la place du fait historique et de l'imaginaire subséquent de la chasse aux sorcières dans l'histoire moderne de la Suisse. Il montre en effet que l'intérêt pour cet objet ouvre des pistes de problématisations épistémologiques et méthodologiques fécondes, y compris face à des enjeux sociétaux actuels.

Samuel Heinzen et Camille Roelens

La singularité de l'enseignement de l'éthique à l'école : une analyse critique de la notion de responsabilité éthique dans le Plan d'études vaudois

Maude Ouellette-Dubé
Université de Fribourg

Résumé: Cet article analyse la visée prioritaire de la discipline scolaire « éthique » dans le Plan d'études vaudois. Selon ce dernier, la visée de l'enseignement de l'éthique est de « développer le sens d'une responsabilité éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1). La signification du « sens d'une responsabilité éthique » est analysée grâce à la théorie de la compréhension morale de la philosophe américaine Margaret Urban Walker. Suivant cette analyse, cet enseignement viserait le développement d'une compétence complexe de positionnement collaboratif. Cette compétence situe la formation autonome du jugement moral au sein d'une large trame d'apprentissage. Enfin, ce dialogue entre la didactique de l'éthique et l'épistémologie morale féministe fournit une analyse critique de la notion d'autonomie, qui permet un regard neuf sur les postures enseignantes.

Mots-clés: enseignement de l'éthique à l'école, responsabilité, compréhension morale, intégrité, posture enseignante

Abstract: This article analyzes the aim of the “ethics” subject matter in the school curriculum of the Swiss canton of Vaud. According to this curriculum, the aim of teaching ethics is to “develop a sense of ethical responsibility” (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1). The meaning of this “sense of ethical responsibility” is analyzed through the theory of moral understanding of American philosopher Margaret Urban Walker. According to this analysis, the aim of this subject is to develop the complex skill of collaborative positioning. This skill situates the autonomous development of moral judgement within a broad learning framework. Lastly, this dialogue between the didactics of ethics and feminist moral epistemology provides a critical analysis of the notion of autonomy, enabling a fresh look at the role of the teacher.

Keywords: ethics instruction in school, responsibility, moral understanding, integrity, teacher role

Introduction

L'éthique¹ (ci-après *Éthique*) apparaît comme discipline scolaire au début des années 2000 dans de nombreux plans d'études francophones, également sous l'appellation d'éducation morale (Bouchard, 2002), suite à un effort de les laïciser (Ouellet, 2006). Des espoirs sont placés dans cet enseignement qui devrait former des « êtres libres et des citoyens et citoyennes responsables² » (Bouchard, 2004, p. IX). En Suisse francophone, l'Éthique apparaît aux plans d'études suite à l'harmonisation de l'instruction publique en 2010 (CIIP, 2010), où elle est jumelée à la discipline Cultures religieuses, sous l'appellation « éthique et cultures religieuses » (ci-après ECR) (CIIP, 2010). Ce jumelage n'est pas sans difficultés, et pose même le risque de marginaliser l'enseignement de l'éthique, lorsque la question de « religion » préoccupe les enseignantes et enseignants dans leurs pratiques (Girardet *et al.*, 2022). Le défi de reconnaître à l'Éthique son identité propre, dans un contexte où elle se voit systématiquement associée ou intégrée dans d'autres disciplines scolaires des sciences humaines et sociales³, est bien actuel et a d'ailleurs fait l'objet d'un colloque international à la Haute école pédagogique du canton de Fribourg en septembre 2023.

Le but de cet article est de valoriser la singularité de cette discipline scolaire en nous concentrant sur le contexte de la Suisse francophone, plus spécifiquement en faisant l'analyse de la visée prioritaire de l'Éthique dans le Plan d'études vaudois (ci-après PEV), une adaptation cantonale du Plan d'études romand⁴ (ci-après PER). L'orientation de cette analyse tient au fait que l'ECR est une spécificité cantonale. Le plan d'études du canton de Vaud, révisé en 2019, accorde une égale importance aux objectifs d'apprentissage de l'Éthique, en les distinguant clairement de ceux de Cultures religieuses (CIIP / DFJC VD, 2019). Et si le

¹ Dans cet article, le terme *éthique* (écrit avec une minuscule) se réfère à l'éthique comme réflexion philosophique à propos des valeurs, des normes et de comment agir et vivre. Le terme *Éthique* (écrit avec une majuscule) se réfère à la discipline scolaire. La formulation *enseignement de l'éthique* sera aussi utilisée pour parler de la réflexion didactique sur l'enseignement de cette discipline et sur les pratiques enseignantes qui s'y rapportent.

² Extrait d'une lettre adressée aux présidents et aux présidentes des commissions scolaires du Québec, le 13 janvier 2003. Citée dans Bouchard (2004).

³ Par exemple, à cultures religieuses en Suisse francophone et dans plusieurs lands de l'Allemagne, à l'éducation à la citoyenneté en Belgique et à l'éducation civique en France.

⁴ La Suisse est composée de 26 cantons et de 4 régions linguistiques. Il n'y a pas de curriculum national, mais plutôt des plans d'études par région linguistique. Le Plan d'études romand (PER) est la référence pour la région francophone de la Suisse qui inclue les cantons de Genève, Vaud, Fribourg, Valais, Neuchâtel, Jura et Berne. Le PER est structuré par les disciplines, mais aussi par les axes de la formation générale (FG) et des capacités transversales (CT) qui sont censées se retrouver dans les enseignements des disciplines. Le Plan d'études vaudois (PEV), révisé en 2019, compte pour sa part des spécificités cantonales propres au canton de Vaud, comme celles au niveau de la discipline Éthique et cultures religieuses.

programme d'ECR du PER a fait l'objet d'analyses (Bleisch *et al.*, 2021 ; Heinzen, 2015, 2017), celui du PEV a reçu moins d'attention.

Comme nous le verrons en Sections 1 et 2, selon le PEV, la visée prioritaire de l'Éthique est de « développer le sens d'une responsabilité éthique [...] orientée vers la recherche du vivre ensemble » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1-2). En nous appuyant sur la théorie de la compréhension morale défendue par la philosophe américaine Margaret Urban Walker dans *Moral Understandings*, nous défendons l'idée (en Sections 3 et 4) que développer le sens d'une responsabilité éthique orientée vers la recherche du vivre ensemble consiste à développer une compétence de positionnement collaboratif, qui mobilise des habiletés perceptives, discursives et affectives. Cette compétence situe la formation du jugement moral autonome au sein d'une large trame d'apprentissage.

Walker (2007) défend une épistémologie morale critique et féministe qui s'appuie sur une vision expressive et collaborative de l'éthique. Ce cadre permet de reconnaître i) comment la responsabilité est formée et reconnue, ii) envers qui l'on est responsable et iii) qu'il n'y a pas d'autorité morale souveraine. Ce détour par l'épistémologie morale féministe donne des outils aux enseignantes, enseignants, formatrices et formateurs pour interpréter les contenus propres à l'Éthique de sorte à aider sa mise en œuvre, et propose une solution à un frein important à l'enseignement de l'ECR, celui des « postures enseignantes » (Girardet *et al.*, 2022, p. 2). Puisque les objets d'apprentissage de l'Éthique portent sur la construction de la personne (*self*), il semble entendu que cet enseignement doit encourager l'autonomie de l'élève et décourager toutes tentatives moralisatrices (Leleux, 2016). Cela pose la question de la posture enseignante correcte à adopter dans le cadre de cet enseignement, qui soulève souvent des questions sensibles. Face à ces interrogations, nous portons (en Section 5) un regard critique sur la notion d'autonomie, pour la faire pivoter vers la notion d'intégrité. Ce dernier segment d'analyse ouvre une voie pour penser la responsabilité éthique hors de la tension triadique du « soi », de « l'autrui » et des « institutions » (Bouchard *et al.*, 2021, p.4), c'est-à-dire hors du cadre où l'autonomie et la liberté individuelle s'opposent à la solidarité et à la sollicitude. Dégager cette tension aide à penser les postures enseignantes propices à cette discipline ; nous suggérons la posture « expressive-collaborative », qui aiderait à surmonter des sentiments d'incompétence ou d'insécurité face à cet enseignement.

1. Le défi d'enseigner l'Éthique en Suisse francophone

La visée prioritaire de l'Éthique dans le PEV est de permettre aux élèves de « développer le sens d'une responsabilité éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1). La progression des objectifs d'apprentissage s'étend des cycles 1 et 2 au primaire (4 à 8 ans et 8 à 12 ans) au cycle 3 au secondaire 1 (12 à 15 ans). Ces apprentissages débutent avec la découverte de la dimension interpersonnelle au cycle 1 : « s'ouvrir à l'autrui » (CIIP / DFJC

VD, 2019, p. 3) qui implique, par exemple, d'« être attentif à ses émotions et à celles des autres » et d'« essayer de comprendre l'autre, de se mettre à sa place » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 4). Suit une progression vers un rapport plus réflexif à la vie éthique, où les élèves sont sensibilisés, au cycle 2, à l'importance de valeurs fondamentales telles que « respect, partage, liberté, justice, solidarité... » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 6). Au cycle 3, les élèves sont sensibilisés aux implications éthiques de leur « propre attitude et comportement » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 8). Ainsi, l'analyse de « la problématique éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 3) n'est pas un enjeu de réflexion abstraite, mais est mise en lien avec leur vie et leurs actions.

Ces enjeux d'apprentissage sont situés dans un contexte d'enseignement interdisciplinaire, puisque l'Éthique est jumelée dans le PEV à la discipline Cultures religieuses (ECR) (CIIP, 2010). L'ECR est elle-même intégrée à l'Histoire dans les grilles horaires de l'enseignement obligatoire. Ces configurations posent à l'Éthique le défi de sa propre identité (Heinzen, 2020) et présentent, dans le paysage scolaire romand, un défi pour l'établissement de l'Éthique comme discipline scolaire à part entière. Par exemple, des recherches qualitatives montrent que dans leurs pratiques d'enseignement et représentations de l'ECR, les enseignantes et enseignants se tournent en majorité vers la question de « religion », plutôt que les thèmes d'Éthique (Girardet *et al.*, 2022). Néanmoins, cette orientation n'en est pas simplement une de préférences. En effet, il semble que parler de religion en classe serait un défi et une source d'« inconfort » (Girardet *et al.*, 2022, p. 8) à tel point que les contenus propres à l'Éthique en sont ignorés. Cela pose deux sortes de problèmes.

Il y a d'abord le risque réel que l'Éthique ne soit simplement pas enseignée puisque les temps d'enseignement, déjà très faibles, seraient dédiés à l'enseignement de Cultures religieuses et à ses défis. L'ECR se voit en effet allouée en tout et partout respectivement 15 périodes par année au cycle 1 (DGEO, 2024c), entre 8 et 15 périodes par année au cycle 2 (DGEO, 2024b) et 8 périodes par année au cycle 3 (DGEO, 2024a). Dans la mesure où l'ECR a tendance à simplement passer « à la trappe » (Girardet *et al.*, 2022, p. 6), les perspectives sont pour le moins inquiétantes en ce qui concerne spécifiquement la mise en pratique de l'Éthique.

Une autre difficulté est que l'on note deux orientations au sein même de Cultures religieuses : l'une propre à l'enseignement du fait religieux, discipline à la fois anthropologique, historique et sociologique, et l'autre, sorte d'éthique des religions, qui traite de questions telles que la tolérance et le respect de la diversité convictionnelle (voir CIIP / DFJC VD, 2019, p. 4). La première orientation invite les élèves à mieux comprendre le monde et son organisation, par exemple, en comparant diverses expressions sociologiques des religions et de l'art. Notons ici la différence entre ces objets d'apprentissage et ceux de

L'Éthique qui, eux, touchent inévitablement des questions propres à comment l'élève agit et vit : par exemple, le rapport à l'altérité, les valeurs, le rapport à ses propres besoins et à ceux d'autrui, la responsabilité, l'honnêteté (CIIP / DFJC VD, 2019). La différence en est une entre contenus descriptifs et contenus pratiques, c'est-à-dire que les objectifs d'apprentissage de Cultures religieuses comparent diverses expressions sociologiques des religions et de l'art, alors que ceux de l'Éthique renvoient à des compétences propres au développement du caractère du « sujet éthique » (Bouchard, 2004, p. 3), qui invite l'interrogation et la réflexion à propos des différents axes pratiques et relationnels de la vie (Galichet, 2006). Qu'en est-il de la seconde orientation de Cultures religieuses ?

Le jumelage entre Éthique et Cultures religieuses a tendance à créer un amalgame entre différents enjeux, ici les enjeux socio-historiques de Cultures religieuses, ceux éthiques qui concernent les pratiques religieuses et les enjeux éthiques par ailleurs. Si les premiers peuvent facilement être distingués de ceux de l'enseignement de l'éthique, les seconds ont un statut intermédiaire. En effet, un des défis de l'enseignement du fait religieux est que la question de « religion » soulève rapidement des sujets « délicats » (Girardet *et al.*, 2022, p. 6). Si bien que les intentions de l'ECR dans le PEV spécifient que « le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information où les élèves acquièrent des connaissances sur les principales traditions religieuses ainsi que les composantes éthiques qui s'y rapportent » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 2). Si l'on reste fidèle à ces intentions, il est alors non plus question d'Éthique et de Cultures religieuses, mais bien de cultures religieuses et de l'éthique des religions ; la dimension éthique survit en lien avec les défis soulevés par la cohabitation harmonieuse des diversités convictionnelles, mais la discipline scolaire est écartée. Dès lors, comment empêcher que l'Éthique ne soit marginalisée ? Comment valoriser la singularité de cette discipline, sans pour autant ignorer les objets convergents notés ci-haut ?

Afin de faire ressortir la singularité de l'Éthique par rapport aux autres disciplines scolaires, nous proposons de faire une analyse critique de sa visée prioritaire. Cette analyse du contenu des programmes, si elle répond à des besoins didactiques, reposera également sur un cadre théorique propre à l'épistémologie morale contemporaine et féministe. Grâce à ce détour théorique, nous souhaitons i) donner des outils aux enseignantes, enseignants, formatrices et formateurs pour lire les contenus propres à l'Éthique de sorte à aider la mise en œuvre de cette discipline et ii) proposer une solution à un frein important à l'enseignement de l'ECR, notamment celui des « postures » (Girardet *et al.*, 2022, p. 2) des enseignantes et enseignants.

2. La visée de l'Éthique

Qu'est-ce que développer « le sens d'une responsabilité éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1) ? Le PEV nous informe que la responsabilité éthique « est orientée vers la

recherche du vivre ensemble », ce qui demande que « les élèves apprennent à identifier et comprendre leurs propres valeurs [et] à découvrir et respecter les valeurs [...] des autres. » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 2) Le vivre-ensemble⁵ agit comme ligne directrice pour qualifier la notion de responsabilité, mais il fait également office de pont entre cette discipline scolaire et une dimension fondamentale de l'existence. Le vivre-ensemble est une donnée descriptive puisque nous partageons, en effet, un monde. Cette notion a également une portée normative et politique : nous devrions « bien » vivre ensemble (Bouchard *et al.*, 2021).

La notion de vivre-ensemble, bien que devenue omniprésente en éducation et au sein du discours social et politique, reste néanmoins « plutôt floue et polysémique » (Bouchard *et al.*, 2021, p. 1). Dans ce qui suit, nous soutenons que le développement du sens d'une responsabilité éthique orienté par la recherche du vivre-ensemble réside dans le fait de développer et d'exercer de la compréhension morale. Nous défendrons cette idée en nous appuyant sur l'approche de la compréhension morale de Walker (2007) pour démontrer qu'une personne qui a développé le sens d'une responsabilité éthique comprend comment vivre ensemble. Selon Walker, l'éthique cherche à rendre possible la mise en place et le maintien d'un monde commun pluraliste et inclusif. Son approche articule donc, à plusieurs égards, une théorie de la responsabilité éthique orientée vers le vivre-ensemble.

3. La compréhension morale

Qu'est-ce que la compréhension morale (ci-après CM)? Et en quoi cette notion éclaire-t-elle la visée de l'Éthique ? Selon Alison Hills, la CM est un bien épistémique plus complexe que la connaissance morale, et donc aussi d'une plus grande valeur (2009, 2010, 2011). Pour faire le lien avec les objectifs d'apprentissage en Éthique, il serait, par exemple, mieux qu'une élève comprenne la solidarité, plutôt que de simplement savoir, sur la base des contenus enseignés, qu'une action X est solidaire. La compréhension est plus complexe que la connaissance parce qu'elle implique que le sujet saisisse (*grasping*) la connaissance (Hills, 2016 ; Kvanvig, 2003). La CM implique donc qu'une personne soit capable de mobiliser des connaissances morales⁶ de manière adéquate. Hills (2016) compare le *grasping* à la capacité d'empoigner et de manipuler un objet physique : empoigner, par exemple, un ballon de basketball signifie pouvoir le lancer, dribbler, faire des passes, bref le manipuler adéquatement pour jouer au basketball. De la même façon, la CM permettra de mobiliser des connaissances

⁵ L'expression *vivre-ensemble* s'écrit généralement avec un trait d'union contrairement au verbe *vivre ensemble*, mais la formulation du PEV « vers la recherche du vivre ensemble » est écrite sans trait d'union, « ce qui laisse planer un doute sur sa classe grammaticale (verbe ou substantif) » (Durisch Gauthier, 2020, p. 13).

⁶ Les chercheurs et chercheuses qui s'efforcent de comprendre la nature et l'importance de la CM assument que la connaissance morale existe (Hills, 2011), ce qui est d'ailleurs également le cas au sein de la didactique de l'éthique (p. ex. « Anna sait que cet acte est solidaire »). Voir Leleux (2016).

afin de répondre à des questions éthiques complexes. Par exemple, une adolescente qui développe sa compréhension de la solidarité n'aura pas seulement appris à identifier qu'une situation est solidaire, mais elle sera capable de placer les actes solidaires dans de nouveaux contextes, de répondre avec solidarité à de nouvelles situations, de répondre avec nuances face aux actes de désolidarisation. Plus important encore, la solidarité s'intégrera comme valeur au sein de sa vision de vie, si bien que ce ne sera pas qu'un concept théorique, mais un phénomène éprouvé.

Les théories de la CM s'intéressent à un ensemble d'habilités exercées par un agent moral face à une problématique éthique ; cette compréhension s'étend donc bien au-delà de celle des normes. On comprend dès lors que la CM n'est pas un état à atteindre, mais plutôt une compétence à développer et à exercer, qui permet de répondre par soi-même aux situations éthiques rencontrées dans sa vie.

La notion de compétence, omniprésente dans le monde de l'éducation, signifie « la mobilisation de ressources diverses dans l'action, en situations généralement dites "complexes" » (Vuillet et Périsset, 2021, p. 30). Les ressources mobilisées peuvent être autant cognitives qu'affectives ou sensorimotrices. Plus précisément, avoir des compétences signifierait « *être capable d'agir* de manière adéquate dans une famille de situation déterminée » (Vuillet et Périsset, 2021, p. 30). Ensuite, la compétence ne suppose pas seulement d'acquérir, voire d'accumuler un certain nombre de connaissances et de savoirs, mais justement d'être capable de les mobiliser adéquatement (Reuter, 2007, p. 47). Si ces distinctions sont à l'œuvre également dans l'effort de caractériser la CM, la nature de cette compétence est toutefois débattue.

On avance, par exemple, que ce sont des habilités intellectuelles (p. ex. expliquer pourquoi un acte est juste) qui caractérisent la CM (Hills, 2009, 2010, 2011). D'autres proposent qu'il s'agit d'une compétence essentiellement perceptive, qui permet de distinguer ce qui est juste de ce qui est injuste (Sliwa, 2017). Encore, par analogie à la navigation spatiale, la CM est présentée comme la compétence de naviguer des questions éthiques de la vie ordinaire en mobilisant des capacités attentionnelles (Ouellette-Dubé, 2022). D'autres encore défendent l'idée que la CM suppose une réponse affective adéquate (Callahan, 2018). Que penser de ces divergences ? En fait, ce débat fait ressortir les enjeux épistémiques complexes qui caractérisent l'exercice de la CM, ce qui engage le sujet éthique à plusieurs niveaux.

Ainsi, comme le souligne Walker, la compétence morale implique plus que la seule habilité de former un jugement moral autonome : elle implique de se comprendre pour forger une réalité éthique mutuellement intelligible, au sein de laquelle le jugement peut émerger et être évalué pour son adéquation. Cette intelligibilité mutuelle repose sur des habiletés

« perceptives », qui nous permettent d'apprendre à porter attention, des habiletés « discursives », qui nous apprennent à décrire les choses et à savoir ce qu'il faut dire, et des habiletés de « réponse » au niveau de notre ressenti et de notre comportement (Walker, 2007, p. 72)⁷. Suivant ces considérations, la CM constitue un élément charnière du développement moral qui éclaire l'apprentissage éthique. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, développer « le sens » d'une responsabilité éthique est le cœur des apprentissages propres à cette discipline. Mais qu'est-ce que développer ce sens, et quelles en sont les implications pour le développement de la personne ?

Ce « sens » n'implique-t-il pas d'abord d'apprendre à lire les situations interpersonnelles qui caractérisent le vivre-ensemble, puis de savoir se situer comme actrice ou acteur au sein de ces situations de vie concrètes ? La demande est double. D'une part, les jeunes doivent pouvoir se former comme sujet autonome – c'est-à-dire qu'ils ou elles exercent leurs compétences éthiques à partir de « qui » ils ou elles sont. D'autre part, cela demande que les élèves se positionnent à « l'intérieur » de l'éthique : qu'ils ou elles valorisent – à leur façon, mais tout de même – le vivre-ensemble. Le sujet éthique, autrement dit, ne peut pas être, pour reprendre l'exemple de Bernard Williams (1985), un observateur bienveillant qui, s'il ne prend pas part aux activités d'une collectivité, peut tout de même comprendre leurs pratiques. Dans ce cas, l'élève apprendrait l'importance de valeurs comme le respect ou la solidarité pour vivre ensemble, mais, comme l'observateur de Williams, cette compréhension serait théorique. Cette interprétation résonne avec l'un des objectifs d'apprentissage du PEV pour le cycle 3, où l'élève pourrait prendre ce rôle détaché : « [...] analyser la problématique éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 8). Néanmoins, le caractère engagé des apprentissages du cycle 3 redevient apparent dès lors que l'on considère que les élèves doivent être sensibilisés « aux implications éthiques de leur propre attitude et comportement » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 8).

Il s'agit donc, d'une part, de les rendre autonomes dans leur jugement. D'autre part, il reste incontournable que cette discipline, comme le formule Walker, vise le fait « d'être motivé par le but de perdurer ensemble [...] » (2007, p. 71). Est-ce là une tension entre la liberté de conscience des élèves et le développement du sens d'une responsabilité éthique ? Comme nous le verrons, pour Walker, la CM est l'effort de « préserver ou construire la compréhension de moi-même et la compréhension mutuelle en terme éthique » (2007, p. 71). Le sens d'une responsabilité éthique prend donc forme dans l'acte de maintenir ces compréhensions mutuelles. L'approche de Walker permet de reconnaître que l'apprentissage de l'éthique ne se réduit pas à un « objet d'étude » (Leleux, 2016, p. 119) comme les autres, puisqu'il est nécessairement engagé, tout en montrant comment préserver « une objectivité

⁷ Toutes les citations directes du texte de Walker sont traduites de l'anglais librement.

forte » (Harding, 1993 ; Walker, 2007, p. 65) qui le guide, sans placer l'enseignante ou l'enseignant en position d'autorité.⁸ Entendu sous cet angle, le développement du sens d'une responsabilité éthique n'est pas en tension avec la liberté de conscience des élèves et l'exercice de leur autonomie (nous reviendrons à cette question en Section 5).

4. Compréhension morale et responsabilité

Walker (2007) défend une épistémologie féministe et critique, au sein de laquelle on reconnaît i) comment la responsabilité est formée et reconnue, ii) envers qui l'on est responsable et iii) qu'il n'y a pas d'autorité morale souveraine (pas même l'individu). Son approche s'inscrit dans une vision de l'éthique comme étant expressive et collaborative : « an *expressive-collaborative model of morality* » (Walker, 2007, p. 67). Ce modèle, que nous nommerons l'« approche collaborative », défend une approche plurielle de la compréhension. En vertu de son cadre collaboratif, cette approche reconnaît, dans une visée inclusive, que ce sont des compréhensions morales (*moral understandings*) qu'il nous faut apprendre à écouter et à évaluer. Ces compréhensions, lorsque rendues intelligibles au sein d'une communauté, permettent « l'attribution, la prise en charge ou le détournement de responsabilités » entre les personnes qui forment cette communauté.

Concrètement, l'objet d'apprentissage, par exemple « [...] analyser la problématique éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 8) au cycle 3, lorsque qu'enseigné à partir de cette approche collaborative, situe cette problématique i) comme un enjeu concret d'une communauté de personnes, ii) comme devant être mise en commun pour dégager les différentes compréhensions qui en émergent et iii) comme faisant l'objet de l'idéal réflexif d'objectivité forte, qui examine « les discours, instruments, processus et relations d'autorité » (Walker, 2007, p. 65) qui produisent la connaissance. Par exemple, au sein d'une séquence sur l'activisme alimentaire, on pourrait analyser la problématique de la production du cacao et demander aux élèves d'analyser ce que des conditions de travail injustes impliquent pour leur consommation de chocolat. On peut leur demander ce qu'il serait solidaire de faire, et pourquoi, ou encore quels sont les enjeux de justice de cette problématique, et ainsi de suite. Cette mise en commun des enjeux éthiques crée une « communauté de recherche » (Walker, 2007, p. 64) qui vise le maintien de ces compréhensions dans un état « d'équilibre réflexif » (Walker, 2007, p. 70) ou, selon les situations, « d'équilibre perceptif » (Nussbaum, 1992, p.190). Ici, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas un rôle d'autorité ou d'expertise, mais a le rôle, pour reprendre l'expression de Gareth Matthews, de « caisse de résonance »

⁸ Voir Leleux (2016) pour une autre stratégie qui répond à la tension entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves, qui s'appuie sur une épistémologie habermasienne (Habermas et Hunyadi, 2023), au sein de laquelle les normes font l'objet d'une discussion entre toutes les personnes concernées.

(Matthews et Sheffer, 2021, p. 255) qui donne des petites pulsions à la discussion et veille à en maintenir les conditions nécessaires. Quelles seront ces conditions ?

Au niveau descriptif, il s'agit de comprendre comment l'éthique s'organise dans notre société et régionalement, au sein de nos communautés d'appartenance (p. ex. à l'école). Il s'agit de comprendre quels sont les besoins, valeurs, intérêts et responsabilités mis en avant dans cet espace et comment les gens s'organisent entre eux. L'approche collaborative considère l'éthique comme « un médium de compréhension mutuelle incorporé dans une réalité sociale, qui demande de rendre compte des identités, relations et valeurs qui définissent nos responsabilités » (Walker, 2007, p. 67). Ces compréhensions sont développées grâce à des ressources, comme le fait d'apprendre à utiliser les concepts éthiques partagés (p. ex. justice, bienveillance, promesse, honnêteté, solidarité), des figures exemplaires (*moral exemplars*) et des jugements éthiques paradigmatiques (p. ex. il est mal de faire souffrir une personne inutilement.). Le cadre de compréhension descriptif entend rendre possible une intelligibilité mutuelle et des attentes communes.

Au niveau normatif, il faut apprendre à reconnaître à quoi sert l'éthique (« what morality is "for" » (Walker, 2007, p. 67). Ce point est important pour comprendre comment la CM situe le sujet à l'intérieur de l'éthique. Comme l'écrit Walker :

[L'éthique] nous apprend à nous considérer comme des êtres capables de choix réfléchis et sensibles à des biens mutuellement reconnaissables, et nous apprend que les autres nous voient également ainsi. Ce faisant, elle nous rend responsables pour nous-mêmes et envers les autres du sens que nous donnons à nos vies. (2007, p. 69)

Cette compétence collaborative suppose que le sujet éthique développe sa compréhension à partir de la situation sociale au sein de laquelle elle ou il est inévitablement imbriqué. L'élève n'apprend donc pas à former son propre jugement éthique comme individu isolé, mais bien grâce à la mise en commun des perspectives et des attentes. Selon ce cadre, être un agent responsable implique donc, au-delà de faire seulement ce qui demande d'être fait, de se positionner comme un être intégré, voire incorporé dans une réalité partagée où les négociations, les choix et les actions sont le fruit d'une enquête commune et d'une constante mise en équilibre des jugements.

L'approche collaborative révèle le caractère mobile et évolutif de la vie éthique, caractère qui se reflète dans un second élément normatif. L'approche de Walker entend rendre compte des demandes épistémiques que pose la complexité des situations éthiques au sujet. Pour répondre à cette complexité, comme nous l'avons vu dans la section précédente, un ensemble d'habiletés (perceptives, discursives, affectives, de réponse) sont nécessaires pour se positionner en situation, en tenant compte du contexte, tout en résistant à la tentation de codifier son propre jugement.

Soulignons qu'une dimension socle de ces habiletés est l'attention à ce qui demande d'être vu, qui implique de porter attention aux éléments d'une situation, au contexte, aux personnes impliquées, à soi, à ses propres jugements, à ceux d'autrui, etc.

L'attention est réceptive, plutôt que sélective (Caprioglio Panizza, 2022), c'est-à-dire que l'attention n'agit pas sur une situation, mais la prend en compte en y engageant le sujet : « [...] entendue comme sensibilité à la particularité d'une situation. Cette attention inclut un élément passif et un élément actif, puisqu'elle suppose une capacité à se laisser affecter par ce qui arrive et à reconnaître son implication [...] dans les relations où nous sommes inscrits [...] » (Garrau, 2014, p. 50). L'attention met en perspective temporelle l'action éthique et le besoin de décentrement. C'est-à-dire que le positionnement éthique demande souvent un temps pour prendre en compte une situation dans sa complexité, si bien que la capacité de mobiliser l'attention précédera et sera nécessaire au jugement et à l'action.

D'un point de vue didactique, l'approche collaborative favorise les narratifs parce qu'une « histoire est la forme fondamentale de représentation des questions éthiques » (Walker, 2007, p. 75). La lecture d'une histoire permet un mouvement vers autrui, pour autant que l'on porte attention aux vies présentées dans ces récits – récits qui ont une extraordinaire capacité de mettre en relation des expériences, des événements et des idées morales, desquels se dégageront de nouvelles perspectives dans un contexte réaliste (Laugier, 2006 ; Nussbaum, 1992). Grâce à ce contexte et à l'encadrement de l'enseignante ou de l'enseignant, l'élève peut mesurer l'importance d'éléments éthiques (p. ex. besoins d'autrui, solidarité, émotions, etc.).

La dimension collaborative apparaît au sein des didactiques, d'une part parce que le narratif permet de s'appuyer sur une expérience humaine qui devient commune comme objet d'étude, mais aussi comme possibilité d'expérience, et donc à partir de laquelle il est possible de construire une compréhension mutuelle des angles éthiques qui en ressortent. D'autre part, les histoires et les questionnements que celles-ci soulèvent peuvent être étudiés grâce à des moyens habiles, tels que les dispositifs pour mener des recherches philosophiques avec les élèves. L'épistémologie collaborative au cœur de la théorie de Walker montre de nombreuses affinités avec la Communauté de recherche philosophique, dispositif construit par Ann Margaret Sharp et Matthew Lipman (Gregory *et al.*, 2018), qui a d'ailleurs inspiré le moyen *Les Astuces de Baralde et Soélie* pour enseigner l'Éthique au cycle 2 du primaire (Heinzen *et al.*, 2021).

En somme, l'approche collaborative de la CM montre que développer le sens d'une responsabilité éthique implique le développement d'une compétence complexe de positionnement collaboratif, grâce à laquelle une personne est à même de se repérer au sein d'une réalité éthique (axiologique, normative, interpersonnelle, sociale) complexe et en

mouvement. Cette analyse éclaire les dimensions épistémiques (recherche de compréhension), psychologiques (cognitives, affectives) et sociales du processus de développement du sens d'une responsabilité éthique. Cette approche par la CM situe donc le jugement moral au sein d'une large trame d'apprentissage qui demande au sujet d'être engagé collaborativement dans la démarche de juger.

5. Les postures enseignantes et l'intégrité du sujet

Dans cette dernière section, nous traitons des implications de l'approche collaborative pour la question des postures enseignantes. L'une des menaces les plus sérieuses dans l'enseignement de l'éthique, semble-t-il, est que l'élève défère aux propos de l'enseignante ou de l'enseignant. Les didactiques de l'éthique doivent encourager l'autonomie de l'élève, sans quoi « l'action de l'enseignant.e serait une entreprise de moralisation » (Leleux, 2016, p. 126) ou, dans le pire des cas, une forme d'endoctrinement (Nohra, 2006). Ces risques sont liés à l'autorité que traduit nécessairement le rôle d'enseignante ou d'enseignant en classe. Dès lors, quelles postures adopter et comment se prémunir contre des formes de déférence ? Nous revenons à des questionnements qui sont communs, comme discuté en Section 1, aux postures enseignantes de l'Éthique et de Cultures religieuses.

Nous proposons dans cette section un angle d'approche de cette question. Soulignons plus précisément les postures suivantes, qui émergent des recherches sur les postures enseignantes de l'ECR : « posture d'évitement », « posture d'incompétence » et « posture d'insécurité » (Girardet *et al.*, 2022, p. 6-7). Dans la mise en pratique, on note des tendances à éviter les questions « délicates » (Girardet *et al.*, 2022, p. 6), un sentiment d'incompétence, par manque d'expertise, pour enseigner les contenus de ces disciplines, ou encore une forme d'insécurité, par crainte de « créer un conflit de loyauté chez les élèves » (Girardet *et al.*, 2022, p. 7) ou de ne pas savoir rester impartial.

D'une part, les objets d'apprentissage de l'Éthique portent sur une sphère intime de la vie des élèves, d'une façon qui n'est pas le cas pour la majorité des disciplines scolaires (histoire, géographie, biologie, mathématiques, etc.) qui ne touchent pas directement à la construction de la personne (*self*) – qui inclut le caractère, les préférences et valeurs, la vision du monde, l'agentivité, etc. Cette dimension peut légitimement provoquer les hésitations notées dans les postures ci-dessus. D'autre part, comme démontré dans la section précédente, une compréhension collaborative de la responsabilité éthique, comme construite et maintenue au sein d'une communauté de recherche éthique, déplace considérablement le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui n'a pas comme mission, depuis une posture d'expertise, de « former » les élèves (leur *self*), mais bien de veiller à mettre en place des conditions pour que celles-ci et ceux-ci se coconstruisent au sein du processus de

positionnement collaboratif. Pour vraiment saisir la force de cet acte de coconstruction, il reste néanmoins à questionner la notion d'autonomie.

La notion kantienne de l'autonomie est généralement privilégiée dans les didactiques de l'éthique, notion qui renvoie à la capacité de formuler pour soi-même une règle d'action sur la base de raisons, règle que l'on peut reconnaître comme universalisable (Kant, 1943 ; Leleux, 2016 ; Leleux et Rocourt, 2010). Soulignons néanmoins que cette notion d'autonomie, et les perspectives du développement moral qu'elle suggère, a fait l'objet de sévères critiques dans les dernières décennies, notamment parce que son orientation rationaliste et individualiste risque de soutenir des fins, idéologies ou modes de réflexion patriarcaux (Gilligan, 1982 ; Kheel, 2008 ; Plumwood et Afeissa, 2015). Ces critiques devraient être intégrées aux didactiques de l'Éthique.

L'approche collaborative propose une conception de l'autonomie nuancée par l'idée qu'une personne se construit comme sujet à même ses relations. Comment alors développer son identité propre et éviter la dépendance ? Il s'agira, comme le fait Walker, de faire un déplacement de l'autonomie vers la notion d'intégrité.

Walker suggère que l'intégrité est une forme de fiabilité (*reliability*) (2007, p. 122) à un ensemble de valeurs, et donc à une certaine forme de vie, qui agit comme une ligne directrice grâce à laquelle ce qui est important apparaît et peut prendre forme. L'intégrité du sujet, dans ce cas, n'est pas la marque d'une vie menée autour de divers projets personnels, établis comme une forme de plan de vie (*life plan*), où la nécessité d'intégrité est intrapersonnelle. Plutôt, l'intégrité du sujet est ce qui transparaît du fait de se construire en tant que, pour reprendre l'expression de la philosophe écoféministe Val Plumwood, « moi-en-relation » (2015, p. 29) : une intégrité dont la nécessité est interpersonnelle.

S'il semble difficile de faire cohabiter le souci de l'autonomie du sujet et celui que ce dernier puisse se construire au sein du vivre-ensemble, ce conflit repose sur une conception du sujet comme être se construisant seul, et donc comme voyant son territoire empiété par ses devoirs et responsabilités envers autrui – ce sont des conceptions de l'autonomie qui présupposent une vision du moi (*self*) comme séparé, « désincarné et désinséré » (Plumwood et Afeissa, 2015, p. 25). Comme le souligne Plumwood, il s'agit là de l'image du moi autonome de la théorie libérale, à laquelle sous-tend une vision dualiste du sujet humain comme être essentiellement égoïste, c'est-à-dire motivé que par la poursuite de son propre intérêt, et devant donc être « bridé » (Plumwood et Afeissa, 2015, p. 25) grâce à une théorie d'éthique normative fondée sur des principes abstraits et universaux. En substitutif à cette image, Plumwood en propose une du sujet humain comme d'un être imbriqué dans des relations, et où son identité se construit au sein de cette toile relationnelle. Selon la conception

du moi-en-relation, il ne s'agit pas de brider ou de taire, mais bien d'éduquer, d'informer, de rendre fort (*empower*) des individus qui se soucient de construire un monde en commun.

L'intégrité du moi-en-relation se caractérise, oui, par l'engagement d'une personne comme actrice de sa propre vie, mais au sein d'un réseau complexe de relations avec d'autres êtres, où la construction d'une vie liée à ces autres êtres agit comme ligne directrice. Un être est donc intégré lorsque qu'il fait partie d'un tout plus grand que lui-même, qu'il y est soutenu et qu'il y trouve sa place. Ce que l'on considère, semble-t-il, si exceptionnellement important dans le fait de préserver l'autonomie du sujet, ce n'est pas tant qu'il puisse mener à bon port ses projets personnels, mais bien qu'il se construise comme être entier au sein de la trame relationnelle à partir de laquelle sa vie prend sens et est possible. Pour faire le lien avec la responsabilité : « Une personne est intègre lorsqu'elle prend responsabilité pour sa part dans le travail collectif qui est celui de déterminer comment vivre » (Walker, 2007, p. 122-123). Ainsi, l'intégrité implique que l'enseignante ou l'enseignant de l'Éthique doit révéler aux élèves i) leur réalité au sein d'une communauté, ii) leur part prenante dans cette communauté et iii) leur place en tant qu'êtres singuliers qui s'y développent et s'y affirment. Enfin, suivant Walker, nous pourrions nommer ainsi cette posture enseignante : la posture expressive-collaborative.

Conclusion

Cet article a analysé la visée du Plan d'études vaudois (« développer le sens d'une responsabilité éthique [...] orientée vers la recherche du vivre ensemble ») (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1-2) comme étant le développement d'une compétence complexe de positionnement collaboratif. Cette analyse éclaire les dimensions épistémiques, psychologiques et sociales du processus de développement du sens d'une responsabilité éthique, ce qui situe le jugement moral autonome au sein d'une large trame d'apprentissage. Ce texte s'inscrit dans l'effort de valoriser l'éthique comme discipline scolaire, même lorsqu'elle est associée à d'autres disciplines dans les plans d'études. Notons enfin que la visée de l'Éducation à la citoyenneté dans le Plan d'études romand est de « préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société » (CIIP, 2010, p. 21). Dans la mesure où des enjeux didactiques, épistémologiques et pratiques sont communs à la responsabilité éthique et citoyenne (Leleux et Rocourt, 2010 ; Ouellet, 2006), l'analyse défendue ici a aussi une pertinence interdisciplinaire.

Références

Bleisch, P., Desponds, S. et Girardet, M. (2021). Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde*, (9/2021), 93-115. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.097>

- Bouchard, N. (dir.). (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : Six approches contemporaines*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Haeck, N. et Plante, M. (2021). *Le vivre-ensemble*. Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N. (dir.) et Laprée, R. (2004). *Éduquer le sujet éthique : Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Presses de l'Université du Québec.
- Callahan, L. F. (2018). Moral Testimony: A Re-Conceived Understanding Explanation. *The Philosophical Quarterly*, 68(272), 437-459. <https://doi.org/10.1093/pq/pqx057>
- Caprioglio Panizza, S. (2022). *The Ethics of Attention: Engaging the Real with Iris Murdoch and Simone Weil* (1^{re} éd.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2019). *Plan d'études romand – adaptation VD, Éthique et cultures religieuses*. DFJC-DGEO.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Secrétariat de la CIIP.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2024). *Grille horaire du degré secondaire (années 9S à 11S)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/grilles_horaires/GrilleHoraire_Degresec.pdf
- Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2024). *Grille horaire du deuxième cycle primaire (années 5P à 8P)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/grilles_horaires/GrilleHoraire_Cycle2.pdf
- Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2024). *Grille horaire du premier cycle primaire (années 1P à 4P)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/grilles_horaires/GrilleHoraire_Cycle1.pdf
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 12-42. <https://doi.org/10.7202/1070031ar>
- Galichet, F. (2006). L'apport de la philosophie pour enfants à l'éducation morale. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* Presses de l'Université Laval.
- Garrau, M. (2014). *Care et attention*. Presses Universitaires de France.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Girardet, M., Ansen Zeder, E. et Bleisch, P. (2022). Les postures d'enseignant·e·s relatives à la branche « Éthique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité. *Éducation et socialisation*, 64. <https://doi.org/10.4000/edso.19040>

- Gregory, M. R. et Lavery, M. J. (dir.). (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education* (1^{re} éd.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Habermas, J. et Hunyadi, M. (2023). *De l'éthique de la discussion*. Flammarion.
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is Strong Objectivity? Dans L. Alcoff et E. Potter, *Feminist Epistemologies*. Routledge.
- Heinzen, S. (2015). Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR). *Zeitschrift für Religionskunde*, (1/2015), 72-84. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.005>
- Heinzen, S. (2017). L'enjeu du corps dans l'enseignement de l'éthique en Suisse romande : la nécessité d'un choix déontologique autour de la norme. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 30-41. <https://doi.org/10.7202/1045187ar>
- Heinzen, S. (2020). Existe-t-il une pensée éthique ? Pensées disciplinaires et pensée critique. Dans M. Gagnon et A. Hasni (dir.), *Enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche* (p.101-113). Cursus Universitaire.
- Heinzen, S., Revaz, J.-N. et Fawer Caputo, C. (2021). *Les astuces de Baralde et Soélie : six histoires pour construire une réflexion éthique* [brochure de l'élève]. Éditions Agora.
- Hills, A. (2009). Moral Testimony and Moral Epistemology. *Ethics*, 120(1), 94-127. <https://doi.org/10.1086/648610>
- Hills, A. (2010). *The Beloved Self: Morality and the Challenge from Egoism*. Oxford University Press.
- Hills, A. (2011). Moral Epistemology. Dans M. Brady (dir.), *New Waves in Metaethics* (p. 249-263). Palgrave Macmillan.
- Hills, A. (2016). Understanding Why. *Noûs*, 50(4), 661-688. <https://doi.org/10.1111/nous.12092>
- Kant, E. (1943). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, trad.). Presses Universitaires de France.
- Kheel, M. (2008). *Nature Ethics: An Ecofeminist Perspective*. Rowman & Littlefield.
- Kvanvig, J. L. (2003). *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. Cambridge University Press.
- Laugier, S. (dir.). (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. Presse Universitaire de France.
- Leleux, C. (2016). Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves. *Revue de didactique des sciences des religions*, (2), 119-128. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.022>
- Leleux, C. et Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. De Boeck.

- Matthews, G. B. et Sheffer, S. (2021). Children as philosophers. Dans M. R. Gregory et M. J. Lavery (dir.), *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher* (1^{re} éd., p. 252-256). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429439599-24>
- Nohra, F. (2006). Éducation morale, endoctrinement, émancipation. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* (p. 91-110). Presses de l'Université Laval.
- Nussbaum, M. C. (1992). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.
- Ouellet, F. (dir.). (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* Presses de l'Université Laval.
- Ouellette-Dubé, M. (2022). *Ordinary Ethical Navigation: An Account of Moral Understanding* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2022.007>
- Plumwood, V. et Afeissa, H.-S. (2015). La nature, le moi et le genre : féminisme, philosophie environnementale et critique du rationalisme. *Cahiers du Genre*, 59(2), 21-47. <https://doi.org/10.3917/cdge.059.0021>
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Sliwa, P. (2017). Moral Understanding as Knowing Right from Wrong. *Ethics*, 127(3), 521-552. <https://doi.org/10.1086/690011>
- Vuillet, Y. et Périsset, D. (2021). Compétence. Dans P. F. Coen et E. Runtz-Christan (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants : en Suisse romande et au Tessin* (p. 30-33). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Walker, M. U. (2007). *Moral Understandings: A Feminist Study in Ethics* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Harvard University Press.

La responsabilité éthique comme objet d'enseignement et d'apprentissage : enjeux curriculaires et sociétaux

Jean-Nicolas Revaz, chargé d'enseignement

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Résumé: Quel sens donner à la responsabilité éthique lorsqu'elle est abordée comme un objet d'apprentissage ? C'est à cette question que nous voulons répondre dans cet article en nous demandant quelle responsabilité éthique il serait souhaitable d'enseigner à l'école au regard d'enjeux sociétaux actuels, du curriculum en vigueur en Suisse francophone et de divers courants éthiques. L'analyse du plan d'études romand nous permettra d'abord d'acquérir une compréhension minimale du concept de responsabilité éthique issue des relations que ce dernier entretient avec les autres éléments du plan d'études. Le recours à des éthiques contemporaines nous permettra ensuite d'enrichir la compréhension de notre concept et de pouvoir constituer véritablement la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage. Nous l'envisagerons comme une capacité immanente et non innée du sujet d'apprentissage aussi bien à être affecté (sentiment et disposition) qu'à affecter (posture et attention) et dont il revient à l'enseignement de l'éthique de prendre spécifiquement en charge le développement.

Mots-clés: responsabilité éthique, *care*, vivant, hospitalité, capacités

Abstract: What meaning should be given to ethical responsibility when it is approached as the object of learning? We want to answer this question by asking what ethical responsibility would be best to teach in school with regard to current social issues, to the curriculum in place in French-speaking Switzerland, and to various schools of thought around ethics. Analysis of the Romand course of study will first allow us to acquire a basic understanding of the concept of ethical responsibility that results from its relationships with the other elements of the course of study. The use of contemporary ethics will then allow us to enrich understanding of our concept and to truly constitute ethical responsibility as an object of learning. We will consider it as an immanent and non-innate capacity of the learning subject both to be affected (feeling and disposition) and to affect (posture and attention), and responsibility for its development falls specifically on the teaching of ethics.

Keywords: ethical responsibility, care, living, hospitality, capabilities

Introduction

Longtemps tapi dans l'ombre des vertus, puis occulté par les éthiques libérales, le concept de responsabilité éthique occupe une place de choix chez plusieurs autrices et auteurs d'aujourd'hui s'inscrivant dans des sillons tracés par des philosophes comme Levinas (1961), Jonas (1984) ou Gilligan (1982) qui situent l'origine de l'éthique, par suite de la responsabilité qu'elle qualifie, dans l'altérité. Dans sa vulnérabilité, voire de sa vulnérabilité, l'altérité enjoint au sujet d'accomplir un acte d'hospitalité, de conservation ou de soin. Toutes ces conceptions sont caractérisées par ce que Schaer (2019) nomme le retour de l'hétéronomie dans la responsabilité. L'être responsable de ces éthiques n'est en effet pas un être préoccupé par soi, mais qui a entendu la requête d'un autre et qui y répond :

La responsabilité est alors une sorte d'état de grâce de la puissance, quand elle est assez forte pour se soucier d'autre chose qu'elle-même, quand elle renonce à la domination, à l'empire, à la tyrannie, quand elle se convertit en souci de l'autre, en tenant pour une obligation la requête de ce qui est vulnérable, en reconnaissant la valeur d'une autre vie comme ce qui compte pour elle. Une autre vie, une vie autre, une vie étrangère. (Schaer, 2019, p. 277)

Si des contextes historiques divers comme ceux de l'après-guerre¹, de l'industrialisation galopante, du règne de l'économie ultralibérale, de l'accélération des technologies et de la destruction accélérée des écosystèmes ont pu constituer et constituent encore autant d'appels à la responsabilité éthique, la réflexion sur cette dernière a son origine également dans l'histoire de la morale elle-même. Le déclin des « morales à fondement »² (Lucier, 2009) qui caractérise les sociétés sécularisées contraint en effet les individus qui les composent à devoir toujours plus s'orienter par eux-mêmes dans un monde dont les références morales sont à coconstruire (Leleux, 2000). À la diversité des contextes évoqués viennent s'ajouter, au rang des conditions d'émergence d'une réflexion sur la responsabilité éthique, les crises et, plus généralement, les mutations diverses et successives qui traversent nos sociétés (Durisch Gauthier *et al.*, 2022). Nous pensons bien sûr en premier lieu à la crise environnementale qui, par les signaux d'alarme que la science fournit, appelle à l'urgence de l'action et désigne notre responsabilité d'humain jusque dans l'appellation d'*anthropocène*. Mais la crise environnementale n'est qu'une crise parmi les crises ; elle peut se lire comme la crise qui cristallise les autres crises en elle, qu'elles soient d'ordre sanitaire, économique, axiologique ou encore aléthique, des théories comme celle du complot attestant d'une crise du rapport à la vérité, en particulier chez les jeunes générations (Rouiller, 2022).

¹ Nous pensons en particulier au fait que ce sont les « activités de recherche et d'expérimentation sur l'être humain ainsi que les avancées biotechnologiques qui ont exigé de placer l'éthique au-devant de la scène, provoquant une institutionnalisation de la responsabilité éthique » (Eggert, 2016, p. 6) à travers la rédaction de textes fondateurs, dont le Code de Nuremberg, qui donneront naissance à la bioéthique.

² L'expression désigne les morales dont les lois émanent de la nature ou de la religion.

Naturellement, chaque crise n'affecte pas les individus de la même manière ; le mode et le degré d'affectation dépendent notamment de la proximité vécue avec l'épicentre de la crise et des conséquences de cette dernière sur le rapport de l'individu à lui-même, aux autres et au monde. Mais quels qu'en soient l'objet et la portée, chacune de ces crises renvoie *in fine* le sujet à lui-même et le livre à lui-même. Elle le pousse à s'interroger sur son pouvoir d'agir dans l'immédiat comme sujet appelé à la traverser, en amont comme sujet appelé à la prévenir et en aval comme sujet appelé à la réparer.

Les contextes que nous avons décrits interrogent fortement toutes les politiques éducatives qui entendent prendre appui sur l'éthique (Fabre *et al.*, 2017) pour faciliter l'insertion des nouvelles générations dans ce monde (Pelluchon, 2018) et les préparer à pouvoir affronter les crises que nous avons nommées, celles que nous n'avons pas nommées et celles que l'on ne connaît pas encore. Ils donnent par ailleurs à penser que l'éducation à la responsabilité éthique n'est pas une mission accessoire, mais essentielle de la tâche éducative. Si fort est le lien entre éducation et responsabilité éthique que nous pouvons soutenir que cette dernière constitue l'alpha et l'oméga du processus éducatif : investie par l'éducateur, elle constitue également une fin de l'éducation. Le pédagogue et philosophe Meirieu écrit par exemple, à la suite de Levinas, que la question éthique fondamentale est « l'interrogation qui place d'emblée devant la question de l'Autre » (Meirieu, 2012, p.11-12). Ravivée par les transformations contemporaines, la question de l'apprentissage de la responsabilité éthique n'est pas pour autant nouvelle. Elle s'inscrit en effet dans la continuité de problématiques très anciennes, comme celle des conditions de possibilité d'acquisition de la sagesse ou de la vertu développées par les philosophes grecs et incarnées dans d'antiques institutions scolaires consacrées à l'éducation philosophique (Hadot, 1995). Mais que peut signifier apprendre une responsabilité éthique dans l'école d'aujourd'hui et quel rôle spécifique peut-on assigner à l'éthique comme discipline scolaire dans cet apprentissage ? Nous allons répondre à cette question en deux temps. Nous examinerons tout d'abord le statut du concept de responsabilité éthique dans le plan d'études en vigueur à l'école obligatoire en Suisse romande, ainsi que la signification attribuable à ce concept. À partir de cette analyse située et limitée, nous proposerons, grâce à l'apport de différentes éthiques, une conceptualisation générale de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage transposable à d'autres contextes éducatifs.

1. La responsabilité éthique dans le plan d'études romand

Parmi les curricula qui mentionnent le concept de responsabilité éthique ou le présupposent, le plan d'études romand³, abrégé ci-après par PER, occupe une place singulière dans la mesure où il l'envisage comme le point de fuite de l'apprentissage de l'éthique. Son

³ Le *plan d'études romand* est le plan d'études en vigueur pour l'école obligatoire en Suisse francophone (<https://portail.ciip.ch/home>).

analyse nous permet de faire émerger trois modes de présence de la responsabilité éthique, que nous nommons ici et que nous allons successivement décrire :

- la responsabilité explicitement éthique ;
- la responsabilité implicitement éthique ;
- la responsabilité éthique implicite.

La responsabilité explicitement éthique est celle qui est nommée comme telle dans le PER. Elle ne concerne strictement que la discipline *Éthique et cultures religieuses*, dont elle se présente comme l'une des deux visées, l'autre portant sur le fait religieux (DFJC-DGEO, 2019). La responsabilité implicitement éthique désigne la responsabilité qui n'est pas qualifiée d'éthique, mais dont les éléments de description permettent d'inférer qu'il s'agit bien d'une responsabilité éthique. La responsabilité éthique implicite désigne quant à elle la responsabilité éthique que le PER ne nomme pas du tout (ni en termes de responsabilité ni en termes d'éthique), mais qui est sous-jacente à l'apprentissage nommé. Partant de l'explicite vers l'implicite, nous voulons maintenant, de manière successive, élucider ces modes de présence de la responsabilité éthique dans le PER.

1.1. La responsabilité explicitement éthique

Comme énoncé, la responsabilité éthique apparaît comme l'une des deux visées de la discipline *Éthique et cultures religieuses*. Pour les besoins de l'analyse, nous séparerons ici clairement ce qui relève de l'éthique de ce qui relève des cultures religieuses, les éléments se rapportant à l'un ou à l'autre domaine étant aisément identifiables bien qu'ils s'entremêlent parfois. De manière paradoxale, la responsabilité explicitement éthique n'est pas explicitée pour elle-même ; aucune définition de ce concept n'est en effet donnée dans le PER. Ce concept ne fait pas non plus référence à une autrice ou un auteur qui en eût fait un usage précis. Selon une rédactrice du PER, il y aurait été introduit comme le pendant de la liberté (N. Awais, communication personnelle, 11 décembre 2023). Le sens intentionnellement attribué à la responsabilité éthique serait donc celui de devoir moral, par opposition à la liberté située du côté des droits, et des droits de l'enfant en particulier. Les usagers du PER n'ayant pas accès à cette origine, et ce sens de la responsabilité éthique demeurant limité, nous avons poursuivi notre travail d'élucidation du concept en cherchant d'abord à en déterminer une signification à partir des relations qu'il entretient avec d'autres constituants de la discipline. Par « autres constituants », nous entendons ici les objectifs assignés à chacun des trois cycles d'apprentissage de la scolarité obligatoire et leur composante respective. Ces derniers entretiennent une relation de médiation et de subordination avec la responsabilité éthique. Ils se présentent en effet comme autant de moyens pour se rapprocher d'une finalité qui en donne le sens ultime et qu'ils doivent servir.

La structure dans laquelle s'insère la responsabilité éthique comme visée de la discipline est donc la suivante :

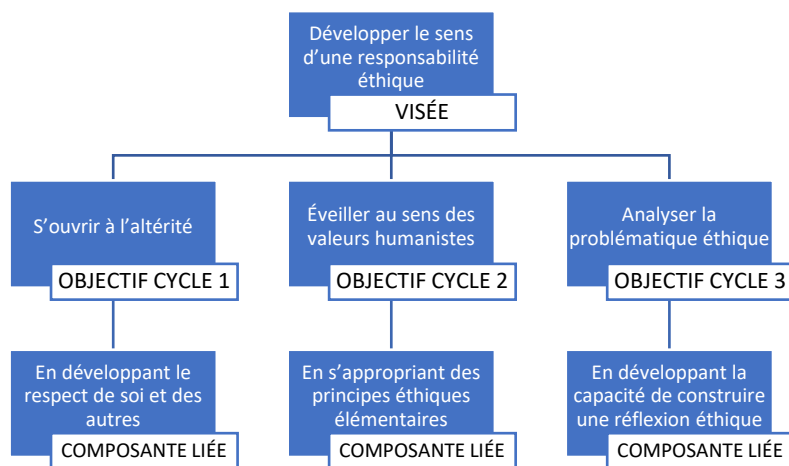


Figure 1 : Structure de l'apprentissage de l'éthique d'après le PER (CIIP, 2010a).

Selon cette modélisation, la responsabilité éthique se comprend comme la résultante de l'ouverture du sujet à l'altérité, de son éveil au sens des valeurs humanistes ainsi que de sa capacité à analyser une problématique éthique. Formulés respectivement en termes d'ouverture et d'éveil, les deux premiers objectifs sont très vastes et peuvent être considérés comme des objectifs pédagogiques, voire se confondre avec des objectifs de la pédagogie elle-même⁴ ; le troisième objectif, plus précis, s'apparente davantage à un objectif de type didactique. Si l'on se réfère à Prairat (2015), il est possible de considérer l'objectif du cycle 1 comme conatif (l'ouverture aux autres pouvant qualifier un comportement), celui du cycle 2 comme affectif (si l'éveil est de nature sensible) et celui du cycle 3 comme cognitif, l'analyse appartenant par essence à ce registre d'apprentissage. Il ressort de ces observations que la responsabilité éthique, telle qu'elle se donne à voir dans le PER, peut être appréhendée comme une préoccupation aussi bien de la pédagogie que de la didactique et qu'elle peut se développer sur le plan de l'action, celui de l'affectivité et celui de la connaissance. Cette diversité met en avant la nécessité de convoquer des taxonomies autres que cognitives (Berthiaume et Daele, 2013) pour penser un apprentissage holistique de la responsabilité éthique.

⁴ Il est par exemple possible de mettre en rapport les objectifs d'ouverture et d'éveil avec la pédagogie d'initiation développée par Germaine Tortel, dans laquelle on peut déceler des prémices de la philosophie pour enfants (Tozzi, 2012).

Tournons-nous maintenant vers les objets sur lesquels portent les opérations définissant les objectifs, à savoir l'altérité, les valeurs humanistes ainsi que la problématique éthique, pour voir dans quelle mesure ils peuvent nous renseigner sur la nature de la responsabilité éthique à développer. Au-delà de la diversité des disciplines qui s'en préoccupent et des niveaux taxonomiques en jeu, c'est de la confrontation à ces objets que jaillirait la responsabilité éthique, dont nous détiendrions alors l'origine. Pour autant, ces objets ne relèvent pas de la même catégorie ontologique. L'altérité renvoie d'abord à la réalité d'une expérience, voire d'une épreuve⁵, les valeurs aux représentations et la problématique éthique à l'idéalité (reconstruction du sujet décelant un enjeu éthique dans une configuration sociale ouverte). La liaison des apprentissages, qui seule peut leur donner du sens, nous amène à dire que l'ouverture à l'altérité et l'éveil aux valeurs se présentent comme les conditions conatives et affectives de la problématisation éthique, qui ne saurait ainsi se réduire à une activité cognitive. Si la capacité à problématiser en éthique peut attester d'une certaine responsabilité éthique, celle-ci émane assurément de registres autres que cognitifs.

Notre analyse se poursuit par l'examen des composantes qui, dans le PER, sont les éléments spécifiques rattachés à un objectif d'apprentissage et constitutifs de celui-ci. À défaut de constituer un ensemble exhaustif, elles sont considérées comme essentielles et prioritaires (CIIP, 2010b). Le développement du respect de soi et des autres est présenté comme la modalité première devant permettre de s'ouvrir à l'altérité et, ultimement, de développer le sens d'une responsabilité éthique. Nous avons donc affaire à un double développement et nous pouvons demander pourquoi c'est celui du respect qui doit mener à celui de la responsabilité et non l'inverse. Nous estimons que la fréquence du terme *respect* dans les usages commun et scolaire, le caractère impératif qui y est lié et le sens restrictif⁶ que lui attribue la littérature (Pharo, 2001) peuvent conjointement expliquer la tendance à considérer le respect comme le premier objet de l'apprentissage de l'éthique et à faire de la responsabilité éthique l'horizon de ce dernier.

La deuxième composante porte sur l'appropriation des principes éthiques élémentaires, constitutive de l'objectif axé sur l'éveil aux valeurs. Quels sont ces principes et que peut signifier leur appropriation ? Ces concepts n'étant pas définis, leur sens doit se déduire de la *progression des apprentissages* et des *attentes fondamentales* liées. Ces dernières précisent que l'élève « identifie les 10 commandements du décalogue, explicite le bien-fondé de quelques règles de la vie de la classe (respect, justice...) et de la société (partage, solidarité...), reconnaît comme valeurs la justice, le partage, la liberté, la dignité » (CIIP, 2010c). Les valeurs sont ici étonnamment confondues avec les règles morales, présentées

⁵ Nous nous référons ici à l'expérience d'autrui dans l'éthique de Michel Henry. Voir Dufour-Kowalska (2003), en particulier le chapitre intitulé *Intériorité subjective et intersubjectivité* (p. 63-81).

⁶ Pharo définit le respect comme « une position pratique de la personne qui consiste à limiter sa liberté d'action de façon à ne pas porter atteinte à la valeur éminente qu'elle reconnaît à une personne ou un objet, ou qu'une autre personne accorde à un objet » (2001, p. 86).

comme héritières du décalogue. Le concept de principe éthique recouvre donc ici aussi bien un ensemble de valeurs que des règles morales issues de la tradition judéo-chrétienne et se les approprier revient à en reconnaître la nécessité (il ne serait pas possible de vivre sans valeurs ou sans lois). Ainsi compris, ces principes se présentent dans le plan d'études comme des socles pour le développement de la responsabilité éthique du sujet. Nous remarquons encore que c'est l'appropriation des principes qui est présentée comme la modalité d'éveil aux valeurs, et non l'inverse, ce qui, selon nous, gagnerait en sens du point de vue de la didactique de l'éthique. Alors que la primauté de l'appropriation des principes sur l'éveil aux valeurs semble faire écho à une approche behavioriste de l'enseignement, l'inverse renverrait à une approche constructiviste (des principes), voire à une pédagogie de l'affectivité (Longneaux, 2006 ; Pettier, 2012) si, comme nous l'avons fait, nous entendons l'éveil de manière sensible. La troisième composante mentionnée retiendra moins notre attention en raison de sa grande proximité avec l'objectif qu'elle doit servir. Nous pouvons toutefois la lire comme étant conditionnée par les deux précédentes. Plus aboutis sont le développement du respect et l'appropriation des principes éthiques élémentaires, plus vive est la possibilité de construire une réflexion éthique.

S'il est encore difficile de définir rigoureusement le concept de responsabilité éthique à partir de la structure d'apprentissage mise à jour, celle-ci permet de l'envisager comme un concept à la confluence d'apprentissages à la fois conatifs (s'ouvrir à l'altérité en développant le respect de soi et des autres), affectifs (éveiller au sens des valeurs humanistes) et cognitifs (s'approprier des principes éthiques élémentaires et analyser la problématique éthique en développant la capacité de construire une réflexion éthique). Nous inspirant des travaux de Prairat (2015) et de la phénoménologie matérielle (Henry, 1990), nous pouvons écrire que la structure disciplinaire (Gautschi, 2017) qui se dégage du PER permet de conceptualiser la responsabilité éthique comme une action, un sentiment et une réflexion naissant d'un double contact de la part du sujet éthique : d'une part le contact éprouvé avec l'altérité et d'autre part le contact intellectuel avec des objets théoriques que sont les principes éthiques dont nous avons dit qu'ils regroupaient, dans notre contexte, des valeurs et des règles morales. Si le premier contact permet au sujet de s'insérer immédiatement dans une communauté éthique, le second lui permet de s'insérer dans une communauté éthique historique et culturelle. Un travail de reconstruction des principes éthiques et des valeurs permet en effet aux élèves de revivre de l'intérieur leur découverte.

1.2. La responsabilité implicitement éthique

Nous allons maintenant nous intéresser à la responsabilité implicitement éthique. Il s'agit d'une responsabilité qui est évoquée dans le PER, mais hors de la discipline *Éthique et cultures religieuses* et dont le contenu peut être facilement relié à la dimension éthique de la responsabilité telle que nous avons commencé à la formaliser. Nous en trouvons la première mention au niveau des *finalités et objectifs de l'école publique*, dans lesquels on peut lire que

l'école publique « assure la promotion du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement » (CIIP, 2010d, p. 13). Cette promotion s'inscrit dans la mission d'éducation et de transmission de valeurs sociales que se donne l'école comme institution. Selon la logique interne du PER, le développement du sens d'une responsabilité éthique doit se lire comme une opérationnalisation de cette finalité de l'école elle-même ; cela présuppose que cette dernière est déjà de nature éthique. La tripartition de l'objet de la responsabilité (soi-même, autrui et l'environnement) l'indique également, puisqu'elle peut se lire comme un écho aux trois modalités de responsabilité éthique reconnues par certains philosophes (Charbonneau et Estèbe, 2001) que sont le *répondre de* (soi-même), *à* (autrui) et *devant* (le monde, ici l'environnement).

La responsabilité implicitement éthique se retrouve à d'autres endroits dans le PER, dans lesquels la responsabilité évoquée apparaît sous forme tantôt adjectivale, tantôt nominale. Notre méthodologie consiste ici à observer ce que la responsabilité qualifie lorsqu'elle est utilisée sous forme adjectivale et les concepts utilisés conjointement avec elle lorsqu'elle est utilisée sous forme nominale, ceci dans le but de saisir le faisceau conceptuel dans lequel la responsabilité implicitement éthique est insérée et qui contribue à lui fournir une signification. Sous forme adjectivale, elle qualifie le choix, le rapport au corps, une attitude ou une conduite ainsi que l'élève en tant que (future) consommatrice ou (futur) consommateur : nous reconnaissons dans ces occurrences des objets courants de l'éthique que sont la décision, le corps propre et l'action et qui peuvent permettre le déploiement d'un apprentissage transversal de la responsabilité éthique à travers les disciplines scolaires. Il arrive par ailleurs que l'adjectif *responsable* qualifie la citoyenneté elle-même, au sujet de laquelle nous avons remarqué qu'elle entretenait un rapport circulaire avec la responsabilité. En effet, le PER parle tantôt de *citoyenneté responsable*, comme c'est le cas dans le domaine des *Sciences humaines et sociales* (CIIP, 2010e), tantôt de *responsabilité citoyenne*, comme dans le domaine de la *Formation générale* (CIIP, 2010f). Enfin, lorsque la responsabilité est utilisée sous forme nominale, c'est son association à certains concepts qui permet d'en dégager des éléments de signification. Ainsi, l'association du concept de responsabilité à ceux de préservation (CIIP, 2010g), de pérennité (CIIP, 2010h) ou de perspective citoyenne et environnementale (CIIP, 2010i) rappelle « les exigences d'une éthique de la conservation, de la prudence et de la protection » par rapport aux « impératifs de la modernisation et de la croissance » (Innerarity, 2009, p. 8).

1.3. La responsabilité éthique implicite

Nous avons appelé *responsabilité éthique implicite* la responsabilité éthique qui n'est pas du tout nommée dans le PER, mais dont le déploiement est présupposé par les apprentissages prescrits. Notre ambition n'est pas ici de recenser les apprentissages en question, mais d'identifier des capacités, des domaines ou encore des objectifs dans lesquels elle peut entrer en jeu. Les capacités concernées sont les capacités transversales décrites par le PER comme

« plutôt d'ordre social » (CIIP, 2010j) que sont la collaboration et la communication, dont l'exercice fait implicitement appel à la responsabilité éthique ; une capacité « plutôt d'ordre individuel » (CIIP, 2010j) telle que l'exercice de la pensée créatrice la présuppose également, dans la mesure où la création engage le sujet vis-à-vis de soi-même, du monde ou d'autrui. Les domaines auxquels nous faisons allusion ici ne sont pas des domaines disciplinaires, mais des catégories ontologiques et sociales dont l'exploration suppose le développement de la responsabilité éthique de l'élève. Certains de ces domaines, comme ceux de l'environnement et de la consommation, sont déjà apparus au fil de l'analyse. La détection de la responsabilité éthique implicite dans le PER permet d'extraire un troisième domaine, celui du vivant, que nous considérons comme plus spécifique que celui de l'environnement et auquel nous nous référerons pour constituer la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage. Un objectif comme « déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie en percevant l'impact de son interaction avec le monde vivant », extrait du domaine *Mathématiques et Sciences de la nature* (CIIP, 2010h), nous paraît particulièrement représentatif de la présence de la responsabilité éthique implicite dans le PER. L'environnement, la consommation et le vivant ne sauraient naturellement constituer un champ exhaustif de la responsabilité éthique, celle-ci pouvant potentiellement s'exercer sur l'être dans sa totalité. Nous les considérerons donc, sur la base de l'examen du PER, comme des domaines particulièrement propices à l'apprentissage de la responsabilité éthique. Encore faut-il qu'ils ne soient pas simplement convoqués comme des entités anonymes et abstraites liées à de nouveaux impératifs moraux exigeant de « sauver la planète » ou de « consommer responsable ». Nous les envisageons davantage comme autant d'arrière-fonds de scénarios donnant l'occasion aux élèves de se constituer un sens de la responsabilité éthique à partir de situations bien délimitées et caractérisées par des interactions entre de multiples acteurs aux besoins potentiellement contradictoires. Comme le dit Métayer (2001) en évoquant ce qu'il nomme la « responsabilité sollicitude », la responsabilité éthique est plus forte dans des contextes d'interactions bien circonscrits :

Une extension spatio-temporelle excessive des cercles de responsabilité entraîne une dilution de la sollicitude et lui soutire cette force motivante qui est pourtant essentielle. C'est au contraire lorsqu'elle s'incarne dans des contextes d'interaction mieux circonscrits [...] que l'éthique de la sollicitude peut le mieux préciser ses exigences. Elle trouve de meilleurs ancrages dans des espaces de proximité propices à la formulation d'attentes légitimes et consensuelles entre partenaires engagés dans des histoires d'interaction. (p. 22)

De l'exploration du PER, il est possible de dégager une compréhension minimale de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage à la confluence de savoir-être, de savoir-faire et de savoirs se développant aussi bien dans l'étude d'objets transversaux que dans le cadre plus spécifique de l'éthique comme discipline scolaire. Concept englobant, la responsabilité éthique n'est jamais définie pour elle-même, mais peut recevoir son sens des

apprentissages dans lesquels elle s'insère et des concepts qui lui sont associés. Le bénéfice de ces analyses curriculaires est de nous avoir permis de situer la responsabilité éthique vis-à-vis d'un ensemble d'apprentissages à effectuer. L'identification de liens généalogiques et de proximité entre les apprentissages proposés aux élèves et celui de la responsabilité éthique aura permis de dégager une première compréhension de cette dernière comme un objet pouvant relever de différentes taxonomies et être appréhendé dans une acception dialogique par sa liaison explicite à l'altérité.

2. Constitution de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage

Si l'analyse fournit des éléments de compréhension du concept dans un contexte didactique, celui-ci n'en demeure pas moins encore largement indéterminé. L'enseignement se définissant essentiellement par son objet et ses destinataires, nous pensons que l'attribution d'une certaine épaisseur à la responsabilité éthique permettra, d'une part, de mieux structurer les démarches à visée éthique dans le cadre scolaire et, d'autre part, d'orienter l'enseignement de l'éthique vers une forme de responsabilité éthique profitable à l'intégration des élèves dans la société et à la société elle-même. Les enjeux éducatifs et didactiques étant de plus en plus nombreux et complexes, et chaque courant éthique ayant ses angles morts (Cournarie, 2018), la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage ne peut être que multiforme. Aussi l'objet que nous allons constituer va-t-il résulter d'une approche combinatoire, en référence intentionnelle à plusieurs éthiques actuelles, complémentaires par leurs affinités et particulièrement adaptées à l'éducation et plus spécifiquement à notre objet.

2.1. Contribution de l'éthique du *care*

L'éthique du *care* a été mobilisée dans de nombreux travaux traitant de l'éthique en éducation (Usclat *et al.*, 2016). Si elle a permis de renouveler en profondeur la relation pédagogique en se présentant comme une ressource pour penser toute pratique professionnelle marquée par une relation hiérarchique, c'est dans sa capacité à façonner l'éthique comme objet à apprendre que nous allons l'envisager. Dans cette éthique, la responsabilité est celle du *carer* vis-à-vis du *cared for*. C'est donc une forme de responsabilité pour autrui dont il est question ici. Plus largement, la responsabilité du *carer*, selon la définition de Tronto (cité dans Zielinski, 2010, p. 632), « recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible ». Cette même autrice précise que « ce monde comprend nos corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie ». Brugère (2011) précise que la responsabilité éthique est plus spécifiquement liée au moment du *taking care of*, qui désigne la prise en charge d'un besoin de soin (p. 80-81). Qu'en est-il de l'apprentissage de la responsabilité éthique dans ce cadre de pensée ? Il consiste dans l'adoption de la posture de *carer*, autrement dit à devenir *carer*. La responsabilité éthique ainsi envisagée n'est pas un objet d'apprentissage extérieur au sujet

d'apprentissage, qu'il pourrait plus ou moins bien acquérir et maîtriser, mais une émanation de son propre travail de subjectivation au contact d'autres sujets. Schaer (2020) fait en effet remarquer que « ce que montrent les crises et les transitions que décrit Gilligan [à l'origine du courant du *care*], c'est que la responsabilité se dégage, souvent dans la douleur, à l'intérieur de la dynamique du développement du sujet et de ses relations aux autres, comme un moment de son travail » (p. 56). La posture de *carer* n'en étant une que si elle est en même temps critique, les dispositifs didactiques cherchant à la favoriser devront non seulement offrir des conditions sociales favorables à son émergence, mais également un outillage permettant à l'élève de raisonner sur les « voies possibles de “réponses” aux besoins d'autrui »⁷ (Gendron, 2003, p. 136) formulées par Noddings. Cette philosophe a montré que ces manières de répondre à autrui et d'activer le *care* ne dépendent pas de principes moraux abstraits, mais des situations particulières et concrètes, voire banales, auxquelles le sujet est confronté. La responsabilité éthique en jeu dans ces situations n'est pas liée à l'irruption d'un devoir, mais à celle de la joie qui « surgit d'une conscience de la relation de sollicitude » (Noddings, cité dans Gendron, 2003, p. 135). Ce lien entre la joie et la responsabilité éthique nous paraît précieux sur un plan pédagogique, notamment en raison de sa capacité à faire vaciller l'association de la responsabilité éthique au poids d'un devoir à accomplir.

2.2. Contribution de l'éthique de l'hospitalité

L'éthique de l'hospitalité, qui a fait l'objet de plusieurs travaux relativement récents, comme ceux de Le Blanc et de Brugère (2017), renvoie aux fondements mêmes de plusieurs civilisations anciennes. À l'instar de l'éthique du *care*, l'éthique de l'hospitalité a déjà été convoquée par la pédagogie, non pas directement pour repenser la relation pédagogique, mais le rôle de l'école en tant qu'institution d'accueil (Prairat, 2018). Suivant notre intérêt, c'est son apport spécifique à la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage que nous allons mettre en évidence. L'éthique de l'hospitalité permet d'enrichir notre objet dans la mesure où la responsabilité qui s'en dégage émerge d'abord dans une dimension réceptive liée non pas aux besoins d'autrui, mais à ce qu'il peut apporter à un sujet. Elle permet d'envisager autrui non pas uniquement comme un être de besoins, mais également riche de son identité. Cette éthique convoque une phénoménologie de l'excès (Marion, 1997) et non du manque. Comme l'écrit Innerarity (2009) :

La catégorie de l'hospitalité permet de s'approprier de façon interprétative la riche étrangeté de la vie, des autres, de la culture dans laquelle nous vivons, parfois opaque au point de frôler l'incompréhensible ou l'hostile, mais qui est à l'origine de cet

⁷ À la suite de Noddings, Gendron mentionne un engagement direct et spontané, une remémoration de l'idéal éthique, un engagement politique, un acte intérieur d'engagement exempt d'intervention, le refus ou la dissuasion, des possibilités d'abstention et une possibilité de retrait.

apprentissage de quelque chose de nouveau, le contact avec ce qui est différent et l'harmonisation de la disparité dont est faite notre vie. (p. 4)

Apprendre la responsabilité éthique consiste alors à accueillir en soi de manière interprétative la culture dans sa diversité. Forcée par l'hospitalité, et parce qu'elle met en jeu un rapport immédiat au savoir, la responsabilité éthique ici décrite rentre selon nous dans la catégorie des apprentissages fondamentaux (Clerc-Georgy et Maire Sardi, 2020) en tant qu'elle facilite l'entrée dans les disciplines scolaires et permet à l'élève de s'ouvrir à une culture seconde (Estivalèzes, 2019). La responsabilité éthique se présente ici comme une disposition fondamentale à développer, qui est la disposition à recevoir. Souvent occultée, elle est pourtant la condition de possibilité de tout acte de préhension, dont l'apprentissage fait partie.

2.3. Contribution de l'éthique du vivant

Le lien entre responsabilité et vivant est intrinsèque : « C'est dans la protection et l'épanouissement d'une forme de vie que l'agir responsable prend une réelle dimension morale. » (Métayer, 2001, p. 20) Par éthique du vivant, nous entendons, à la suite de Schaefer (2010), une éthique dont le caractère obligeant s'inscrit dans la vulnérabilité essentielle de tout ce qui vit. Selon cet auteur, philosophe du vivant qui s'inscrit dans le sillage de Jonas, c'est le lien au vivant, et au vivant dans sa vulnérabilité, qui crée la responsabilité éthique. Celle-ci « n'émerge jamais que comme différentiel de puissance sur fond de vulnérabilité partagée » (2020, p. 50) et « quand la requête reconnue dans l'être vulnérable trouve sa réponse dans les actions de celui qui peut » (p. 42). La réintroduction d'une forme d'hétéronomie dans la responsabilité éthique que nous convoquons en introduction à cet article repose sur la reconnaissance de l'interdépendance du vivant, que l'éthique de l'hospitalité valorise également en soutenant que nous sommes tous fondamentalement hôtes les uns des autres. Cette reconnaissance des interdépendances faisant partie des apprentissages prescrits par notre plan d'études (CIIP, 2010f), l'éthique du vivant s'offre comme une ressource précieuse, voire indispensable, pour constituer la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage pouvant soutenir et accompagner l'initiation aux sciences de la nature comme aux sciences humaines et sociales.

À l'origine de l'éthique du vivant figurent les philosophies de l'affectivité qui, comme celle de l'Écossais Shaftesbury, avaient défini la moralité comme un sentiment (Biziou, 2005). Cette inscription de la responsabilité éthique dans l'affectivité, nous la retrouvons également dans la phénoménologie matérielle de Henry (1990), à laquelle nous nous sommes déjà référé et dans laquelle la vie est ce qui relie le sujet à lui-même et aux autres. L'apprentissage de la responsabilité éthique qui en découle revient à apprendre à se soucier d'autre chose que de soi-même en toute chose et à éprouver plus intensément cette vie, la sienne et celle d'autrui, sans laquelle aucune communauté humaine n'est pensable. Enseigner

l'éthique revient alors à proposer des dispositifs permettant à chacun de revenir à lui-même et à la force qui est en lui. « L'éthique désigne ici l'exigence de perfection *en toute chose* et en chaque discipline, conformément au mouvement de la vie qui veut effectivement s'accroître de soi, et jouir de soi toujours davantage. » (Longneaux, 2006, p. 142) Cet apprentissage peut s'apparenter à la vigilance telle que la décrit une autre phénoménologue (Depraz, 2012, p. 102) : « L'expérience de la vigilance ouvre en nous l'espace intérieur explicite de la relation à nous-mêmes comme lieu d'un travail et d'un exercice qui ne va pas de soi de prime abord, mais demande à être cultivé. C'est là que la dimension éthique peut intervenir ».

2.4. Contribution de l'éthique des capacités

La dernière éthique à laquelle nous allons recourir pour constituer notre objet est celle des capacités (Nussbaum, 2012). Pensée comme une éthique du développement, cette éthique se présente elle-même comme une éthique de la pédagogie, notamment de celles qui mettent en avant la diversité des besoins individuels et des environnements éducatifs. Cherchant à créer les conditions d'un monde plus juste, elle demande d'identifier ce que les personnes sont réellement capables de faire et d'être afin de leur procurer un environnement dans lequel ces possibilités de choisir et d'agir puissent devenir effectives. Avant d'être celle des individus, la responsabilité éthique qui s'en dégage est celle des collectivités publiques ; elle consiste à considérer chaque personne comme une fin en s'intéressant à ses possibilités propres et à faire en sorte que le maximum d'individus puisse en jouir grâce à un environnement adéquat. Cette éthique a ceci de séduisant dans notre contexte qu'elle paraît comme intrinsèque au métier d'élève, que l'on peut précisément envisager comme un exercice progressif de transformation de capacités en capacités grâce à l'environnement scolaire et aux différents dispositifs d'apprentissage proposés. Dans un tel cadre de pensée, apprendre la responsabilité éthique revient à nous demander ce que, en tant qu'élève et en tant que communauté d'élèves, je suis et nous sommes capables de faire et d'être dans des situations vécues et à venir. Ce questionnement est particulièrement dynamique et permet de se projeter dans des actes de développement, de changement et de créativité ; il fait de l'éthique une véritable puissance vitale à l'œuvre, en écho à cette affirmation de l'éthique perfectionniste : « La moralité, la morale, l'éthique sont des ressources vivantes, des dynamiques et des puissances, des formes et des forces, de vie. » (Guénoun, 2010, p. 158)

Nous proposons de penser cet apprentissage comme une attention aux potentialités des uns et des autres, dont les siennes propres, pour que l'on s'interroge sur les conditions favorables à leur développement. Considérer cette responsabilité éthique comme un objet d'apprentissage, c'est investir les élèves eux-mêmes d'un travail sur les capacités et concevoir des dispositifs qui les incitent à s'interroger sur les environnements nécessaires pour transformer leurs capacités en réelles capacités. Un tel apprentissage ne peut que

renforcer le lien social, mettre la capacité d'imagination des élèves au service de la justice et les aider à prendre conscience de leur propre agentivité.

Conclusion

Bien qu'il l'envisage comme la visée de l'enseignement de l'éthique, le plan d'études observé ne propose paradoxalement pas de définition du concept de responsabilité éthique ni pour lui-même ni en tant qu'objet d'apprentissage. Afin de pallier ce manquement, notre première démarche a consisté à observer la place de ce concept dans l'ensemble du PER. Nous avons distingué trois modes de présence de la responsabilité éthique, auxquels nous avons cherché à attribuer des significations au regard des relations que chacun d'eux entretient avec d'autres constituants du PER. Si cette analyse interprétative aura permis de situer le concept de responsabilité éthique par rapport à d'autres savoirs ou compétences, elle n'aura pas permis de lui attribuer rigoureusement un contenu. Il nous a alors paru nécessaire de poursuivre ce travail de conceptualisation en nous référant à des savoirs autres que curriculaires. Nous avons choisi de le faire à partir de quatre éthiques ayant déjà été travaillées à des fins éducatives ou pédagogiques, mais non à des fins proprement didactiques. Ce travail de constitution nous permet de proposer un apprentissage de la responsabilité éthique s'inscrivant dans quatre axes éducatifs complémentaires étayés⁸ par les éthiques convoquées :

- l'axe social, qui comprend le travail sur la qualité des relations à autrui ;
- l'axe culturel, qui comprend le travail d'intégration des contenus propres aux apprentissages scolaires dans ce qu'ils ont de nouveau et acquis en interaction avec autrui ;
- l'axe du vivant, qui comprend le travail sur notre rapport à la vie et aux vivants ;
- l'axe du développement individuel et collectif, qui s'inscrit dans la mission de l'école d'aider à faire grandir l'enfant et à le constituer en membre des sociétés.

En termes didactiques, ce travail de conceptualisation nous a permis de penser l'apprentissage de la responsabilité éthique de manière complémentaire comme posture à adopter (éthique du *care*), disposition à travailler (éthique de l'hospitalité), sentiment à cultiver (éthique du vivant) et attention à développer (éthique des capacités). Tandis que la posture et l'attention telles que nous les avons décrites évoquent la capacité du sujet à

⁸ L'étayage est traditionnellement envisagé en didactique comme le fait de l'enseignant ; ici nous attribuons le rôle d'étai à l'éthique elle-même qui, lorsqu'elle est travaillée avec les élèves, peut soutenir les apprentissages scolaires dans leurs différentes dimensions.

modifier le monde, en le réparant ou en l'améliorant, la disposition et le sentiment évoquent davantage la capacité du sujet à l'accueillir. Il y a là un double mouvement, qui n'oppose pas les éthiques convoquées, mais les traverse de l'intérieur. Celui-ci nous incite à penser la responsabilité éthique comme une capacité immanente, mais non innée du sujet aussi bien à être affecté qu'à affecter et dont il revient à l'enseignement de l'éthique de prendre spécifiquement en charge le développement.

Références

- Berthiaume, D. et Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (vol. X, p. 55-71). Peter Lang.
- Biziou, M. (2005). *Shaftesbury : le sens moral*. PUF.
- Brugères, F. (2011). *L'éthique du « care »*. PUF.
- Charbonneau, J. et Estèbe, P. (2001). Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour. *Lien social et politique* (46), 5-15. <https://doi.org/10.7202/000319ar>
- CIIP. (2010a). *Éthique et cultures religieuses*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/10>
- CIIP. (2010b). *Lexique – Composante*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/pages/251>
- CIIP. (2010c). *SHS 25 – Éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux – Progression des apprentissages et Attentes fondamentales*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/74>
- CIIP. (2010d). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://per.ciip.ch/api/files/6>
- CIIP. (2010e). *Sciences humaines et sociales – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/domains/3>
- CIIP. (2010f). *Formation générale – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>
- CIIP. (2010g). *Corps et mouvement – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://per.ciip.ch/api/files/176>

- CIIP. (2010h). *Mathématiques et sciences de la nature – Objectifs d'apprentissage – MSN 28 et MSN 38*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/6>
- CIIP. (2010i). *Économie familiale – Intentions*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://bdper.plandetudes.ch/uploads/per_pdf/Corps_et_mouvement/Zautres_documents/PER_print_CM_EconomieFamiliale.pdf
- CIIP. (2010j). *Description des capacités transversales*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>
- Clerc-Georgy, A. et Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes. *forumlecture.ch*, 1, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/688/2020_1_fr_clerc_maire.pdf
- Cournarie, L. (2018, 23 mai). *Introduction à l'éthique, partie 2 : les théories morales*. NXU. <https://nxu-thinktank.com/introduction-a-l-ethique-partie-2-theories-morales/>
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Armand Colin.
- DFJC-DGEO. (2019). *Sciences humaines et sociales : éthique et cultures religieuses : plan d'études vaudois adapté du Plan d'études romand*. Site officiel État de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PER/PER_Ethique_et_cultures_religieuses.pdf
- Dufour-Kowalska, G. (2003). *Michel Henry : passion et magnificence de la vie*. Baugesne.
- Durisch Gauthier, N., Pache, A et Fink, N. (dir.). (2022). *Former dans un monde en crise : les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales : mélanges offerts à Philippe Hertig*. Alphil.
- Eggert, N. (2016). La responsabilité éthique face aux (bio)technologies. Dans C. Berset, *Dossier à thème philosophique : responsabilité éthique face aux biotechnologies* (p. 6-7). <https://www.philosophie.ch/fr/2015-03-01-beret>
- Estivalèzes, M. (2019). La culture religieuse comme objet d'apprentissage scolaire. *Théologiques : revue de l'Institut d'études religieuses de l'Université de Montréal*, 27(1), 149-165. <https://doi.org/10.7202/1066575ar>
- Fabre, M., Go, H.-L. et Prairat, E. (dir.). (2017). *Éthique & politiques éducatives*. PUN.
- Gautschi, P. (2017). Diversité ou désordre ? : les moyens d'enseignement en Sciences humaines et sociales en Suisse alémanique (trad.). *Bulletin CIIP*, (4), 45-50.
- Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue : l'approche de l'éthique de la sollicitude*. L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Guénoun, D. (2010). Libérer le bien. Dans S. Laugier (dir.), *La voix et la vertu : variétés du perfectionnisme moral* (p. 141-158). PUF.

- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*. Gallimard.
- Henry, M. (1990). *Phénoménologie matérielle*. PUF.
- Innerarity, D. (2009). *Éthique de l'hospitalité*. PUL.
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung : Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Le Blanc, G. et Brugère, F. (2017). *La fin de l'hospitalité*. Flammarion.
- Leleux, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. De Boeck.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Longneaux, J.-M. (2006). La vie tribulaire de l'éducation. Dans J.-F. Lavigne (dir.), *Michel Henry : pensée de la vie et culture contemporaine : colloque international de Montpellier* (p. 131-145). Baumesne.
- Lucier, P. (2009). *La pratique du dialogue en Éthique et cultures religieuses*. Colloque 622 de l'ACFAS, Ottawa, Canada. https://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/08/LucierP_2009_La_pratique_du_dialogue_en_Ethique_et_culture_religieuse.pdf
- Marion, J.-L. (1997). *Étant donné : essai d'une phénoménologie de la donation*. PUF.
- Métayer, M. (2001). Vers une pragmatique de la responsabilité morale. *Lien social et Politiques*, (46), 19-30. <https://doi.org/10.7202/000320ar>
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. ESF.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (trad.). Climats.
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Pettier, J.-C. (2012). *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Fabert.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Cerf.
- Prairat, E. (2015). *Les valeurs : des interrogations du philosophe au défi du pédagogue*. *Diversité*, (182), 80-84. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/developper_esprit_critique/diversite182_les_valeurs_des_interrogations_du_philosophe.pdf
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91-107. <https://doi.org/10.7202/1052445ar>
- Rouiller, S. (2022). « Théories du complot » et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. *Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. -
- Schaer, R. (2010). *Science, technique et responsabilité : une lecture de l'œuvre de Hans Jonas*. Jacques Honvault. <http://jacqueshonvault.com/pdf/schaer.pdf>

- Schaer, R. (2019). Ce qu'assumer une responsabilité signifie. Dans E. Hirsch et P.-E. Brugeron (dir.), *Vivre avec une maladie neuro-évolutive* (p. 267-284). Érès.
- Schaer, R. (2020). *Répondre du vivant*. Le pommier.
- Tozzi, M. (2012). *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. Philotozzi. <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Usclat, P., Hétier, R. et Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? – Varia. *Éducation et socialisation : les cahiers du CERFEE*, (40). <https://doi.org/10.4000/edso.1482>
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, (413) 631-641. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-12-page-631.htm>

L'éthique dans le curriculum des élèves français ou la difficulté de faire de la philosophie dans l'enseignement secondaire en dehors de la classe de terminale

Anne-Claire Husser

Université Claude Bernard Lyon 1, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Résumé: Au regard d'une prégnance ancienne de « l'instruction » ou de « l'éducation civique » traditionnellement assurée dans l'enseignement secondaire français par les professeurs d'histoire et géographie, la mise en place d'un nouvel « enseignement moral et civique » en 2015 a opéré une promotion certaine de la dimension éthique, non sans s'inspirer des enseignements existant dans d'autres pays francophones comme la Belgique ou le Québec. Le déploiement de l'éthique dans les programmes de 2015 comme domaine de compétences spécifique, irréductible à l'instruction civique, s'est accompagné de la mobilisation d'une épistémologie de type philosophique qui apparaît comme un contrepoids réflexif à l'ambition également assumée de développer des dispositions sociables, mais pose également la question des conditions d'appropriation d'un tel cahier des charges par des professeurs de l'enseignement secondaire issus d'autres disciplines que la philosophie. Assiste-t-on à une hybridation des cultures disciplinaires, à l'invention d'une discipline nouvelle ou à une implémentation faible de l'objectif de formation éthique ?

Mots-clés: Enseignement moral et civique, enseignement de la philosophie, compétences éthiques, programmes scolaires, disciplines scolaires

Abstract: In view of the long-standing prevalence of “civic education” or “instruction” traditionally provided in French secondary schools by history and geography teachers, the implementation of a new “moral and civic education” in 2015 has ensured the promotion of the ethical dimension, not without inspiration from existing instruction in other French-speaking countries such as Belgium or Quebec. The deployment of ethics in the 2015 programs as a specific area of expertise, irreducible to civic education, has been accompanied by the mobilization of a philosophical type of epistemology that seems a reflexive counterweight to the equally assumed ambition of developing pro-social dispositions, but also raises the question of the conditions under which such a task may be taken up by secondary school teachers from disciplines other than philosophy. Are we witnessing a hybridization of disciplinary cultures, the invention of a new discipline, or a weak implementation of the objective of ethics education?

Keywords: moral and civic education, philosophy education, ethical skills, school curricula, school subjects

Introduction

La dénomination d'« éthique » est peu présente dans les programmes scolaires français qui lui ont toujours préféré celle de « morale », y compris dans leurs versions les plus récentes avec la mise en place d'un nouvel « enseignement moral et civique » en 2015. Ce choix terminologique, qui a pu être justifié au nom de l'indistinction sémantique entre « morale » et « éthique » (Kahn 2015) ou d'une plus grande proximité avec le langage commun, peut aussi être lu comme l'indice des tensions constitutives du compromis consistant à réformer la formation du citoyen sans induire de trop fortes ruptures institutionnelles.

Dans un certain nombre de pays comme la Belgique, le Québec, la Suisse ou l'Allemagne (avec des configurations certes diverses suivant les cantons ou Länder), l'éthique constitue en effet une discipline scolaire identifiée renvoyant d'une part à un domaine de compétences et à des objectifs d'apprentissage spécifiques, mais aussi à un corps de professeurs spécialisés chargés d'assurer cet enseignement. La situation française demeure à cet égard ambiguë, puisque l'éthique n'y constitue pas un enseignement à part entière, mais plutôt une composante de l'éducation à la citoyenneté, laquelle revêt en outre dans sa conception un certain caractère de transversalité au sens où la faiblesse de son horaire dédié se trouve pour ainsi dire compensée par le fait que toutes les disciplines enseignées et la vie scolaire ont vocation à y contribuer (Husser, 2017). Les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) de 2015 ont cependant incontestablement apporté avec eux une promotion de la formation éthique, non sans s'inspirer des enseignements existant dans d'autres pays francophones comme la Belgique ou le Québec. Le volet des programmes consacré à la « culture du jugement » se propose ainsi de « développer les aptitudes à la réflexion critique en recherchant les critères de validité des jugements moraux » (MENESR, 2015, p. 17), proposition qui s'inscrit assez clairement dans une épistémologie de type philosophique et qui constitue le contrepoids réflexif de l'ambition également assumée de développer des dispositions à la sociabilité. Assumer cette dimension éthique des programmes suppose-t-elle alors que tous les professeurs amenés à prendre en charge l'EMC se fassent philosophes (étant entendu qu'en France, les professeurs de philosophie n'exercent qu'en lycée et que la réforme ne prévoit pas de leur donner une quelconque priorité pour assurer cet enseignement) ? Quelles sont les conditions d'appropriation d'un tel cahier des charges par des professeurs issus d'une autre discipline que la philosophie (sachant qu'au-delà de son horaire dédié, l'EMC revêt également une dimension transversale et qu'il est donc potentiellement appropriable par toutes les disciplines) ?

La mise en place de l'EMC depuis 2015 induit-elle une hybridation des cultures disciplinaires, l'invention d'une discipline nouvelle, ou débouche-t-elle sur une implémentation faible de l'objectif de formation éthique ?

Sur la base d'une exploitation secondaire des quelques travaux empiriques existant sur la mise en œuvre de la réforme de 2015 (Douniès, 2021 et Amilhat, 2021) ainsi que sur une expérience personnelle de formatrice de futurs enseignants, le présent article se propose d'explorer les conditions de possibilité d'un enseignement de l'éthique aujourd'hui dans les établissements secondaires français en mettant en évidence les différents niveaux de contraintes institutionnelles et didactiques qui pèsent sur celui-ci.

Le propos du présent article se bornera à l'étude de l'incidence de la réforme dans l'enseignement secondaire (c'est-à-dire au collège et au lycée), non que cette question soit dépourvue de pertinence pour l'enseignement primaire, mais parce qu'elle s'y pose en d'autres termes et mériterait d'être étudiée de manière spécifique. En premier lieu, la polyvalence des professeurs des écoles, si elle ne fait pas disparaître la distinction des disciplines, induit toutefois un moindre cloisonnement entre ces dernières que dans l'enseignement secondaire où les professeurs sont spécialisés. Cela ne signifie pas que l'éthique y a nécessairement plus de place, mais qu'elle y est abordée à partir de gestes de métiers moins dépendants des épistémologies de référence. Étudier le déploiement de la dimension éthique des programmes d'EMC à l'école primaire supposerait ensuite d'examiner l'incidence sur l'appropriation de la réforme des pratiques de philosophie avec les enfants qui, quoique ne faisant pas l'objet d'une prescription institutionnelle, se sont développées de manière bien plus importante à l'école primaire qu'au collège (Goubet et Marsal, 2015).

1. L'éthique dans le cadre de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale

Avec la métaphysique, l'esthétique, la politique et l'épistémologie, l'éthique constitue de longue date une sous-division de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale. Si cette division a cessé d'apparaître explicitement dans les programmes scolaires qui sont aujourd'hui des programmes par « notions », potentiellement transversales à ces domaines, certaines de ces notions (4 sur 17) sont plus directement liées à l'éthique comme « le devoir », « le bonheur », « la liberté » et « la justice » (MENJ, 2019). Mais une notion comme « la liberté » peut aussi être traitée à un niveau métaphysique, par exemple sous l'angle de la question de l'existence du libre arbitre. À l'inverse, plusieurs notions *a priori* moins directement associées à l'éthique comme « la science » ou « la vérité » peuvent tout à fait se prêter à un traitement éthique. Si l'éthique n'est plus un domaine identifié comme tel dans le cours de philosophie, elle reste en outre une des divisions de la philosophie opératoire dans le champ académique et dans la formation des enseignants dans le cadre de l'enseignement universitaire et des concours de recrutement.

On peut toutefois douter que cette présence de thèmes éthiques dans le cours de philosophie au lycée puisse faire office d'enseignement de l'éthique à part entière, et ce, pour plusieurs raisons.

Le traitement des notions susmentionnées ou le choix d'une œuvre suivie permet certes d'examiner avec les élèves des questions éthiques, et le croisement des notions permet à cet égard de couvrir une assez grande diversité de problèmes en la matière¹, mais, sauf décision pédagogique forte de l'enseignant, il s'agit là d'un travail relativement ponctuel qui peut difficilement prétendre constituer un cours d'éthique suivi dans le cadre duquel l'élève pourrait construire quelque chose comme un cheminement éthique personnel, mettre en relation les questions les unes avec les autres, ou éprouver la cohérence de ses positions. Ces éléments d'enseignement éthique demeurent en outre subordonnés aux finalités propres de l'enseignement de philosophie en classe de terminale et à son mode d'évaluation. Ce qui est évalué en dernière instance, c'est la capacité des élèves à acquérir un bagage de connaissances et un savoir-faire dissertatif qui n'est sans doute pas inutile à l'exercice du jugement éthique, mais qui n'en fait pas sa priorité. L'enseignement de la philosophie en France a bien l'ambition de promouvoir l'exercice d'une pensée en première personne, mais le questionnement existentiel n'est pas au cœur de la pratique de classe qui met l'accent sur l'apprentissage de la problématisation et de l'argumentation. Son bénéfice escompté n'est pas tant de permettre à l'élève de se forger des opinions ou des convictions que de faire la preuve de sa capacité à s'inscrire dans une rationalité discursive partagée.

La philosophie comme discipline scolaire offre à n'en pas douter des ressources précieuses pour un enseignement de l'éthique : elle exige en effet que soient élaborés de manière rigoureuse et dans toute leur complexité les problèmes qui se présentent à la réflexion éthique ; elle donne à voir au travers des textes différentes perspectives sur ces problèmes, elle permet d'identifier différents types de raisonnement éthique, ou encore de spécifier des concepts opératoires comme la distinction entre « fait » et « droit », « normes » et « valeurs », etc.

Ces ressources sont disponibles et le plus souvent familières aux professeurs de philosophie, mais le cours de philosophie en classe de terminale autorise assez peu leur déploiement dans cette perspective. Il ne faut d'ailleurs pas le lui reprocher, car il a par ailleurs bien d'autres tâches à mener à bien. À cela s'ajoute le fait que la philosophie ne survient qu'en toute fin de l'enseignement secondaire (à raison de quatre heures en séries générales et de deux heures en séries technologiques) et que les élèves de lycée professionnel n'y ont pas accès.

¹ Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut ainsi citer quelques sujets de dissertation tombés au baccalauréat pour illustrer cette possibilité d'aborder les différentes notions au programme sous un angle éthique : Y a-t-il un art d'être heureux ? L'art nous rend-il meilleurs ? Un artiste peut-il tout se permettre ? Avons-nous le devoir de chercher la vérité ? La vérité rend-elle heureux ? La tolérance va-t-elle jusqu'à laisser autrui dans son erreur ? Le progrès technique peut-il combler toutes les attentes de l'humanité ? Les inventions techniques ont-elles élargi le champ de nos devoirs ? Avons-nous des devoirs envers la nature ? La nature nous impose-t-elle des devoirs ? Peut-on parler d'injustices naturelles ? La morale doit-elle imposer des limites à la science ? Les sciences peuvent-elles nous éclairer sur le bien et le mal ?

Par bonheur, le législateur français s'est de longue date préoccupé de la formation morale des élèves sans s'en remettre totalement à la philosophie. Ce fut le rôle de l'instruction morale et religieuse jusque dans les années 1880, puis de l'instruction morale et civique à l'école primaire laïcisée. Dans l'enseignement secondaire, on tabla d'une part sur une formation morale immanente à la culture des humanités tout en s'essayant dès la fin du XIX^e siècle à plusieurs tentatives d'instituer un cours de morale avec des configurations différentes, selon qu'il s'agissait de l'enseignement secondaire féminin, classique ou spécial (Verneuil, 2018).

Le fait est qu'après une certaine éclipse de l'enseignement moral des années 1970 à 2000, celui-ci a d'abord fait son retour à l'école primaire en 2008 sous la forme de « l'instruction morale et civique », puis en 2015 par le biais d'une importante refonte du curriculum qui, dans une visée de cohérence et de progressivité du cours préparatoire à la terminale ou au certificat d'aptitude professionnelle, a débouché sur la mise en place de l'actuel enseignement moral et civique (EMC). C'est dans ce cadre unifié que nous nous situons aujourd'hui, et c'est ce dernier qui sera examiné pour déterminer dans quelle mesure il fait effectivement et potentiellement place à un enseignement de l'éthique.

2. Les programmes d'EMC de 2015 : entre promotion de la formation du jugement éthique et culture d'une morale civique

Il n'existe pas en France de « cours d'éthique » à proprement parler, au sens où ce qui relève de la formation éthique dans le curriculum des élèves s'avère largement dépendant d'un projet qui relève avant tout de l'éducation à la citoyenneté. S'il est incontestable que l'éthique constitue une dimension de la fabrique du citoyen, en tant que questionnement collectif sur des enjeux et choix de société, l'y réduire serait laisser de côté son volet plus personnel d'exploration du pouvoir sur soi-même (la réforme de 2015 présente à cet égard une certaine ambivalence sur laquelle nous reviendrons). On peut en outre présager qu'un enseignement de l'éthique en tant que telle et un enseignement d'éthique à visée civique n'appellent pas tout à fait le même type de didactique.

S'agissant du premier point, l'articulation de l'éthique à l'éducation à la citoyenneté, il faut d'emblée indiquer qu'une des caractéristiques majeures de la réforme de 2015 (préparée dès 2013) a été la volonté de légitimer et de renforcer la présence à l'école d'un enseignement moral (ou « éthique », puisque les concepteurs des programmes utilisent indifféremment les deux termes). Il s'agissait donc bien de prendre acte d'une certaine irréductibilité du civique au moral (Kahn, 2015).

Initiée par le politique dans le cadre d'une campagne de refondation de l'école de la République, la revalorisation de la dimension morale de la formation scolaire s'est d'abord engagée avec des accents nostalgiques certains. Avec le retour de la gauche au pouvoir en

2013, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Vincent Peillon, fervent lecteur de Ferdinand Buisson, un des pères fondateurs de l'école laïque à la fin du XIX^e siècle, fait de la relance de l'enseignement de la morale un pilier de la revalorisation de l'école et de sa mission éducatrice. S'exprimant dans la presse à ce sujet, il entend bien légitimer la promotion d'une éducation de la personne au sens large au-delà de la seule formation du citoyen :

Je n'ai pas dit instruction civique mais bien morale laïque. C'est plus large, cela comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, de droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne (Peillon, 2012).

Si depuis les années 2000 la formation scolaire du citoyen tendait à compléter l'approche très institutionnelle de l'instruction civique par une initiation à la réflexion sur des questions de société (Bozec, 2010 et 2016), la volonté explicite de prendre en charge un questionnement sur la vie bonne et le sens de l'existence humaine introduit une approche nouvelle dans le curriculum des élèves français. Tout en se présentant comme une réactivation du projet d'éducation morale porté par les républicains dans les années 1880, la référence au questionnement existentiel constitue assurément une reformulation contemporaine des enjeux de cet enseignement qui cohabite avec l'idée chère au ministre d'une transmission scolaire des « notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison ». Très vite, les experts chargés de réfléchir au projet de réforme vont d'ailleurs faire évoluer ce dernier vers un enseignement réflexif et problématisant, en prenant acte de la complexité des conditions de possibilité d'un accord sur les contenus d'une morale commune dans les sociétés démocratiques contemporaines et de sa reconnaissance par les citoyens. Assez révélateur à cet égard est le glissement opéré dans le titre du rapport remis en avril 2013 par la commission chargée par le ministre de dégager des perspectives d'opérationnalisation du projet : ladite commission, nommée initialement comme « mission sur l'enseignement de la morale laïque », rend en effet un rapport intitulé « Pour un enseignement laïque de la morale », suggérant le passage d'une approche de la laïcité comme contenu déontologique à une compréhension de cette dernière comme méthode.

La morale commune ne peut plus, à l'image de la morale laïque du passé, prescrire et imposer la conception d'une vie bonne, ce qui reviendrait à imposer une conception du bien parmi d'autres, en violation de la neutralité laïque, et pourrait mettre les élèves et leur famille dans une situation délicate. Le principe et le fait du pluralisme doivent être respectés. Mais l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République et la démocratie. [...] Celle-ci ne peut bien entendu pas être comprise comme une inculcation. C'est toujours une appropriation libre et éclairée des valeurs par les élèves, y compris des valeurs impliquées dans les

savoirs, que l'École et les enseignants visent (Bergougnioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 23).

Il s'agit bien de promouvoir une morale commune, mais celle-ci s'assume dorénavant comme limitée dans son périmètre, le cadre pluraliste de la société contemporaine rendant plus délicate l'ambition de promouvoir un modèle existentiel particulier au détriment des autres. On s'en tiendra donc à ce qui concerne le « vivre ensemble » et le rapport à l'autre plutôt que le rapport à soi. Tout en mettant en avant l'importance de la transmission des valeurs démocratiques et républicaines, les rédacteurs invitent à porter une attention particulière au développement du jugement moral dans un souci d'initiation à la complexité des questions morales. Ce souci, qui se retrouve également dans le travail du groupe d'experts chargé de l'élaboration des programmes (Kahn, 2015), se nourrit en outre de l'état des lieux des modalités de l'enseignement de l'éthique observées dans d'autres pays, en particulier francophones. La bibliographie du rapport de la mission pour l'enseignement de la morale laïque et les documents d'accompagnement des programmes d'EMC mis en ligne sur le portail Eduscol font ainsi une large place aux travaux et ressources didactiques développés pour l'enseignement moral québécois à partir des années 1970 et l'enseignement moral laïque belge. On y voit ainsi apparaître des démarches assez exotiques pour les enseignants français, comme la méthode de la « clarification des valeurs » de Rath, Harmin et Simon (1978) popularisée par les travaux de Claudine Leleux (2006) et Raymond Laprée (2002). D'autres démarches, comme les dilemmes moraux, avaient déjà fait l'objet d'une certaine diffusion en France notamment auprès des professeurs des écoles s'intéressant à la philosophie avec les enfants, mais elles connaissent à ce moment-là une validation institutionnelle sans précédent.

Articulée avec l'adoption d'une approche par compétences, cette curiosité comparatiste semble avoir constitué le terreau d'une certaine relecture éthique de la formation scolaire du citoyen à l'œuvre dans les programmes d'EMC de 2015. Ces derniers assument en la réinterprétant la volonté du ministre de s'aventurer sur le terrain de l'éthique en prenant en charge la formation de la personne morale. Si les objets d'enseignement proposés sont clairement à dominante civique (comme le thème des discriminations, du respect de la personne, du souci de l'environnement, etc.), ils rencontrent bien par moment la question du bien-vivre. Au cycle 2 (qui correspond aux trois premières années de l'école élémentaire avec des élèves âgés de six à neuf ans), le domaine du jugement moral prescrit par exemple un travail sur « les raisons qui font juger une action bonne ou mauvaise », tandis que le domaine de l'engagement propose le sous-thème suivant : « L'engagement moral : la confiance, la promesse, la loyauté ». Au cycle 3 (deux dernières classes de l'école élémentaire et première année du collège) sont abordées les notions « de choix et sa justification » et la question des « valeurs personnelles et collectives ».

Au lycée, l'orientation éthique est présente en terminale avec le thème « Biologie, éthique, société et environnement », et en première avec « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information ». Si l'on retrouve ici une focale citoyenne engageant une réflexion collective sur des enjeux de société, l'élaboration d'un positionnement personnel des élèves est bel et bien recherchée.

Au-delà des thèmes, c'est cependant sans doute le mode de rédaction de ces programmes (en particulier ceux de l'école et du collège) qui ouvre la voie à une didactisation de l'éthique jusque-là inédite en France. Il s'agit en effet de programmes par compétences qui décomposent la formation morale et civique en quatre sous-domaines d'apprentissage : le domaine de la sensibilité morale qui va toucher aux compétences émotionnelles, le domaine du rapport à la règle et au droit qui va porter sur l'élucidation et l'appropriation des normes morales et juridiques, le domaine du jugement moral qui vise à développer chez l'élève le raisonnement éthique, et enfin le domaine de l'engagement centré sur le développement de dispositions à agir.

L'approche par compétences n'est certes pas nouvelle dans l'enseignement français (Del Rey, 2013), mais son application à l'enseignement moral et civique induit un travail systématique d'explicitation d'objectifs d'apprentissage demeurant jusque-là souvent implicites. Cela va permettre d'identifier différentes opérations en jeu dans l'exercice du jugement moral comme l'élucidation de ses critères de validité, le repérage des différents types de raisonnement, mais aussi tout un ensemble d'habiletés discursives et dialogiques nécessaires à la conduite d'une discussion productive en matière éthique.

En posant les jalons d'un vaste chantier didactique, les programmes d'EMC de 2015 font aussi apparaître l'étendue du travail à mener par les professeurs dans un cadre institutionnel somme toute assez peu facilitateur. La réforme n'est pas entrée en vigueur sans poser quelques difficultés aux professionnels chargés de mettre en œuvre ce nouvel enseignement dans un pays où l'on n'enseignait plus ou peu la morale depuis 50 ans.

3. Un enseignement ambitieux qui se heurte à des conditions de mise en œuvre peu favorables

La première difficulté précarisant le déploiement de l'enseignement moral et civique en général, et de sa dimension éthique en particulier, est l'écart entre les ambitions considérables des programmes et le peu de moyens effectivement déployés pour se rapprocher des objectifs de formation affichés. L'EMC dispose d'un faible horaire dédié : une heure hebdomadaire dans l'enseignement primaire et 30 minutes dans l'enseignement secondaire. Au collège (c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement secondaire), l'EMC est intégré aux trois heures hebdomadaires d'histoire et géographie et donc assuré par les seuls professeurs de cette discipline. Au lycée, il peut être pris en charge par n'importe quel

professeur volontaire : en pratique, il s'agit souvent des professeurs d'histoire et géographie, de philosophie et, plus rarement, de lettres ou de sciences économiques et sociales. Pour compenser ce faible horaire dédié, les programmes soulignent très explicitement la transversalité des apprentissages prescrits en invitant l'ensemble des disciplines et la vie scolaire à contribuer à la poursuite des objectifs d'EMC. Il faut bien reconnaître cependant qu'il s'agit là d'une prescription faible qui n'est, sauf exception, que peu relayée par l'inspection de l'éducation nationale. Sur la base de l'enquête empirique qu'elle a menée sur la mise en œuvre de la réforme entre 2017 et 2019, Camille Amilhat rapporte ainsi que bien souvent quand les inspecteurs viennent voir les professeurs de l'enseignement secondaire en charge de l'horaire d'EMC, ils demandent à voir autre chose que de l'EMC, c'est-à-dire un « véritable » enseignement disciplinaire (Amilhat, 2021).

Héritage de l'histoire scolaire française, la seconde difficulté majeure est d'ordre épistémologique et didactique : l'éthique ne constitue pas une discipline de référence pour les professeurs en France. Cela signifie que, sauf à bénéficier d'un accompagnement leur permettant de développer une nouvelle valence, ces derniers se rapportent forcément à cet élément du curriculum à travers leur propre culture disciplinaire d'origine (histoire, géographie, français, philosophie, etc.). Or il n'est pas certain qu'on ait pris toute la mesure des conditions épistémologiques et didactiques de possibilité de la traduction des objectifs éthiques dans les différentes disciplines, ni des tensions qui peuvent surgir à cette occasion. Alors que les professeurs d'histoire et géographie (qui sont statistiquement plus souvent des historiens que des géographes de formation) ont une habitude ancienne de la conduite d'apprentissages relevant de l'instruction civique et qu'ils se sont approprié avec un certain succès depuis les années 2000 la pratique du débat citoyen, on peut douter que le volet des programmes qui porte sur le développement du jugement moral soit pour eux d'appropriation aisée. Même abordé dans une perspective problématisante, l'exercice du « jugement moral » interfère en particulier avec le type d'analyse auquel l'enseignement de l'histoire cherche à initier les élèves et qui consiste à appréhender des faits historiques en mettant à distance les catégories normatives qu'un contemporain est tenté de projeter sur le passé. En passant du cours d'histoire au cours d'EMC, il y a donc tout un changement de culture didactique à opérer, lequel ne va pas absolument de soi. Cet obstacle ne serait pas insurmontable, il est vrai, si les professeurs pouvaient faire fond sur une didactique constituée de l'EMC, laquelle intégrerait donc un volet éthique et un volet plus axé sur l'instruction civique. Or cette didactique peine à s'institutionnaliser en France, la transversalité jouant ici contre l'institutionnalisation en maintenant l'EMC au rang de quasi-discipline mineure à laquelle on consacre peu de temps, en formation initiale comme en formation continue. On manque également d'espaces de concertation et d'expérimentation permettant aux professeurs d'affronter ces difficultés internes au cours d'EMC et de construire une didactique de l'EMC comme enseignement transversal, car cette transversalité implique qu'on s'attache un peu précisément à réfléchir aux complémentarités et aux points d'articulation entre les disciplines ou aux démarches qui pourraient être spécifiques à cet enseignement.

Non sans lien avec ces difficultés épistémologiques et didactiques, l'éthique et l'éducation à la citoyenneté posent ensuite des questions de posture spécifiques qui ne sont pas transférables depuis les autres champs d'enseignement. Il n'est par exemple rien moins qu'évident que dans le cadre d'un enseignement de l'éthique et de la citoyenneté, on puisse se permettre de balayer les convictions créationnistes d'un élève de la même manière que pourrait le faire le professeur dans le cadre du cours de sciences et vie de la terre en indiquant que le discours créationniste est hors sujet, car il ne satisfait pas aux critères d'une théorie scientifique ou qu'il va à l'encontre des fondements mêmes de la biologie moderne. Dans une perspective de formation éthique et citoyenne, la prise en compte du rôle des convictions dans l'élaboration du jugement et la réflexion sur la manière dont elles peuvent s'exprimer dans le cadre de la discussion publique constituent au contraire des enjeux didactiques majeurs. On peut ici se référer aux analyses très éclairantes de Gaïd Andro (2022) sur la formation des professeurs d'histoire et géographie dans l'académie de Nantes. Celles-ci montrent combien il est difficile pour les enseignants débutants de mettre en œuvre l'EMC comme un enseignement qui se donne pour objectif de permettre aux élèves de se faire une *opinion critique*, et non pas de transformer leur opinion en *savoir critique*. Analysant le traitement par les apprentis professeurs du mouvement des gilets jaunes en 2018 et 2019, elle souligne ainsi la force du réflexe qui consiste pour les professeurs à chercher à transmettre des valeurs comme si c'étaient des savoirs et, ce faisant, à s'installer dans une forme de dogmatisme qui, sous couvert de neutralité, finit par se contenter de reproduire le discours du pouvoir en place dénonçant la violence des manifestants, sans se donner les moyens d'engager véritablement les élèves dans une réflexion politique sur le mouvement et ses enjeux.

Une élucidation des enjeux didactiques et de posture spécifique à l'EMC apparaît donc éminemment nécessaire pour accompagner les professeurs dans la mise en œuvre de cet enseignement, d'autant plus que le contexte politique français après les attentats islamistes de 2015 a favorisé une réorientation de l'EMC vers la promotion d'une idéologie de défense républicaine.

4. Un contexte politique post-attentat qui a eu pour effet de reléguer au second plan le projet de formation éthique au profit de la promotion d'une idéologie de défense républicaine

Le projet de relance de la morale à l'école initié en 2013 s'est vu percuté de plein fouet en 2015 par la série d'attentats qui ont ébranlé la France et eu un retentissement majeur sur le plan de la politique scolaire, à tel point qu'on a parfois pu entendre dire que les programmes d'EMC étaient une réponse au terrorisme. Si comme nous l'avons vu précédemment, la réforme est initiée quelques années plus tôt en 2012 et 2013, les attentats ont incontestablement pesé sur la rédaction finale des programmes qui seront publiés en juin 2015. Dans son étude de la genèse et du déploiement de la réforme, Thomas Douniès montre

ainsi comment la volonté du gouvernement d'inscrire ce nouvel enseignement dans une campagne de transmission des valeurs de la République² ainsi que l'urgence de la communication politique ont pu impacter, non sans tensions, le travail du groupe d'experts et induire, outre des contraintes de calendrier accrues, des modifications de contenus comme l'augmentation massive des occurrences du terme de laïcité dans le programme (Douniès, 2021, p. 85).

L'injonction à faire partager « les valeurs de la République » et la focale sur la laïcité s'inscrivent, il est vrai, dans une dynamique plus ancienne qui rythme la politique scolaire française depuis la fin des années 1980. À partir de 2015 cependant (et avec une continuité non démentie par l'alternance politique), cette injonction tend à saturer le discours institutionnel relatif aux questions de formation morale et civique au détriment du développement didactique de ce nouvel enseignement. Il suffit pour s'en convaincre de dresser un état des lieux des ressources d'accompagnement³ proposées aux enseignants : si une quarantaine de fiches pédagogiques ont ainsi été mises à disposition en 2015 sur le portail Eduscol, portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation, celles-ci demeurent succinctes et ne couvrent les programmes que de manière très partielle, demeurant centrées sur certaines classes et certains sujets, frugalité dans laquelle Camille Amilhat, qui en a dressé une cartographie minutieuse, voit le « reflet de l'importante liberté pédagogique laissée aux enseignants pour minimiser les investissements dans leur accompagnement » (Amilhat, 2021, p. 126-128). À l'été 2018, avec l'actualisation des programmes pour la rentrée suivante, une partie de ces ressources disparaît du portail Eduscol. D'autres leur ont succédé depuis avec un format certes plus cadrant, mais en nombre encore plus réduit, la page actuelle du portail proposant une majorité d'entrées « à venir » dont on peut supposer qu'elles ne viendront pas en raison de la promulgation d'un nouveau programme en septembre 2024 (MEN, 2021). Pour rendre justice à ces nouvelles ressources publiées en 2021, il faut cependant leur reconnaître le mérite d'avoir proposé des repères de progressivité qui avaient longtemps manqué, et en l'absence desquels les professeurs pouvaient avoir l'impression d'être invités à puiser dans les programmes au petit bonheur la chance et selon l'inspiration du moment. Le projet de programme publié en janvier 2024 semble avoir quant à lui tranché cette difficulté de manière radicale en renonçant à l'entrée par domaines de compétences (sensibilité, jugement, culture de la règle et du droit, et engagement) et en proposant une thématique annuelle pour chaque niveau de classe avec trois ou quatre notions à aborder. Reste à espérer que cette simplification des programmes, certes plus sécurisante pour les enseignants, ne fasse pas office de dispense de conduire le

² Le 22 janvier 2015, soit seize jours après les attentats dans les locaux du journal Charlie Hebdo et du magasin Hyper Cacher de la porte de Vincennes, la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem annonce le lancement d'une « Grande mobilisation de l'école pour les Valeurs de la République ».

³ Par « ressources d'accompagnement », j'entends des ressources centrées sur la mise en œuvre des programmes et la traduction didactique des objectifs d'apprentissage, non des ressources visant à développer les connaissances des enseignants sur les thèmes au programme.

travail de clarifications épistémologiques et didactiques nécessaire au processus de constitution de la discipline « enseignement moral et civique ».

Conclusion : Vers une didactique de l'éthique comme enseignement transversal ?

À ce jour, l'enseignement de l'éthique, même restreint au cadre que lui impose son inscription dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, n'existe pas ou peu dans les établissements scolaires français en raison de sa faiblesse didactique et de son statut mineur dans la hiérarchie curriculaire. Lorsqu'il est mis en œuvre, il apparaît particulièrement exposé au risque dogmatique du fait des incertitudes entourant son statut épistémologique. Cette pente dogmatique peut se trouver encouragée par un climat de défense républicaine qui pousse à voir dans le dissensus une atteinte aux valeurs de la République plutôt qu'un matériau de travail dans le cadre d'une activité pédagogique normale.

Cet écueil pourrait cependant être évité par un accompagnement spécifique des enseignants à la mise en œuvre de cet enseignement moral et civique, en particulier dans sa dimension transversale. Des travaux de recherche sont déjà disponibles pour penser la poursuite d'objectifs de formation éthique à partir des différentes disciplines d'enseignement dans le respect de leurs cadres épistémologiques respectifs. Outre les contributions de Gaïd Andro, précédemment citée, on peut mentionner par exemple les travaux de Marion Mas sur le traitement des valeurs au prisme de la lecture littéraire, où elle montre que l'enjeu n'est pas de mobiliser la littérature à des fins illustratives, mais de donner à voir le potentiel d'ébranlement éthique des expériences littéraires et de s'en saisir pour permettre la « découverte de son propre système de valeurs, [la] mise à l'épreuve de celui-ci, et [la] capacité à appréhender le monde suivant d'autres points de vue » (Mas, 2017, p. 33).

On peut enfin également penser que la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », créée dans le cadre de la réforme du lycée en 2021, pourrait constituer un terrain d'expérimentation et d'analyse des possibilités d'articulation des approches philosophiques et littéraires des questions morales. Les thèmes de la classe de terminale apparaissent en effet plutôt hospitaliers à l'éthique (« la recherche de soi » et « l'humanité en question ») (MENJ, 2019). Même s'il s'agit là d'un enseignement optionnel qui n'intervient qu'au lycée, il serait intéressant de pouvoir analyser les effets de cette expérience de collaboration entre professeurs de lettres et professeurs de philosophie et, le cas échéant, valoriser dans la formation des éléments de divergence ou de convergence didactique. Des expérimentations et des propositions ne font cependant pas une didactique, et encore moins une didactique incorporée par les professeurs. De telles perspectives ne deviendront véritablement fécondes pour l'EMC que si elles font l'objet d'une reprise institutionnelle qui affronte le problème de la constitution d'une didactique transversale de la formation morale

et civique sans se reposer sur la volonté individuelle des enseignants de s'emparer de telle ou telle ressource.

Références

- Amilhat, C. (2021). *Apprendre le métier de citoyen : contribution à l'étude de la socialisation politique scolaire* [Thèse de doctorat en sciences politiques, Université Paris I].
- Andro, G. (2022). Distinguer entre savoir critique et opinion critique : quelle posture de neutralité pour l'enseignant en EMC ? *Éducation et socialisation* [en ligne], 64 | 2022. Mis en ligne le 15 juin 2022, consulté le 11 juillet 2022. <http://journals.openedition.org/edso/19148>. <https://doi.org/10.4000/edso.19148>
- Bergougnioux, A., Loeffel, L. et Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale* [Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013]. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Bouchard, N. et Daniel, M. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, p. 113-122. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0113>
- Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* [Thèse de Science politique, Paris : IEP de Paris].
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves* [Rapport scientifique, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire].
- Bozec, G. (2020). Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui. *Raisons éducatives*, 24, p. 55-73. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0055>
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*. Paris, Presses universitaires de France.
- Goubet, J.-F. et Marsal, E. (2015). *Philosopher avec des enfants, une discipline nouvelle ?* Zürich : LIT Verlag.
- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français : une transversalité consistante ? Éthique en éducation et en formation - Les dossiers du GREE, L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques, 4. <https://doi.org/10.7202/1045186ar>
- Kahn, P. (2015). L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 39, 183-200.
- Laprée, R. (2002). « La clarification des valeurs "nouvelle manière" : Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-43.

- Leleux, C. (2006). *Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans en 32 leçons*. Éducation à la citoyenneté, Tome 1. Bruxelles, De Boeck.
- Mas, M. (2017). Le lecteur et le citoyen : Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 197, p. 27-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0027>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Programme d'enseignement moral et civique*. École élémentaire et collège. Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015, p. 5-18.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Programme de l'enseignement de philosophie de la classe terminale de la voie générale et de la classe terminale de la voie technologique*. Bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale (2021). *Enseignement moral et civique, Repères annuels de progression*. Portail Eduscol. <https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4> (consulté le 17 novembre 2024)
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Programme d'humanités, littérature et philosophie de terminale générale*. Bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019.
- Peillon, V. (2012). « Je veux qu'on enseigne la morale laïque », interview réalisée par Adeline Fleury, *Journal du dimanche*, le 1^{er} septembre 2012.
- Raths, L. E., Harmin, M. et Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Verneuil, Y. (2018). Politique et pédagogie. L'enseignement de la morale dans les lycées et collèges de garçons (1902-1923). *Histoire de l'éducation*, 149, p. 101-157. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.4050>

Histoires d'amour, laboratoires d'éthique : les humanités comme espace d'expérimentation de la responsabilité pour les élèves ingénieurs

Marie-Pierre Escudié

Enseignante, INSA Lyon - Centre des Humanités / Institut Gaston Berger

Carine Goutaland

PRAG, INSA Lyon - Centre des Humanités

Résumé: Cet article propose une réflexion sur les pratiques pédagogiques et réflexives autour de l'éthique, en opérant deux écarts par rapport au numéro de la revue : il présente une situation dans l'enseignement supérieur français et analyse l'éthique dans ses rapports aux humanités. La formation en éthique au sein de l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Lyon, école d'ingénieurs créée en 1957, se nourrit d'une double approche épistémologique et pédagogique orientée vers le thème de l'amour. Les conditions de formation d'une action ou d'un jugement sont envisagées au moyen d'un renversement de la posture épistémique des élèves, à savoir la mise en question, par l'éthique, de la rationalité, de l'objectivité, ou encore de la neutralité face au monde social. Par une approche fondamentalement pluridisciplinaire liée au domaine des humanités (comprenant les sciences humaines et sociales, les langues, les lettres, l'histoire et les arts), l'éthique permet de travailler et de considérer l'importance du particulier, des valeurs en situation, de l'enchevêtrement des significations ou encore des sentiments empathiques. Deux cas d'application tirés d'un cours sur le thème de l'amour permettent d'analyser l'approfondissement de la démarche éthique par rapport à la posture éthique classique dans l'ingénierie et situent les rapports de la pensée éthique aux connaissances en humanités.

Mots-clés: amour, éthique, humanités, ingénieurs, ingénieures, récit

Abstract: This article offers a reflection on pedagogical and reflective practices in the field of ethics, with two departures from this issue of the journal: it presents a situation in French higher education and analyzes ethics in relation to the humanities. Ethics training at the Institut National des Sciences Appliquées (INSA) in Lyon, an engineering school founded in 1957, is driven by a dual epistemological and pedagogical approach focused on the theme of love. The conditions for the development of an action or judgment are viewed through a reversal of the students' epistemic position, which is to say the questioning, through ethics, of rationality, objectivity, and neutrality in the face of the social world. Through a fundamentally multidisciplinary approach linked to the humanities (including human and

social sciences, languages, literature, history and the arts), ethics enable us to work on and consider the importance of the particular, of values in situations, of the interweaving of meanings, and of empathetic feelings. Two case studies drawn from a course on the theme of love allow us to analyze the deepening of the ethical approach in relation to the classical ethical posture in engineering, and situate the relationship between ethical thinking and knowledge of the humanities.

Keywords: ethics, engineers, humanities, love, narrative

Introduction

Hors sujet. Hors d'œuvre. Hors normes. Hors sol. Telles peuvent être les réactions étonnées de la communauté apprenante face à la création d'un enseignement dont le thème général traite de l'amour. *Amour(s)* au pluriel, sous toutes ses formes : *eros*, *philia*, *agapè*, *storgè*, *philautia*, *pragma*, *ludus*, etc. (Iantaffi et Barker, 2021, p. 146). Il serait en effet raisonnable de classer ce cours dans le registre de la culture générale, voire du supplément d'âme, relativement au cadre dans lequel il prend place. Ce contexte se situe à l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA Lyon), école française formant des ingénieurs et ingénieures généralistes en cinq ans. Fondée en 1957 par le philosophe Gaston Berger, alors directeur général de l'enseignement supérieur, cette école a eu pour vocation, sous son impulsion, de réformer le rôle de l'ingénierie dans la société en mettant en œuvre un modèle intellectuel humaniste de formation. Ce projet a pris forme dans la création du Centre des Humanités, qui accueille les enseignements de langues, de sciences humaines et sociales (SHS) ainsi que des arts.

Pour le fondateur de l'INSA, la responsabilité des ingénieurs et ingénieures face à la technique se construit et s'incarne par le biais d'une « attitude » (Berger, 2008), plus précisément d'une « intentionnalité » (Escudié, 2013) qui se travaille subjectivement en profondeur par la recherche de valeurs philosophiques et historiques. Dans le contexte contemporain, la crise écologique vient à la fois réinterroger et réaffirmer l'héritage philosophique de Berger quant aux liens entre culture et technique. Les dimensions plurielles de cette crise comprennent des enjeux environnementaux et sociaux (Raworth, 2018) dans les sphères matérielles et les rapports politiques. Mais il y a également une dimension éthique à cette crise, intérieure, intime, mentale (Guattari, 1989), habituellement peu explorée dans les écoles d'ingénieurs, généralement à travers des approches artistiques ou les nouveaux savoirs et nouvelles pédagogies de la transition (Renouard *et al.*, 2020 ; Biancofiore et Barniaudy, 2024). Cet article se propose de contribuer à l'étude et à l'outillage de cette dernière dimension par le biais d'une éthique repensée, fondée sur l'amour. Si l'amour est le prétexte d'une exploration pédagogique et épistémologique, c'est que nous sommes convaincues que ce thème ne contient rien de moins que la puissance de transformer les régimes de vérité fondés sur le Grand Partage entre nature et culture (Descola, 2015). Il faut d'ailleurs reconnaître que cette intuition n'est pas nouvelle : les dernières pages du rapport Meadows (Meadows, 2022) en 1972 ne s'achèvent-elles pas en évoquant la valeur de l'amour ?

À partir de ce thème de l'amour, il conviendra d'analyser sur quels critères épistémiques se construit un enseignement d'éthique et, plus largement, d'interroger le rôle et l'influence de la formation en humanités dans les curricula des écoles d'ingénieurs (Lemaître, 2003, 2018). Quelles sont les tensions à l'œuvre autour de la formation à la responsabilité pour la profession ingénieur, entre le cadrage dominant de l'éthique et des

voies autres ? Pourquoi la pluralisation de l'éthique constitue-t-elle un enjeu épistémique et politique fort ? Quelle pédagogie y associer ? Et, pour enfoncer le clou, serait-ce transgressif de faire le choix de la littérature comme vecteur de cette pluralisation et, *in fine*, comme une manière de se réancrer *dans le sol* ?

Nous avons choisi le module de cours *Amour(s)* comme un terrain exemplaire pour étudier la singularité heuristique des humanités ainsi que des méthodes et outils d'apprentissage valorisant non seulement la réflexivité, mais aussi le partage des connaissances. Partant du constat de la prédominance de l'éthique de la justice, en pratique, dans les formations à l'ingénierie, nous proposons dans un premier temps d'en examiner les conséquences politiques afin de préciser les enjeux d'une pluralisation du cadre théorique dans la formation à l'éthique des ingénieurs et ingénieures. Dans un second temps, nous explorerons les liens entre l'éthique et la littérature et analyserons les apports de celle-ci dans la compréhension des complexités humaines, par des moyens subtils et incarnés qui, associés à une rigueur qualitative, sont à même de produire un discernement sensible. Enfin, nous nous attarderons sur l'expérience pédagogique mise en œuvre autour des histoires d'amour, afin d'illustrer les apports et les questionnements suscités par l'introduction de sujets intimes, par le biais de la littérature, dans la formation à l'éthique des ingénieurs et ingénieures.

1. Vers une pluralisation du cadre théorique dans les formations d'ingénieurs

L'enseignement de l'éthique dans les formations en ingénierie en France est fortement incité puis évalué par la Commission des titres d'ingénieur, au titre des orientations générales qu'elle préconise. Cependant, cette injonction se confronte à deux limites : une limite historique en raison du retard français dans le développement de l'éthique de l'ingénierie par rapport au monde francophone – au Québec notamment – et anglophone (Didier, 2015) ; et une limite éducative institutionnelle résultant des curricula très hétérogènes déployés dans ce domaine sur le territoire, dans les écoles d'ingénieurs (Lemaître, 2018).

Lorsqu'il est abordé dans les formations, le domaine de l'éthique peut se diviser en plusieurs champs d'études et objets de recherche. D'une part, il renvoie au champ de l'éthique professionnelle et normative, dont l'objet est la déontologie au sens de la responsabilité morale et juridique des ingénieurs et ingénieures. En ce qui concerne notre pratique, cet enseignement de l'éthique bénéficie d'une ouverture critique par le biais de la sociologie, qui va analyser les rôles sociaux professionnels (Sainsaulieu et Vinck, 2015) et la moralité des formes d'action, notamment le rapport des ingénieurs et ingénieures à la « cité technicienne » (Boltanski et Thevenot, 2022). L'éthos techniciste renvoie à des « dispositions » incorporées (Pautet, 2016), cependant le syndrome du *problem solver* (Feenberg, 2014) est de plus en plus interrogé par les générations de jeunes ingénieurs et ingénieures, notamment face à la crise écologique (Bouzin, 2024).

D'autre part, l'enseignement de l'éthique relève du champ de l'éthique des technologies. Ce domaine instruit les problèmes posés par les connaissances scientifiques et les applications technologiques, lesquelles sont arrimées dans des logiques d'organisation industrielle. Bien que cette éthique ne s'adresse pas uniquement au groupe professionnel des ingénieurs, elle lui confère une responsabilité sociale spécifique en termes de conception technique et d'usages.

Ces deux formes d'éthique appliquée, mobilisant des perspectives déontologiques et conséquentialistes, évoluent depuis une décennie. Par la question de la politisation du rôle des ingénieurs et ingénieures, ou même simplement en réaction aux crises contemporaines, on assiste aujourd'hui à un retour de l'éthique de la vertu (Raynaud, 2016), au sens de la recherche de la vie bonne (Bihouix, 2019).

Dans la formation, le socle théorique sous-jacent de l'éthique pour penser l'action des élèves intègre et développe des normes et des valeurs se rapportant à l'éthique de la justice, en tant que corollaire de la vérité scientifique. D'inspiration kantienne et rawlsienne, bien que largement ramenée à sa simple expression normative, la responsabilité des ingénieurs et ingénieures se construit en pratique sur la recherche des conditions de l'« autonomie » individuelle (Van de Poel et Royakkers, 2023), au sens d'être capable d'agir et d'assumer ses actes. Elle opère également à partir de l'« obligation », qui fonde le devoir moral dans les représentations autant que dans les pratiques (Langlois, 2008). Ces deux concepts moraux sont complétés par un troisième concept fondamental, soit la norme de *rationalité* en tant que valeur déontologique et épistémique dominante. Sociologues et philosophes ont considéré son importance dans la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et ingénieures et l'ont diversement nommée : le « schème techno-scientifique » (Sainsaulieu, Surdez et Zufferey, 2019), la « pensée calculatoire » (Vatin, 2008) ou encore la « raison analytique » (Picon, 1992). Les valeurs épistémiques présentes dans la formation s'ancrent donc dans un référentiel éthique fondé sur la raison et complété par les normes d'objectivité et de neutralité.

Dans le champ de la psychologie morale, l'éthique cultivée par les ingénieurs et ingénieures se rattache aux paliers conventionnels et supra-conventionnels du développement moral définis par Lawrence Kohlberg, à savoir le respect d'un contrat social et la reconnaissance de principes éthiques universels (Kohlberg, 1958). Ce formalisme éthique entraîne une mise à distance des valeurs morales subjectives, liées à des émotions, des sentiments, des affects, ou encore des positions nuancées. Dans ce sens :

Les avantages de l'homme analytique sont la liberté (au sens du détachement et de la rationalité), la responsabilité, la conscience de soi, la sincérité et une bonne dose de sens commun utilitariste. Naturellement, nulle mention de péché ni d'amour. (Murdoch, 2005, p. 240)

Iris Murdoch souligne combien l'éthos rationaliste se prive d'une introspection morale et sensible. Dans cette perspective, la pluralisation de la réflexion éthique pour l'action des ingénieurs et ingénieures implique un renversement de la posture épistémologique technoscientifique. Cela nécessite de prendre deux directions : d'une part, une direction éthique en recherchant d'autres valeurs morales traitant des émotions et d'autre part, une direction épistémique en changeant le régime des normes de connaissance.

Si le champ des émotions morales auquel nous faisons référence est esquissé depuis plusieurs siècles, avec la *Théorie des sentiments moraux* où Adam Smith signale déjà l'importance des émotions pour établir un bon jugement moral (Smith, 2014), nous empruntons les réflexions développées à la fin du siècle dernier par l'éthique du *care* pour penser l'éthique de l'ingénierie, dans la mesure où l'application de l'éthique au champ professionnel constitue un des fondements de ce courant tourné vers le soin éducatif et médical (Gilligan, 2019 ; Molinier, 2020 ; Paperman et Laugier, 2011). Le monde de la profession ingénieur et de son champ de formation sont en effet traversés par la tension entre les deux éthiques, depuis la collaboration de la philosophe du *care* Joan Tronto avec des ingénieurs (Tronto, 2009, p. 16) jusqu'à la tentative de schématisation pluraliste des éthiques pour l'ingénieur par Nathalie Cadieux (Cadieux, 2006).

Quels principes épistémiques et quelles valeurs l'éthique du *care* permet-elle de confronter au modèle standard de l'éthos de l'ingénieur ? À la responsabilité fondée sur l'autonomie et l'obligation, plusieurs théoriciennes, rattachées à la critique féministe, ont argumenté en faveur d'une « responsabilité relationnelle » (Young, 2004), et même d'une « confiance juste » (Baier, 2011). La « confiance juste » (*appropriate trust*) de Baier introduit une nuance dans l'obligation, car elle invite à prendre les émotions au sérieux, comme des informations non négligeables et non nécessairement irrationnelles.

Ce concept fait bien le lien entre la raison et le sentiment, ces vieux prétendants usés à l'autorité morale, dans la mesure où faire confiance ne revient ni à croire quelque chose sur ceux à qui nous faisons confiance ni nécessairement à éprouver une émotion à leur égard – mais consiste à avoir une attitude informée par nos croyances et pesant sur notre action. (Baier, 2011)

Elle explique que la confiance généralise des caractères moraux dans des types de relations très variés (relations parentales, professionnelles, amicales et même spirituelles). Cela renvoie à un rapport plus intuitif à la morale, mais aussi à une exigence d'incarnation du rôle qui est attendu. La confiance est en quelque sorte le fait de savoir, intimement, qu'il y aura une réponse de la part de la personne responsable. De plus, la confiance est créatrice du souci de l'autre, elle engage un travail éthique dans des dispositions ouvertes et généreuses au lieu de le vivre sur un mode contractualiste et imputatif.

Afin d'ancrer ces valeurs dans un régime de connaissance, la théorie du positionnement situé, qui identifie le point de départ du sujet qui parle, donne le moyen à cette nouvelle éthique de se déployer. Contre l'idée d'une objectivité exprimant le « point de vue de nulle part », le point de vue situé cherche à reconnaître et à intégrer les dimensions subjectives (présupposées ou expériences particulières) qui façonnent la connaissance. Cela consiste moins à légitimer ce subjectivisme qu'à considérer les limites et les biais de toute connaissance. De plus, le point de vue situé éclaire ou oriente la question éthique en cours d'examen, dans le but de lutter contre une forme de relativisme sans consistance affirmant que toutes les opinions se valent. La biologiste et philosophe féministe américaine Donna Haraway défend le privilège de la vision partielle d'un corps incarné et engagé dans une situation donnée (Haraway, 2009). Sandra Harding, philosophe féministe américaine, explique que les connaissances situées permettent d'atteindre une objectivité forte, c'est-à-dire que l'objectivité est produite par les subjectivités (Harding, 2010). Cette redéfinition de l'objectivité souligne, premièrement, que le sujet fait preuve de réflexivité en explicitant les conditions de production de ses connaissances (son contexte) et deuxièmement, que la multiplication des points de vue donne une vision plus riche et complexe de ladite connaissance.

Par la vision particulariste et située du *care*, la réflexion éthique s'aventure ainsi vers des territoires relationnels de l'altérité ancrés dans l'attention (Murdoch, 2005), les sentiments (Paperman, 2013), la douceur (Dufourmantelle, 2022), l'irremplaçabilité (Fleury, 2015), la non-performance (Marin, 2019), ou encore la considération (Pelluchon, 2018). Nous pensons qu'il s'agit là d'une entreprise politique subversive, car cette recherche éthique ne se place pas en complément d'une pensée rationaliste dominante et suffisante, mais bien en opposition. Elle vient prendre au sérieux la place de l'intime et des émotions dans nos façons de vivre et de ressentir la responsabilité ; elle veut même réinvestir intensément la responsabilité. En s'attachant à la valeur du lien dans la production de réflexions et de jugements éthiques, il devient « difficile de traiter une personne [au sens de l'humain et du non-humain] comme une chose » (Murdoch, 2005, p. 258). Ce renversement théorique, s'il doit être mis en œuvre dans une praxis, est à même d'interroger la responsabilité des êtres humains, et en particulier des ingénieurs et ingénieures, dans leurs liens aux artefacts et leurs attachements au système de production et au mode vie consumériste.

Poser un autre cadre épistémologique pour la formation éthique dans le contexte d'une école d'ingénieurs, dans lequel les sentiments sont pris au sérieux, nécessite de trouver des moyens situés de considérer l'expression de leur finesse, de leur subtilité et de leur complexité intrinsèque. L'exploration littéraire constitue l'un d'entre eux.

2. La littérature, une « école de réflexion morale »

Au-delà d'une conception de la littérature comme réservoir d'exemples permettant d'illustrer les principes moraux, des propositions plus récentes (dans le champ de la philosophie, mais aussi dans celui des études littéraires) entendent montrer que la littérature nourrit la pensée éthique, car elle donne accès à la complexité des situations et des ressorts de l'action humaine. Ainsi, dans la continuité des travaux de Martha Nussbaum, Frédérique Leichter-Flack propose de voir dans la littérature un laboratoire d'éthique :

En contribuant à l'élaboration d'un modèle de raisonnement moral ancré dans un contexte spécifique, mais pertinent au-delà de lui, l'imagination narrative qu'elle cultive est, selon les termes de Martha Nussbaum, une véritable « école de la réflexion morale ». C'est aussi, comme l'a rappelé la philosophe américaine, ce qui fait de l'enseignement des humanités un irremplaçable moyen de former des citoyens actifs et engagés dans les affaires publiques. Qu'est-il juste de faire – en situation ? (Leichter-Flack, 2012, p. 13-14)

De fait, les conceptions générales méritent d'être précisées, rendues adéquates à une situation en jeu que la fiction permet d'explorer dans ses particularités, en donnant accès à des intériorités et en mobilisant des émotions, lesquelles sont plurielles : joie, élan, curiosité, scrupule, doute, etc.

La notion d'intériorité s'élabore de plusieurs manières : psychologique et somatique, mais aussi historique¹ (par la reconstruction biographique) et phénoménologique (par l'étude de l'état de perception de la relation entre le sujet – corps et esprit – et le monde). Le thème de l'amour est, à ce titre, particulièrement intéressant parce qu'il engage les représentations du « soi » en relation, par contraste avec le « soi » séparé. En effet, la question du sujet dans la pensée moderne tend à se caractériser par le primat de l'individu, de l'autonomie et de l'indépendance de soi qui amène à chercher à « vivre pour soi », en dépendant le moins possible d'autrui (Illouz, 2012, 2020). Pourtant, les relations de dépendance, notamment à l'égard de la nature, jalonnent nos existences – nous vivons et nous nous définissons aussi par nos attachements.

Reconnaître, au moyen du récit, les relations qui nous lient à autrui constitue une étape nécessaire, à même de transformer la question de l'amour. Sortir des mythes « amoureux », du moins les reconnaître et y apporter un regard critique, permet de faire une place à d'autres récits sur l'amour, dans lesquels s'installent des valeurs comme l'égalité et la responsabilité. Par exemple, le courant écoféministe utilise le récit pour imaginer le développement des relations dans les générations futures, invitant à penser les liens entre humains et non-

¹ Voir le courant des historiens de la sensibilité et en particulier les travaux d'Hervé Mazurel et de Clémentine Vidal-Naquet (les numéros de la revue *Sensibilités*, <https://anamosa.fr/revues/>) et Posta, N. (2023). *L'expérience sensible*. L'Homme. (247-248), 3-4. <https://doi.org/10.4000/128zx>

humains. Ainsi Donna Haraway, dans le dernier chapitre de *Vivre avec le trouble*, insère un récit de science-fiction relevant du régime de la « fabulation spéculative » et racontant l'histoire des « Enfants du Compost », une communauté qui considère son espèce commune comme du compost (Haraway, 2020, p. 289-346).

Ainsi, c'est une réalité « en contexte » qu'expose et explore la littérature, qu'il s'agisse d'un contexte fictif ou réel, d'un contexte passé, contemporain ou anticipé. À la différence des scénarios désincarnés qu'élabore la philosophie morale dans le cadre d'expériences de pensée, « les fictions littéraires sont le reflet le plus fidèle – en contexte – de la réalité possible, celle pour laquelle on doit se fixer des règles de conduite » (Leichter-Flack, 2012, p. 13). Parce qu'elle a le pouvoir d'explorer des intériorités, de confronter des points de vue sans nécessairement indiquer le chemin à emprunter, la littérature est « refuge de la complexité du monde », elle est « le lieu des questions ouvertes qui résistent à toutes les réponses provisoires que chaque époque, chaque société formule pour elle-même » (Leichter-Flack, 2012, p. 16). L'on retrouve ici ce que Sandra Laugier propose de nommer « une morale *non moralisatrice* » :

L'œuvre littéraire n'a pas à donner des jugements ou à conduire (explicitement ou subrepticement) le lecteur à une conclusion morale. Mais elle est morale dans la mesure où, transformant le lecteur, son rapport à son expérience, elle fait partie en quelque sorte de sa vie. (Laugier, 2006)

En recherchant les manières de vivre, la recherche éthique s'efforce de construire un ensemble cohérent par l'assemblage des différents récits de courte portée pour former un édifice ou une mosaïque des existences et des événements pris dans des valeurs. Martha Nussbaum met bien en avant le paradoxe intéressant d'une « vision partielle » mais « forte » (Nussbaum, 2015, p. 19) à propos du rôle des sensibilités (émotions et sentiments) pour *in fine* instruire la justice sociale.

À travers l'exploration de la thématique de l'amour, il s'agit bien de déterminer comment les êtres devraient vivre, par les exemples des récits. Dans la structure narrative, il y a des péripéties qui sont en réalité des épreuves. L'amour, comme le dit Alain Badiou, expérimente son sérieux dans les épreuves du « Deux » (arrivée d'un enfant, distance, adultère, deuil, etc.) (Badiou et Truong, 2016, p. 55-57). Notre démarche s'inscrit résolument dans une perspective pratique visant à rechercher une ou des conceptions qui indiquent aux êtres humains comment vivre et comment vivre ensemble – en considérant notamment une pluralité d'êtres non-humains. *In fine*, les élèves en viennent à explorer d'autres voies d'accès à la connaissance :

La littérature, exprimant l'exception, procure une connaissance différente de la connaissance savante, mais mieux capable d'éclairer les comportements et les motivations humaines. Elle pense, mais non pas comme la science ou la philosophie.

Sa pensée est heuristique (elle ne cesse jamais de chercher), non algorithmique. [...] C'est ainsi qu'un roman nous change la vie sans qu'il y ait une raison assignable à cela, sans que l'effet de la lecture puisse être reconduit à un énoncé de vérité. (Compagnon, 2007)

Dans cette quête infinie de vérité, les apports de la littérature tiennent enfin à l'importance du style, associant exigence esthétique et exigence éthique. Selon Martha Nussbaum, le style formule lui-même ses propres exigences et exprime ce qui compte, ce que l'on tient à raconter. Ainsi, la forme littéraire est inséparable du contenu philosophique dans le sens où elle permet de dire adéquatement un contenu que le langage philosophique ne parviendrait pas à saisir. Cette forme comprend des descriptions ou des explications plus complexes, plus allusives ou encore plus singulières. Les choix stylistiques et formels subtils opérés par les auteurs et les autrices permettent, selon Nussbaum, une « lecture intelligente de la vie » (Nussbaum, 2010, p. 19). Cette intelligence contient non seulement une interprétation qui a prétention à exprimer une vérité, mais aussi une élégance, une finesse et une humilité. C'est ce qu'exprime Marielle Macé dans *Styles* :

Je crois qu'une vie est en effet inséparable de ses formes, de ses modalités, de ses régimes, de ses gestes, de ses façons, de ses allures... qui sont déjà des *idées*. Que pour un regard éthique, tout être est manière d'être. (Macé, 2016, p. 11)

Ainsi, la littérature qui, comme les sciences sociales, peut être considérée comme une « science du style », vient compléter et enrichir l'approche philosophique dans l'expérimentation éthique :

La philosophie nomme et réfléchit l'idée d'une vie « en forme » ; mais c'est la pratique littéraire qui *prend en charge* cette idée, qui s'en soucie. [...] Car la littérature est une pratique qui a le style en responsabilité. La littérature est au regard des sciences humaines et de la philosophie plus et mieux qu'une réserve d'exemples ; c'est une entrée en lutte contre toutes les façons, y compris savantes, d'être inattentif au « comment ». (Macé, 2016, p. 50)

Après avoir considéré l'apport spécifique de la littérature à l'enseignement de l'éthique, il nous faut établir en quoi il existe une richesse profonde du thème de l'amour pour pluraliser le répertoire des valeurs éthiques des élèves. Les motivations d'un enseignement sur ce thème nous apparaissent comme un moyen paradigmatique de situer le rôle des humanités dans la formation en école d'ingénieurs : un rôle favorisant l'ouverture, le décentrement et le partage inconditionnel.

3. Pour une pédagogie des histoires d'amour

Comment les mises en récit de l'amour, à travers des histoires personnelles ou fictives, font-elles exister l'amour ? Omniprésents dans la littérature, de l'amour courtois du Moyen Âge à l'amour romantique du XIX^e siècle en passant par l'amour tragique, galant ou encore libertin (De Rougemont, 2001), ces récits peuvent autant illustrer le phénomène amoureux que le rendre inaccessible. Le récit de l'amour nourrit un imaginaire culturel puissant, permettant de formaliser des repères ou de donner des objectifs de vie, mais il peut aussi nous éloigner de la réalité quotidienne de l'amour. C'est cet aspect multidimensionnel du récit amoureux que nous proposons d'explorer avec les élèves ingénieurs et ingénieures, avant d'en interroger les implications éthiques.

Le cours *Amour(s)* est un enseignement de SHS optionnel proposé chaque semestre depuis 2019, par le Centre des Humanités de l'INSA Lyon. Il rassemble entre 20 et 25 élèves en second cycle de formation d'ingénieur (4^e et 5^e années) de spécialités différentes, et donne lieu à 20 heures de face à face pédagogique à raison de deux heures hebdomadaires. Il propose une exploration thématique des différentes formes d'amour citées en introduction, à travers des modalités pédagogiques fortement interactives partant du « vécu » comme sujet d'étude et consignées dans un carnet sensible individuel. Cet outil rédactionnel introduit un processus d'écriture intime, en première personne, fondé sur la narration et l'essai : il se présente comme un chemin de réflexion faisant alterner les pensées de l'amour de soi et des autres. S'il permet la collecte de traces d'amour telles que des chansons, des mots, des souvenirs, ce travail personnel exige de les mettre en dialogue avec des concepts philosophiques ou de sciences humaines et sociales. Lors d'une séquence pédagogique intitulée *Histoires d'amour* (deux séances de deux heures), les élèves sont invités à partager une histoire (vécue ou fictive) dont elles et ils ont rédigé une première version en amont.

Les matériaux sur lesquels nous nous appuyons dans cet article sont les histoires d'amour élaborées par les élèves entre 2019 et 2024. Cette séquence pédagogique se donne comme objectif d'analyser la forme incarnée des variations éthiques. Comment sommes-nous touchés et que faire de la manière dont nous sommes touchés, affectés par ces histoires lues, vues ou entendues ? Que nous apprennent les récits et que transforment-ils en nous ? Quels liens pouvons-nous tisser entre la littérature et la vie, dans la mesure où l'éthique est liée à la vie et doit se prononcer sur elle ? À travers les récits apportés par les élèves, il est possible de déconstruire un certain nombre de mythes, mais également de reconstruire des caractéristiques éthiques de l'amour à même de renouveler la compréhension de soi et de sa relation aux autres.

La collecte des différentes histoires d'amour met au jour les variations possibles du thème de l'amour dans les vies vécues. Et dans le processus de mise en commun se décline

la méthode phénoménologique consistant à chercher les invariants². Par exemple, une attention particulière est portée aux moments liminaires des relations amoureuses, l'importance des « premières fois » étant soulignée et prolongée par la lecture d'extraits de l'essai de Jean Rousset consacré aux scènes de première rencontre dans la littérature (Rousset, 1981).

Parmi les thématiques choisies par les élèves, les histoires « idéales », « presque trop belles pour être vraies » côtoient des histoires de relations déséquilibrées ou bien empêchées (par la distance, la maladie, ou encore des circonstances extrinsèques comme une guerre ou un confinement). Nombre de récits s'éloignent des clichés associés à une vision romantique de l'amour (polyamour, relations libres, asymétriques ou non linéaires, creusant l'écart avec ce qu'Amy Gahran [2017] appelle l'« escalator des relations »). Les normes sociales sont régulièrement interrogées, notamment par une approche interculturelle ou intergénérationnelle. Lorsqu'on demande aux élèves quelles sont, selon eux et elles, les fonctions de ces histoires d'amour partagées, cette dimension critique apparaît en bonne place. Il s'agit de raconter pour questionner, voire transgresser normes et préjugés, pour multiplier les expériences et ainsi ouvrir le champ des possibles. Afin d'accompagner les élèves dans cette démarche de (dé)construction, nous leur demandons d'essayer d'identifier, dans le récit produit et les récits reçus, les mythes constitutifs de l'idéal amoureux romantique (mythes de l'omnipotence, de l'incomplétude, de l'éternité, de l'unicité, de la prédestination, de la fusion, de l'amour-passion, etc.) (Herrera Gomez, 2021), ainsi que les « idées de base de l'amour » identifiées et questionnées par Ruwen Ogien dans *Philosopher ou faire l'amour* : « l'amour est plus important que tout » ; « l'être aimé est irremplaçable » ; « on peut aimer sans raison » ; « l'amour est au-delà du bien et du mal » ; « on ne peut pas aimer sur commande » ; « l'amour qui ne dure pas n'est pas un amour véritable » (Ogien, 2014, p. 9).

À travers leurs commentaires, les élèves identifient aussi les fonctions référentielle, expressive et poétique des histoires d'amour. Puisque le sentiment amoureux, par sa complexité, semble déjouer toute tentative de définition (Wolff, 2023), c'est peut-être en multipliant les expériences racontées que l'on parvient à en approcher le sens. Il pourrait s'agir *in fine* de définir *en extension* une notion dont on peine à donner une définition *en intension* satisfaisante. Pour chaque auteur ou autrice, il s'agit d'ailleurs de mettre en mots ce que l'on a ressenti en vivant une expérience ou bien en recevant celle que l'on a choisi de retranscrire. Raconter pour comprendre, ou raconter pour faire exister ? « Il y a des gens qui n'auraient jamais été amoureux s'ils n'avaient jamais entendu parler de l'amour » (La Rochefoucauld, 1678). Cette dimension performative du récit amoureux s'exprime par ailleurs dans les histoires – fréquemment choisies par les élèves – évoquant la perte de l'être aimé (ruptures, départs, deuils) : ici l'amour se situe à la fois dans la présence et dans l'absence, dans une forme ambivalente d'être au monde.

² Voir aussi les « figures » constitutives des *Fragments d'un discours amoureux* de Barthes.

Enfin, les élèves s'intéressent à la situation d'énonciation elle-même et soulignent volontiers l'intérêt d'un dispositif qui les met successivement en position de confidents et de confidentes : raconter une histoire d'amour, c'est aussi créer de l'intimité avec les destinataires de son récit, susciter de l'empathie chez des camarades de classe dont on découvre en retour certains aspects de la personnalité. De fait, raconter l'amour c'est faire entendre l'intimité d'une voix tout autant que celle d'une vie, même s'il ne s'agit pas d'une expérience vécue mais d'emprunts réarrangés. Par l'attention au texte raconté, il convient donc d'analyser qui parle et quelles voix s'adressent les unes aux autres. Il faut aussi être attentif à la présentation de chaque personnage : que sait-on de leur identité ? De leurs émotions ? Selon quel(s) point(s) de vue l'histoire est-elle racontée ? L'engagement d'une démarche éthique dans ce processus consiste à s'intéresser à la réception de chaque vécu raconté. Lors de cette expérience de partage de dons narratifs³, les élèves perçoivent et apprécient l'écoute, le sérieux, la bienveillance, voire l'admiration de leurs camarades. Ce faisant, elles et ils expérimentent une responsabilité pour autrui (l'autre-personnage de l'histoire racontée et l'autre-élève présent en classe) et l'on voit se dessiner au cœur des récits de l'amour la question du lien, autour de laquelle on peut reconsidérer sa posture et ses valeurs.

Le partage des récits amène les élèves à explorer et à questionner un certain nombre de paradoxes de l'amour, entre particulier et universel, entre ouverture et enfermement, dans un certain nombre de codes ou de mythes. Ces paradoxes et stéréotypes sont approfondis par la lecture de textes de la littérature française. Si les histoires d'amour contribuent à véhiculer des mythes qu'il est possible de déconstruire, d'autres récits permettent justement de reconstruire l'amour, ou de le construire différemment autour de valeurs comme l'égalité et la responsabilité. De plus, la lecture d'œuvres littéraires permet de cultiver des capacités d'empathie. En explorant d'autres valeurs et d'autres capacités, la lecture invite à se mettre à la place du personnage et de vivre en miroir d'autres expériences. Elle suscite une « activité imaginative » (Nussbaum, 2015, p. 35) dans laquelle se projettent l'identification et d'autres sentiments moraux (notamment la sympathie) qui nourrissent le lecteur ou la lectrice. Les textes sur le thème de l'amour proposés en classe, en complément des productions des élèves, ont amené des émotions puissantes et ont sollicité une capacité de confrontation à double sens vers le texte et vers soi-même. Ainsi, la lecture – inédite pour une partie des élèves – des extraits de *Madame Bovary* a suscité en classe un débat inattendu. Le récit des pensées et des actes du personnage de Charles Bovary à l'égard de son épouse – sa joie irrépressible et ses gestes d'affection non désirés par Emma – a opposé deux points de vue : des réactions empathiques vis-à-vis de Charles et des questionnements sérieux du type « Charles Bovary, premier forceur ? ». Cet angle d'attaque par le prisme du féminisme dans les relations intimes convoque une réflexion éthique qui, bien que consciente du possible anachronisme des

³ Sur les enjeux de la circulation et de la réception des dons narratifs dans différents contextes, on pourra consulter *Générosités du récit : quand raconter, c'est donner*.

catégories de pensée de chaque époque, met au jour et interroge une zone grise du consentement (Boucherie, 2019).

Conclusion

En croisant les approches littéraire et philosophique autour du thème de l'amour, l'expérimentation pédagogique analysée dans cet article permet de formaliser un cadre éthique renouvelé dans la formation des ingénieurs et ingénieures. Cadre qui intègre une dimension sensible et qui permet de dépasser, en explorant des formes différentes de rationalité, le paradigme techno-scientifique dominant dans l'ingénierie, car :

Pour construire un monde pluriel, aux écologies sociales et politiques plurielles, la prise en considération de rationalités multiples qui réhabilitent la sensibilité au monde commun qui nous entoure est fondamentale. Sans cela, on ne pourra intégrer la fragilité des écosystèmes naturels et humains dans la recherche d'une vie équilibrée et juste. (Renouard *et al.*, 2020, p. 203)

Ainsi, les récits amoureux apparaissent comme autant d'espaces à la fois singuliers et exemplaires – véritables laboratoires pédagogiques où se façonne une autre éthique de la justice. Par ailleurs, ils constituent un terrain où s'expérimente une morale écologique, dans le sillage des approches écocritiques et en humanités environnementales afin de « mettre à l'épreuve du réel le pouvoir de la narration dans le contexte des crises environnementales et sanitaires » (Biancofiore et Barniaudy, 2024, p. 14).

Quoi de plus ancré dans le réel, quoi de plus enraciné que ce thème de l'amour au croisement de la littérature et de l'éthique, pour former citoyens et citoyennes du monde d'aujourd'hui ? Pour Martha Nussbaum, il convient précisément de promouvoir une éducation tournée vers la démocratie et non seulement vers le profit, car :

La démocratie est construite sur le respect et l'attention, et ces qualités dépendent à leur tour de la capacité de voir les autres comme des êtres humains et non comme de simples objets. (Nussbaum, 2011, p. 15)

Pour cela, il est nécessaire de développer chez les élèves :

[L]a pensée critique ; la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en « citoyen du monde » ; enfin la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui, [autant de capacités qui] dépendent de l'étude des humanités et des arts. (Nussbaum, 2011, p. 15-16)

Nous y voyons un projet éminemment politique, puisque cela revient à repenser la place de l'intime et des émotions au cœur de la citoyenneté, et jusque dans le métier d'ingénieur. Que l'on songe à la « révolution politique, poétique et philosophique » qu'Aurélien Barrau

appelle de ses vœux, puisque « notre problème n'est pas technique, il est axiologique et ontologique » (Barrau, 2022, p. 17). Laisser un monde habitable aux générations futures implique évidemment de prendre en compte les dérèglements qui s'annoncent, mais aussi de parvenir à mettre en face une solidarité qui pourrait prendre la forme d'une *agapè* (« aime ton prochain ») non pas héritée, mais construite, ressentie et consentie collectivement. Quelque chose qui pourrait s'élaborer patiemment – mais urgemment – dans ce qu'Hartmut Rosa appelle « pédagogie de la résonance », cette recherche d'une façon d'être-au-monde non muette et aliénée, et où l'amour, qui « permet un rapport respectueux et délicat avec ce que je ne connais pas encore mais que je veux connaître » (Rosa, 2022, p. 41), aurait un rôle déterminant à jouer...

Références

- Anselmini, J., Chaniel, P., Rosenthal, V., Le Breton, D., Raynal, H., Hyde, L., Schopp, C., Glinier, A., Lacroix, M., Solomon, N., Hénaff, M., Flahaut, F., Corbin, S., Colesworthy, R., Desormeaux, D., Robertson, F., Villain-Carapella, F., Bordes, F., Catteeuw, L., ... Singleton, M. (2021). Générosités du récit : quand raconter, c'est donner. *La Revue du Mauss*, (58).
- Badiou, A. et Truong, N. (2016). *Éloge de l'Amour*. Flammarion.
- Baier, A. C. (2011). Ce que les femmes attendent d'une théorie morale (F. Plot, trad.). Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11647>
- Barrau, A. (2022). *Il faut une révolution politique, poétique et philosophique*. Éditions Zulma.
- Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Seuil.
- Berger, G. (1958). L'attitude prospective. Dans G. Berger, J. Bourbon-Busset et P. Massé, *De la prospective : textes fondamentaux de la prospective française 1955-1966*. L'Harmattan.
- Biancofiore, A. et Barniaudy, C. (dir.). (2024). *L'éconarration : des ateliers d'écriture pour transformer notre relation au vivant*. Éditions Le Bord de l'eau.
- Bihouix, P. (2019). *Le Bonheur était pour demain : les rêveries d'un ingénieur solitaire*. Seuil.
- Boltanski, L. et Thevenot, L. (2022). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boucherie, A. (2019). *Troubles dans le consentement : du désir partagé au viol, ouvrir la boîte noire des relations sexuelles*. Éditions Les Pérégrines.
- Bouzin, A. (2024). Negotiating Engineering and Activism: French Environmentalist Engineers Conforming to, Shifting, and Overstepping Professional Boundaries. *Engineering Studies*. 16(2),133-154. <https://doi.org/10.1080/19378629.2023.2286957>

- Cadieux, N. (2006). *Les dilemmes éthiques en ingénierie : nature des dilemmes éthiques auxquels sont confrontés les ingénieurs et facteurs influençant leur jugement dans leur processus de décision* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Compagnon, A. (2007). *La Littérature, pour quoi faire ?* Fayard.
- Descola, P. (2015). *Par delà nature et culture*. Gallimard.
- Dufourmantelle, A. (2022). *Puissance de la douceur*. Éditions Payot & Rivages.
- Escudié, M.-P. (2013). *Gaston Berger, les sciences humaines et les sciences de l'ingénieur : un projet de réforme de la société* [Thèse de doctorat. Université de Lyon].
- Feenberg, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique* (I. Arnaq et V. Dassas, trad.). Lux Canada.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Gallimard.
- Gahran, A. (2017). *Stepping Off the Relationship Escalator*. Éditions Off the Escalator Enterprises, LLC.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : la morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Guattari, F. (1989). *Les Trois Écologies*. Éditions Galilée.
- Haraway, D. J. (2009). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans D. J. Haraway, *Des singes, des cyborgs et des femmes : la réinvention de la nature*. Éditions Jacqueline Chambon.
- Haraway, D. J. (2020). *Vivre avec le trouble*. Les Éditions des mondes à faire.
- Harding, S. (2010). Standpoint Methodologies and Epistemologies: A Logic of Scientific Inquiry for People. Dans International Social Science Council, *World Social Science Report: Knowledge Divides, 2010* (p. 173-175). UNESCO Publishing.
- Herrera Gómez, C. (2021) *Révolution amoureuse : pour en finir avec le mythe de l'amour romantique*. Binge Audio Éditions.
- Iantaffi, A. et Barker, M.-J. (2021). *Vous n'êtes pas binaire (personne ne l'est !) : voir le monde au-delà des normes de genres, sexualités et relations*. Améthyste Éditions.
- Illouz, E. (2012). *Pourquoi l'amour fait mal : l'expérience amoureuse dans la modernité*. Seuil.
- Illouz, E. (2020). *La fin de l'amour : enquête sur un désarroi contemporain*. Seuil.
- Illouz, E. (2022). Le roman formalise le sentiment amoureux. *Le Un des libraires*, 7-8.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choices in the Years 10 to 16* [Thèse de doctorat, Université de Chicago].
- Langlois, L. (2008). Une éthique à deux vitesses : dangers et répercussions sur l'identité professionnelle. *Pyramides*. 16(2), 33-52.
- La Rochefoucauld, F. (1665). *Réflexions ou sentences et maximes morales*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8610772q/f15.image.r=maximes%20la%20rochefoucauld>

- Laugier, S. (dir.). (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. Presses Universitaires de France.
- Leichter-Flack, F. (2012). *Le Laboratoire des cas de conscience*. Alma éditeur.
- Lemaître, D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*. Presses Universitaires de France.
- Lemaître, D. (2018). Formation et professionnalisation des ingénieurs en France : le modèle de l'école d'ingénieurs et ses recompositions. *Savoirs*, (47), 11-39.
<https://doi.org/10.3917/savo.047.0011>
- Macé, M. (2016). *Styles. Critique de nos formes de vie*. Gallimard.
- Marin, C. (2019). *Rupture(s)*. Éditions de L'Observatoire.
- Meadows, D., Meadows, D. et Randers, J. (2022). *Les limites à la croissance (dans un monde fini)*. Éditions Rue de l'échiquier.
- Molinier, P. (2020). *Le travail du care*. La Dispute.
- Murdoch, I. (2005). *L'attention romanesque : écrits sur la philosophie et la littérature*. Éditions de La Table Ronde.
- Murzilli, N. (2023). *Changer la vie par nos fictions ordinaires*. Premier Parallèle.
- Nussbaum, M. C. (2010). *La connaissance de l'amour*. Les éditions du cerf.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Les émotions démocratiques*. Flammarion.
- Nussbaum, M. C. (2015). *L'art d'être juste*. Flammarion.
- Ogien, R. (2014). *Philosopher ou faire l'amour*. Grasset.
- Paperman, P. et Laugier, S. (dir.). (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. EHESS.
- Pautet, S. (2016). Produire une élite savante et technicienne à l'École du génie de Mézières : dispositions techniques et scientifiques des élèves ingénieurs. *Artefact*. (4).
<https://doi.org/10.4000/artefact.369>
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Picon, A. (1992). *L'invention de l'ingénieur moderne*. Presses de l'École nationale des Ponts et chaussées.
- Posta, N. (2023). L'expérience sensible. *L'Homme*. (247-248), 3-4.
<https://doi.org/10.4000/128zx>
- Raynaud, D. (2016). *Qu'est-ce que la technologie ?* Éditions Matériologiques.
- Raworth, K. (2018). *La théorie du donut*. PLON.
- Renouard, C., Beau, R., Goupil, C., Kœnig, C. (dir.). (2020). *Manuel de la grande transition : former pour transformer*. Les Liens qui Libèrent.
- Ricœur, P. (1989). L'Éthique, la morale et la règle. *Autres temps*, 24, 52-59.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Rougemont, D. (2001). *L'Amour et l'Occident*. 10/18.
- Rousset, J. (1981). *Leurs yeux se rencontrèrent*. José Corti.

- Sainsaulieu, I., Surdez, M. et Zufferey, É. (2019). Parcours de socialisation politique d'ingénieurs au travail : schème techno-scientifique, carrière professionnelle et conjugalité. *Revue française de science politique*, 69, 439-459. <https://doi.org/10.3917/rfsp.693.0439>
- Sainsaulieu, I. et Vinck, D. (2015). *Ingénieur aujourd'hui*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
- Tuaillon, V. (2021). *Le Cœur sur la table : pour une révolution romantique*. Binge Audio Éditions.
- Van de Poel, I. et Royakkers, L. (2023). *Ethics, Technology, and Engineering: An Introduction* (2^e éd.). Wiley.
- Vatin, F. (2008). L'esprit d'ingénieur : pensée calculatoire et éthique économique. *Revue Française de Socio-Économie*, (1), 131-152. <https://doi.org/10.3917/rfse.001.0131>
- Wolff, F. (2023). *Il n'y a pas d'amour parfait*. Mille et une nuits.
- Young, I. M. (2005). *On female body experience. "Throwing Like a Girl" and Other Essays*. Oxford University Press.

L'éthique, utopie selon Niklas Luhmann ou visée actualisable selon Paul Ricœur ?

Diane Laflamme, Ph. D, professeure associée

École de travail social, Université du Québec à Montréal

Résumé: Cet article fait appel aux écrits du philosophe Paul Ricœur sur la question du sens et à ceux du sociologue Niklas Luhmann sur les systèmes de sens pour examiner si l'éthique est une utopie ou une visée actualisable. Comme les analyses menées par ces deux auteurs partagent un même ancrage dans la phénoménologie husserlienne, elles se prêtent à des croisements. Cette démarche nous permet non seulement d'en arriver à une réponse à la question posée ici, mais, surtout, elle nous amène à proposer deux impératifs pour l'éthique en éducation et en formation : prévenir contre les aveuglements causés par la binarité du code moral et contrer les excès du moralisme.

Mots-clés: éthique, utopie, paradoxes, Luhmann, Ricœur

Abstract: Drawing on the analysis of meaning by philosopher Paul Ricœur and on the theory of meaning-constituting systems of sociologist Niklas Luhmann, this article examines whether ethics is a utopia or a realisable goal. As these two authors anchor their analyses in Husserlian phenomenology, they offer complementary perspectives that help us find an answer to the question asked here. Our investigation also allows us to identify two key priorities for ethics in education: warning us against the blindness caused by a binary moral code and countering the excesses of moralism.

Keywords: ethics, utopia, paradoxes, Luhmann, Ricœur

Introduction

Le sociologue allemand Niklas Luhmann (1927-1998) est un théoricien des systèmes¹ autopoïétiques² et un observateur intransigeant des sociétés modernes. Il voit dans l'usage actuel du terme « éthique » une source d'illusions, car la définition du concept est loin d'être claire et il n'est pas assuré qu'il soit toujours éthique de se conformer à ce que prescrit l'éthique (1996a, p. 33). Il déclare même, après avoir signalé le caractère paradoxal du mot *utopie*, que ce qui est appelé *éthique* par nos contemporains relève de l'utopie : ce qu'on ne réussit à trouver nulle part³. Faut-il en conclure que l'éthique en éducation et en formation verra ses efforts voués à l'échec ?

Les écrits du philosophe Paul Ricœur (1913-2005) nous fournissent une perspective complémentaire pour examiner cette problématique. Dans le cadre de ce qu'il appelle sa « petite éthique⁴ », Ricœur présente l'éthique comme une visée⁵ qui n'a rien d'illusoire et qui cible trois niveaux clairement établis : le rapport à soi, aux autres et aux institutions. C'est la

¹ Avec Luhmann, on assiste à un « changement de paradigme » dans la théorie des systèmes (2010a, p. 35). La vision traditionnelle du système comme une totalité composée de parties hiérarchisées est remplacée par la notion de différenciation systémique : « La différenciation n'est pas la décomposition d'un "tout" en "parties", ni au sens conceptuel (*divisio*) ni au sens d'une division réelle (*partitio*). [...] La différenciation systémique ne signifie justement pas que le tout soit scindé en parties et qu'il ne soit alors constitué que des parties et des "relations" entre les parties. Au contraire, tout sous-système reconstruit le système englobant auquel il appartient et contribue au moyen d'une différence propre (spécifique au sous-système) entre le système et l'environnement. Par le biais de la différenciation systémique, le système se multiplie en quelque sorte en lui-même au moyen de distinctions toujours nouvelles entre les systèmes et les environnements dans le système. » (2021, p. 410-411)

² Les systèmes dits « autopoïétiques » sont ceux qui s'autoproduisent à partir de leurs propres opérations. Ce sont les systèmes biologiques vivants, qui produisent la vie à partir de la vie ; les systèmes psychiques, qui produisent des pensées conscientes à partir de leurs pensées conscientes ; et les systèmes sociaux, qui produisent des communications à partir de leurs communications. Selon Luhmann, les systèmes sociaux en sont venus dans nos sociétés modernes à être différenciés selon leur fonction (politique, économie, science, éducation, droit, religion, art, etc.). Chacun de ces systèmes sociaux fonctionnellement différenciés est un environnement pour les autres systèmes sociaux.

³ « On parle aujourd'hui d'"éthique" pour entretenir l'illusion qu'il existerait des règles pouvant être fondées en raison et permettant de prendre des décisions dans de tels cas [de scandales comme la corruption dans les tribunaux ou dans la politique des partis, les délits d'initiés dans les transactions boursières, la pratique du dopage dans les compétitions sportives]. En réalité, cette éthique a la fonction d'une utopie au sens précis et paradoxal de *L'Utopie* de Thomas More. Elle désigne un *topos* qu'on ne peut trouver, un lieu qui n'existe pas. » (Luhmann, 2021, p. 284)

⁴ Ce que Ricœur appelle, « par modestie et ironie », sa « petite éthique » est présenté dans les derniers chapitres du livre intitulé *Soi-même comme un autre* (1990a). En 2001, dans le chapitre d'introduction du livre *Le Juste* 2, Ricœur en fait une « relecture » pour y apporter « un complément et un correctif » (p. 8).

⁵ Ricœur précise que la notion de visée dépasse ici le « rapport moyen-fin » (1990a, p. 208) et s'inscrit plutôt dans un horizon ouvert « peuplé par nos projets de vie, nos anticipations de bonheur, nos *utopies*, bref par toutes les figures mobiles de ce que nous tiendrions pour les signes d'une vie accomplie » (2001, p. 60 ; notre soulignement).

visée de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes⁶. On trouve aussi chez Ricœur une analyse approfondie de l'utopie⁷ comme une expression de l'imaginaire social⁸. C'est là que ses analyses convergent avec celles de Luhmann. Après avoir déclaré que l'éthique est une utopie, Luhmann observe qu'au nom de l'éthique la société peut se rebeller contre elle-même⁹. Ricœur, pour sa part, attribue à l'utopie la fonction de proposer une société alternative : « Il n'est pas étonnant que l'on ne puisse pas définir l'utopie par son contenu et que la comparaison des utopies entre elles soit si décevante ; c'est que l'unité du phénomène utopique ne résulte pas de son contenu, mais de sa fonction qui est toujours de proposer une société alternative. » (1986, p. 389)

Ricœur valorise le non-lieu, le nulle part où nous mène l'utopie. Il s'agit là, dit-il, d'une idée-noyau qui joue un rôle majeur, celui de nous permettre de contester ce-qui-est, d'aller « au-delà » du réel :

L'idée-noyau doit être celle de *nulle part* impliquée par le mot même et la description de Thomas More. C'est à partir en effet de cette étrange exterritorialité spatiale – de ce non-lieu au sens propre du mot – qu'un regard neuf peut être jeté sur notre réalité, en laquelle désormais plus rien ne peut être tenu pour acquis. Le champ du possible s'ouvre désormais au-delà de celui du réel. [...] L'utopie est le mode sous lequel nous repensons radicalement ce que sont famille, consommation, gouvernement, religion, etc. De « nulle part » jaillit la plus formidable contestation de ce-qui-est. (1986, p. 232)

Dans ce passage, Ricœur évoque un accès au champ du possible qui ne se limite pas à penser ce qui pourrait être, mais qui s'actualise également dans les communications qui sont produites dans la famille, le gouvernement, les espaces de consommation et les lieux de culte.

Avec leurs analyses de la triade « utopie/éthique/contestation ou négation de ce-qui-est », Luhmann et Ricœur se situent dans une étonnante proximité. Même s'ils ne sont pas

⁶ Voir Ricœur, 1990a, pages 202 et 211 de la septième étude, intitulée « Le soi et la visée éthique ». Ricœur explique dans plusieurs de ses écrits la distinction qu'il fait entre l'éthique et la morale, notamment dans l'article « Éthique et morale » : « C'est par convention que je réserverai le terme d'"éthique" pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de "morale" pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. » (1991, p. 258)

⁷ Ricœur s'est attaché à « penser ensemble et comprendre l'une par l'autre l'idéologie et l'utopie » (1986, p. 379). Voir aussi Ricœur, 1997.

⁸ Selon Ricœur, l'imaginaire social « opère tantôt sous la forme de l'idéologie, tantôt sous la forme de l'utopie » (1986, p. 379). Chacune de ces deux expressions de l'imaginaire social a une fonction constructive ainsi qu'une fonction destructrice.

⁹ Lors d'une conférence prononcée en 1992, Luhmann qualifie l'éthique d'utopie et ajoute qu'au nom de l'éthique, la société peut se rebeller contre elle-même : « In the name of ethics, society can rebel against itself. » (Luhmann, 1993, p. 1002)

des théoriciens de l'éthique en éducation¹⁰ et ne partagent pas un vocabulaire commun au sujet de l'utopie et de l'éthique, de la société et des systèmes sociaux, Luhmann¹¹ et Ricœur¹² se livrent tous deux à des analyses qui sont ancrées dans la phénoménologie husserlienne, avec les notions d'intentionnalité¹³ et de constitution du sens. À cet égard, les observations qu'ils formulent sur les notions d'éthique et d'utopie se prêtent à des croisements et peuvent s'éclairer l'une par l'autre¹⁴. Elles nous permettront non seulement de répondre à la question posée en titre de cet article, mais aussi de dégager deux impératifs pour l'éthique en éducation et en formation.

1. Des systèmes capables de constituer le sens

La notion de visée chez Ricœur est une « visée de sens » (1986, p. 65). Luhmann, pour sa part, déclare que le sens est le concept de base de la sociologie¹⁵ et que c'est par le sens que se définissent les sciences humaines (1986, p. 121). Luhmann propose une description phénoménologique du sens et insiste sur le fait que l'opération requise pour que le sens soit

¹⁰ Sur le système de l'éducation, Luhmann a publié un ouvrage en allemand en 1979, en collaboration avec un collègue. La traduction en anglais est parue en 2000, dans la collection *European Studies in Education*, sous le titre *Problems of Reflection in the System of Education*.

Ricœur, pour sa part, a peu publié sur le thème de l'éducation. Dans sa contribution à l'ouvrage portant sur Ricœur et la question éducative, Michel Fabre écrit : « Excepté quelques textes de circonstances, Ricœur n'a pas déployé, pour elle-même, une problématique de l'éducation. » Il ne relève qu'un entretien sur l'éducation et quelques passages dans trois ouvrages de Ricœur (2011, p. 60). En conclusion, il ajoute que pour expliciter la contribution de Ricœur à la question éducative, « il faut aller chercher bien souvent en deçà d'une philosophie de l'éducation explicite » (p. 74).

¹¹ Pour Luhmann, voir le chapitre intitulé « The Modern Sciences and Phenomenology » dans 2002, p. 33-60. Voir aussi 1990a, p. 24 ; et 1986, p. 124.

¹² Pour Ricœur, voir notamment 1977, chapitre V, où il propose des croisements entre la phénoménologie husserlienne et le langage de l'action en sciences humaines.

¹³ Les notions de visée et d'intentionnalité sont abordées par les deux auteurs selon une même perspective, issue de la phénoménologie. Ricœur écrit : « Dire que la phénoménologie [...] traite de l'*intentionnalité*, c'est dire une seule et même chose. En effet, il est désormais possible de dire "ce que" la conscience vit, en disant "ce que" elle *visé*. » (1977, p. 68) Luhmann écrit : « Les limites du potentiel d'expérience de l'être humain sont fournies et caractérisées par sa structure intentionnelle. Toute *intention* saisit quelque chose qu'elle *visé* (*etwas Gemeintes*) et, de ce fait, présuppose par ailleurs le monde. La frontière de ce qui est chaque fois *visé* peut et même doit être dépassée. » (Luhmann, 2006, p. 19 ; notre soulignement)

¹⁴ Selon Luhmann, plusieurs des construits théoriques visant à renouveler la notion d'éthique ont mené à l'échec : « Ethics attempted this with the help of refined theoretical constructs (transcendentalism, utilitarianism, and value-ethics) that always foundered on their inherent problems. » (1993, p. 1001-1002) Nous considérons ici que la « petite éthique » de Ricœur échappe à cette critique, car on ne saurait la réduire à l'un ou l'autre des trois courants mentionnés par Luhmann.

¹⁵ Voir *Meaning as Sociology's Basic Concept* (chapitre 2), dans Luhmann, 1990a.

constitué¹⁶ consiste à mettre quelque chose en relief afin de le distinguer du reste, d'établir une différence :

Le sens fait toujours intervenir la mise en relief d'une possibilité parmi tant d'autres. [...] Il y a toujours un noyau qui est donné et accepté sans discussion, mais il est entouré de références à d'autres possibilités dont il n'est pas possible de tirer parti au même temps. Le sens est donc une réalité entourée de possibilités. La structure du sens est la structure de la différence qui existe entre la réalité et le potentiel. Le sens est le lien entre le réel et le possible ; ce n'est pas l'un ou l'autre. (Luhmann, 1986, p. 124)

Les systèmes qui sont capables de constituer le sens (*meaning-constituting systems*¹⁷) sont les systèmes psychiques (qui s'autoproduisent en produisant des distinctions sous la forme de pensées conscientes) et les systèmes sociaux (qui s'autoproduisent en produisant des distinctions qui prennent la forme de communications)¹⁸. Chacune des opérations de ces systèmes consiste à « désigner et distinguer¹⁹ », actualisant ainsi leur visée dans l'horizon du sens : « Quelle que soit la manière dont on l'interprète, le sens ne peut être désigné que par l'actualisation d'une distinction qui véhicule quelque chose de non désigné comme l'autre face de la distinction. » (2021, p. 58) La distinction adopte ainsi une forme paradoxale : elle se présente sous une seule face (ce qu'elle marque pour le désigner) et, en même temps, elle comporte deux faces (le marqué et le non-marqué)²⁰.

Le monde, qui est la « condition de possibilité de la distinction » (Luhmann, 2021, p. 748), demeure inchangé, quelles que soient les opérations que mènent à partir de lui les systèmes psychiques et les systèmes sociaux. La face non marquée de la distinction n'est pas rejetée à l'extérieur du monde du sens : « Le monde du sens est un monde complet qui ne peut exclure qu'*en soi* ce qu'il exclut », écrit Luhmann (2021, p. 54). Même si elle comporte deux faces – ce qui est marqué et tout le reste que la visée choisit d'ignorer pour l'instant –, la distinction demeure une unité dont les deux faces sont inséparables. Mais comme cette unité est une différence, donc une abstraction, c'est la face positive de la distinction (ceci : ce qui est désigné) qui accapare l'attention. Pour identifier l'autre face, le langage se contente

¹⁶ Luhmann décrit trois dimensions du sens : factuelle, temporelle et sociale. Pour une présentation détaillée, voir Laflamme, 2003, p. 78-84.

¹⁷ Voir Luhmann, 2010a, chapitre 2.

¹⁸ Voir Luhmann, 1990a, p. 23-25 ; 1996b, p. 19 ; et 2021, p. 55.

¹⁹ Voir Luhmann, 1996b, p. 18 : « Si nous voulons observer quelque chose nous devons pouvoir le désigner. Nous devons introduire une distinction entre ce que nous désignons et ce que nous ne désignons pas. Tout ce que nous n'avons pas désigné tombe dans cet *unmarked space* que nous n'avons pas visé. [...] lorsque l'on veut sélectionner, on doit à nouveau faire une distinction et pouvoir viser. De sorte que le problème se pose à nouveau à chaque distinction et qu'il reste toujours quelque chose que l'on ne peut observer. »

²⁰ Voir Luhmann, 2005, p. 90-91 : « [...] the need to mark both sides of the observational distinction *simultaneously* results in the paradox of a one-sided and two-sided actualisation. »

de placer une négation : « non-cest ». L'unité qu'est la distinction devient invisible parce que le système de sens (les systèmes psychiques et les systèmes sociaux) ne peut s'en servir pour ses opérations ; pour mener une opération de pensée ou de communication, il doit procéder à partir de l'une ou l'autre des deux faces de la distinction, pas les deux²¹.

On peut être tenté de considérer la face positive et la face négative de la distinction comme deux éléments distincts qui sont le miroir l'un de l'autre, comme si la distinction n'était que la somme de deux éléments semblables. Or, il n'en est rien. Luhmann explique : « Toute démarche sélective choisit en effet à deux niveaux : d'une part, ce qui est privilégié en comparaison des autres possibilités, et d'autre part la sphère des possibilités à partir de laquelle le choix est effectué. » (1981, p. 1007) En fait, « non-cest » renvoie à tout le reste du possible, qui demeure indéterminé parce que non pertinent pour le moment, mais qui ne cesse pas pour autant de demeurer une possibilité : « Toute négation potentialise et ainsi conserve ce qu'elle nie explicitement. » (2021, p. 54) Les distinctions binaires de type « ceci/non-cest » dont nous nous servons pour produire du sens à même nos pensées et nos communications sont, de ce fait, génératrices d'ambiguïtés, de contradictions et de paradoxes²². « Le problème, selon Luhmann, réside dans la complétude présumée du schéma, dans la prétention de pouvoir construire la totalité du possible au moyen d'une opposition. » (2010b, p. 52)

La visée éthique est-elle vouée à l'échec en raison de ce problème que signale Luhmann au sujet des distinctions binaires et des paradoxes²³ qu'elles engendrent ? Pour examiner cette question, la notion de visée éthique²⁴ selon Ricœur demeurera notre ancrage, mais c'est surtout la théorie de Luhmann que nous interrogerons. Ce dernier ne fait pas que critiquer le rôle que se donne l'éthique lorsqu'elle se contente d'appliquer des principes et des maximes ; il lui propose aussi de nouvelles tâches : se réinventer en tant que théorie de la distinction

²¹ Voir Luhmann, 2021, p. 67 : « [...] “distinguer et désigner” constituent une seule et unique opération. En effet, on ne peut pas désigner quelque chose qu'on ne distingue pas, de même que la distinction n'a de sens que si elle sert à désigner l'une ou l'autre face (mais pas les deux faces). »

²² Voir Luhmann, 2002, p. 93 : « We would have to admit that all distinctions [...] can be reduced to a paradox. In this sense, paradox is an invariant possibility and all distinctions are of only temporary and contingent validity. »

²³ Pour Ricœur, le paradoxe est « une situation de pensée où deux thèses adverses opposent une résistance égale à la réfutation et en conséquence demandent à être préservées ensemble ou abandonnées ensemble » (2001, p. 27). Pour Luhmann, « [l]e paradoxe surgit quand, précisément à cause de l'autoréférence, il est impossible de décider entre [...] deux possibilités. Devenir paradoxal, signifie une perte de déterminabilité, et donc une perte de la capacité d'être connecté à d'autres opérations » (2010a, p. 74).

²⁴ Ricœur reconnaît que la notion de « visée » appliquée à l'éthique se présente comme « un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective téléologique », mais il prend ses distances par rapport à cet héritage : il dit apporter « une grande attention aux textes fondateurs » de la tradition aristotélicienne, mais « sans souci d'orthodoxie aristotélicienne » (Ricœur, 1990a, p. 200). Cette précision s'impose ici, car Luhmann considère que la tâche qu'il donne à l'éthique de déployer le paradoxe de la morale se situe à l'opposé de la téléologie qui caractérise l'éthique aristotélicienne (Luhmann, 1996a, p. 36, note 4).

bien/mal, déployer les paradoxes suscités par le recours à ce codage binaire et repérer les intérêts latents de ceux qui moralisent (Luhmann, 1993, p. 1008). C'est en suivant ces pistes que nous en arriverons à proposer deux impératifs pour l'éthique en éducation et en formation : prendre acte des aveuglements que crée le recours à la logique du tiers exclu et endiguer les excès du moralisme.

2. Apprendre malgré les aveuglements attribuables aux distinctions binaires

Dans le vocabulaire de Luhmann, les distinctions de type « ceci/non-cest-ci » qu'utilise un système social sont appelées « codes binaires ». Les systèmes sociaux s'autoproduisent en produisant des communications à partir de leurs communications. Leurs opérations sont des distinctions, qui appellent constamment d'autres distinctions qui se connectent les unes aux autres pour former un réseau de sens. La recherche de connectivité exerce une contrainte sur les opérations. Chaque système social conditionne ses communications : c'est-à-dire impose une condition de type « ceci/non-cest-ci » pour établir si une communication donnée pourra se connecter à une autre communication à l'intérieur du système. Ce codage binaire facilite les opérations du système en augmentant ses chances d'établir un réseau clos, stabilisé récursivement, de communications qui se réfèrent à d'autres communications²⁵.

Selon Luhmann, les systèmes sociaux en sont venus dans nos sociétés modernes à se différencier selon leur fonction²⁶ (politique, économie, science, éducation, droit, religion, art, etc.). Chacun de ces systèmes conditionne ses opérations en leur imposant un code binaire qui lui est propre²⁷, ce qui garantit l'autonomie de ses opérations par rapport aux autres

²⁵ Luhmann propose en exemple le système juridique : « Seul le droit peut dire ce qui est juridiquement légal et illégal et, pour trancher cette question, il faut toujours prendre en considération les résultats des opérations propres du système et des conséquences qui en découlent pour des opérations suivantes. Il [le droit] doit nécessairement reproduire sa propre capacité opérationnelle à travers chacune de ses propres opérations. » (1989a, p. 56)

²⁶ Luhmann décrit l'évolution des systèmes sociaux selon différentes « formes de différenciation » (2021, p. 418-420) qui ne s'excluent pas les unes les autres : différenciation segmentaire (segments plus ou moins égaux, par exemple maisonnées, tribus, lignages), différenciation selon le centre et la périphérie (inégalité entre les segments, par exemple cités et campagnes), différenciation stratifiée (inégalités hiérarchiques, noblesse et peuple, castes) et différenciation fonctionnelle (selon la capacité du système à prendre en charge un problème spécifique). Les sociétés que nous connaissons maintenant se caractérisent par un primat de la différenciation fonctionnelle, c'est-à-dire « qu'une forme régule les possibilités de développement d'autres formes » (2021, p. 419). Ainsi, le système politique s'occupe des prises de décisions collectives, le système économique s'occupe de la répartition des ressources, le système juridique s'occupe de gérer les conflits liés à des attentes normatives, le système de la science s'occupe de la production du savoir, etc. Chacun de ces systèmes fonctionnels est un environnement pour les autres systèmes fonctionnels. Voir 2021, chapitre 4 ; 1977, p. 33 ; et 1990b, p. 423.

²⁷ Ainsi, la politique conditionne ses communications selon le code légitime/non légitime, l'économie selon le code paiement/non-paiement, le droit selon le code légal/illégal, la science selon le code vrai/non vrai, la religion selon le code immanence/transcendance, etc.

systèmes sociaux fonctionnellement différenciés. Ces codes « ne sont observables qu'en tant que communication » (2019, p. 167). On ne saurait les considérer comme des états de fait ayant une existence en dehors de la production de communications par un système social.

La morale, qui utilise la distinction binaire bien/mal (ou bien/non-bien), n'a pas réussi à se différencier suffisamment pour en arriver à constituer un système fonctionnel autonome. Pourtant, reconnaît Luhmann, « [i]l y a bel et bien de la communication conditionnée moralement ; elle existe. Et c'est un des devoirs de l'éthique que de prendre position par rapport à cela » (2003, p. 90). La tâche de l'éthique serait, selon lui, non pas de se prononcer sur l'application des règles dictées par la morale, mais bien plutôt de déployer les paradoxes générés par le code binaire de la morale²⁸. En effet, « [c]haque code binaire, celui de la morale y compris, conduit à des paradoxes quand on l'applique à lui-même. On ne peut décider si la distinction entre bon et mauvais est elle-même bonne ou, bien au contraire, mauvaise » (2003, p. 86). Il ne faut pas se surprendre de voir surgir au nom de la morale des oppositions caricaturales qui, sous prétexte de distinguer avec plus de perspicacité entre le bien et le mal, engendrent plutôt des situations paradoxales²⁹.

Luhmann considère que l'éthique doit montrer qu'elle a assez d'estomac pour cette tâche de « déparadoxification »³⁰. À cet effet, il recommande à l'éthique de « thématiser la morale comme une *distinction*, c'est-à-dire comme la distinction du bon et du mauvais ou du bien et du mal » et de se demander « quand il est bon ou non d'appliquer cette distinction » (2003, p. 92). Luhmann reproche à l'éthique d'avoir, au cours de son évolution, tenu trop facilement pour acquis qu'il est bon d'appliquer la face positive du code binaire bien/mal : « Et cela explique les problèmes de fondation d'une éthique moderne qui considère toujours que ses efforts pour résoudre les problèmes de régulation sont moralement bons. » (2021, p. 692)

Un système fonctionnellement différencié ne peut pas mener ses opérations à l'extérieur du système. Ainsi, les opérations du système du droit, qui sont des communications conditionnées par le code légal/illégal, ne peuvent pas remplacer les opérations du système de la production scientifique. Par ailleurs, une communication qui est légale n'est pas nécessairement vraie scientifiquement.

²⁸ Voir Luhmann, 1993, p. 1008 : « The question is, though, whether ethics can be induced to reflect the problem of coding the moral. [...] That would mean seeing the task as the unfolding of paradox in the moral code instead of as the application of principles and maxims the reason (who's reason?) identifies as indubitable. »

²⁹ Le déraillement du phénomène du wokisme en Amérique du Nord, au cours des dernières années, fournit un exemple des situations paradoxales engendrées par de telles oppositions caricaturales. Dans les combats menés pour affirmer leur supériorité morale, les tenants de la vigilance contre telle ou telle forme de discrimination en viennent à adopter des postures idéologiques, comme l'assignation obligatoire à une communauté, qui font en sorte qu'on n'arrive plus à les distinguer des extrémistes dont ils prétendent se démarquer.

³⁰ Voir Luhmann, 1989b, p. 142 : « It could very well be that the digestive as well as the ruminating apparatus of ethics will have to be equipped with more stomachs – above all with one for paradoxes. »

Pour que la visée éthique s'actualise au lieu de rester une utopie, pour qu'elle ne soit pas mise en échec par les paradoxes dus à la binarité du code moral, il faudra prendre acte des limites de la logique traditionnelle, la logique du tiers exclu :

[...] la distinction n'a de sens que si elle sert à désigner l'une ou l'autre face (mais pas les deux faces). Exprimée dans les termes de la logique traditionnelle, cette idée signifie que, dans sa relation avec les faces qu'elle distingue, la distinction est le tiers exclu. [...] Et cela est valable pour *toute observation, que l'opération soit effectuée psychiquement ou socialement, comme processus actuel de la conscience ou comme communication*. (Luhmann, 2021, p. 67 ; notre soulignement)

Distinguer et désigner amènent le système producteur de sens à faire des choix – des sélections –, car la distinction doit désigner l'une ou l'autre face de ce qui est marqué par la désignation (mais pas les deux). L'invisibilisation de l'une des faces de la distinction est nécessaire pour que l'opération se produise : « Toute observation utilise la distinction utilisée opérationnellement en tant qu'angle mort car autrement elle ne serait pas capable de choisir quelque chose pour le désigner. » (Luhmann, 2021, p. 740) Le codage binaire rend aveugles les opérations des systèmes producteurs de sens.

À cause de cet aveuglement, aucune des distinctions faites par un système de pensée ou un système de communication ne peut prétendre à une validité ultime. Luhmann écrit :

Le tiers exclu dans toute distinction utilisée [...] devient l'objet possible d'une autre distinction qui expose son propre *tertium non datur* à d'autres observateurs. Aucune des coupes sélectionnées ne peut prétendre à une validité ultime ou à une fonction juridictionnelle par rapport aux autres. Pour ce qui le concerne, chacun opère de manière aveugle. (Luhmann, 2021, p. 746)

Il est cependant possible d'apprendre³¹, même si « exposer ces taches aveugles ne signifie pas revenir à des fondements ultimes incontestables » (2021, p. 747). Actualiser la visée éthique, malgré les aveuglements et les paradoxes suscités par l'application de distinctions binaires dans les opérations qui nous permettent de penser et dans celles qui rendent possibles nos communications, nécessitera donc un maniement agile de la « logique de l'inclusion du tiers exclu³² ». Le terme qui identifie la face positive d'une distinction comportant deux faces opposées l'une à l'autre ne peut pas servir à nommer l'unité de cette

³¹ Voir Luhmann, 2013, p. 46 : « The coding, however, put the system in a position to treat surprises as irritations, to digitalize them, to understand them as a problem of assigning the code values, or to develop corresponding programs for their repeated use – in short *to learn*. »

³² Voir Luhmann, 2010a, p. 262 : « La logique classique suit ce principe [du tiers exclu]. En revanche, la logique du monde ne peut être qu'une logique de l'inclusion du tiers exclu. » Sur le « tiers exclu inclus », voir aussi Luhmann, 2021, p. 715. On trouve un exposé de la logique du tiers inclus dans Lupasco, 1947. Voir aussi Laflamme, 2008 ; et Hofkirchner, 2022.

distinction, qui se situe plutôt dans la différence entre les deux faces. Selon Luhmann, l'unité de la distinction morale n'est pas « le bien », mais la différence entre bien et mal³³. La face de la distinction qui est exclue pour que l'opération du système producteur de sens puisse s'actualiser demeure incluse, même si ce n'est qu'à titre de face exclue³⁴. L'unité³⁵ de la morale en tant que distinction comportant deux faces indissociables mène au paradoxe : selon Luhmann, l'éthique ne peut se servir de la distinction entre le bien et son contraire sans, du même coup, signaler à la société le fait que le bien et sa négation sont inséparables. « Le terme d'éthique permet à la société, écrit-il, d'introduire la négation du système dans le système et d'en parler honorablement. » (2021, p. 284)

Lorsqu'une proposition de sens est communiquée par Ego, Alter doit prendre la décision de l'accepter ou de la rejeter ; le codage binaire le confronte à une condition inflexible, de type oui ou non. La capacité d'apprendre sera la capacité d'établir des critères d'acceptation ou de rejet et de constamment les mettre à l'épreuve. Luhmann explique :

Alter comme Ego se trouvent alors dans une situation où ils doivent prendre une même et claire décision. Ce ne sont pas leurs opinions qui sont codées ; c'est la communication qui l'est, et ceci d'une manière qui dépend de *la capacité à apprendre*, c'est-à-dire de la spécification de critères pour une attribution correcte de la valeur positive ou de la valeur négative » du code. (Luhmann, 2021, p. 255 ; notre soulignement)

Ce que Alter et Ego savent du monde dans lequel ils vivent, ils l'ont appris en conditionnant leurs distinctions, c'est-à-dire en imposant des critères, des conditions pour mieux distinguer et désigner. À leurs risques et périls, Alter et Ego jouent le jeu qui consiste, répétons-le, à « prétendre avoir accès à la totalité du réel en construisant des oppositions binaires » (Luhmann, 2010b, p. 52), qui les placent, certes, à la merci d'irritations, d'aveuglements et d'invisibilisations, mais qui ne les empêchent pas d'apprendre. Le paradoxe a un rôle à jouer dans les opérations des systèmes capables de produire le sens³⁶. L'actualisation de la visée éthique se fait non pas à l'encontre des paradoxes, mais en tenant compte de leur apparition inévitable. C'est le va-et-vient entre paradoxification et déparadoxification qui, selon Luhmann, permet d'apprendre, même s'il arrive forcément

³³ Voir Luhmann, 1996a, p. 33 : « [...] the unity of the moral is not the good [...] but the difference of good and bad. »

³⁴ Voir Luhmann, 2002, p. 87 : « The other side remains included, but as excluded. »

³⁵ Voir Luhmann, 1989b, p. 134 : « In every assumption of a differentiated unity there is inevitably a paradox because the unity of the whole is not outside or above the parts but is identical and not identical with the sum of them at the same time. »

³⁶ Voir Luhmann, 2002, p. 142 : « By a paradox is meant a *permissible* and *meaningful statement* that leads nonetheless to antinomies or undecidability. » (notre soulignement)

qu'on se trompe dans le choix des critères à appliquer pour conditionner pensées et communications lorsqu'on opère à l'aveugle³⁷.

L'actualisation de la visée éthique que décrit Ricoeur requiert l'exercice d'une capacité³⁸ : celle de viser la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes. Lorsqu'il signale les limites de notre capacité de penser et de communiquer en faisant des distinctions et en appliquant la logique du tiers exclu³⁹, Luhmann contribue à sa façon à un meilleur exercice des capacités, dont celles requises pour l'actualisation de la visée éthique. Il demande à l'éthique de thématiser la morale comme une distinction. C'est là un programme ambitieux, qui requiert des apprentissages inédits. L'exercice de la capacité de faire des distinctions produit des aveuglements. En prendre acte et s'exercer à rectifier le tir lorsque la pensée ou la communication se fige dans la fascination qu'exercent les solutions faciles proposées par des codages binaires ou pseudo-binaires font partie des apprentissages que voudra prioriser l'éthique en éducation et en formation⁴⁰.

3. Apprendre à endiguer les excès du moralisme

Luhmann lui ayant donné la tâche de déployer les paradoxes générés par le code binaire de la morale, l'éthique se trouvera convoquée chaque fois qu'un système fonctionnellement différencié « moralise » ses communications en leur imposant, en plus de son propre code fonctionnel, un conditionnement additionnel sous la forme du code bien/mal de la morale. D'autres paradoxes viennent alors s'ajouter à ceux déjà attribuables au code qui est propre au système fonctionnel en cause. Il n'y a pas de métaréglulation : « En somme, l'autonomie

³⁷ Voir Luhmann, 2018, p. 101 : « We thus face a fundamental paradox: every observation generates things that are observed and things that are not observed. [...] It does not block the operation of observing. On the contrary, it makes it possible in the first place. And we can *shift the focus of observation* and proceed from the one to the other. *We can know*, and by the "one after another" method can accumulate action-caused *changes in state*. » (notre soulignement)

³⁸ Ricoeur propose une phénoménologie des capacités dans les chapitres de l'ouvrage *Soi-même comme un autre* (1990a) qui précèdent ceux portant sur sa « petite éthique ». Il présente la capacité éthique comme étant « l'imputabilité, capacité à se reconnaître comme l'auteur véritable de ses propres actes. » (2001, p. 63)

³⁹ La théorie que propose Luhmann requiert une logique qui ne se contente pas d'exclure les paradoxes : « It would not be a logic that seeks to guarantee consistency through the exclusion of paradox, but rather a theory that keeps the paradoxing and deparadoxing of its principal differences open in the event that the forms it can offer are no longer persuasive. » (2002, p. 56)

⁴⁰ Les dérives du wokisme, par exemple, rendent encore plus pressante la nécessité de prioriser de tels apprentissages. Paradoxalement, une posture qui se veut pourtant progressiste, respectueuse des individualités et qui vise à promouvoir la vigilance contre le racisme, le colonialisme, le sexisme ou encore les préjugés liés à la construction sociale du genre court le risque, dans le contexte actuel, d'alimenter du même coup un climat d'intolérance. La distinction pseudo-binaire entre woke et non-woke ne permet pas de distinguer entre une posture d'« éveil » par rapport aux discriminations que subissent certaines minorités, d'une part, et, d'autre part, une crispation dans un conformisme idéologique aveugle.

des systèmes fonctionnels assurée par des codages binaires propres exclut une métaréglulation au moyen d'un super code moral. » (2021, p. 691) Luhmann explique :

Les systèmes fonctionnels doivent chacun leur autonomie à une fonction spécifique ainsi qu'à une codification binaire particulière, comme par exemple la différenciation vrai/faux dans le cas du système scientifique ou gouvernement/opposition dans le système politique démocratique. En aucun de ces cas, les deux valeurs de ces codes ne peuvent s'accorder avec les deux valeurs du code moral. On ne saurait en venir à déclarer que le gouvernement est structurellement bon et l'opposition structurellement mauvaise ou carrément un mal. Ce serait prononcer la mort de la démocratie. On le vérifie facilement à propos de codes binaires tels que vrai et faux, bonnes notes et mauvaises notes, paiement et omission de paiement, engagement amoureux pour ce partenaire et pour aucun autre. » (2003, p. 85)

Moraliser une communication est une stratégie dangereuse. Ce danger porte un nom : le moralisme. On omet le plus souvent de le nommer dans les discours actuels sur l'éthique. Qu'entend-on par moralisme, au sens péjoratif ? Un excès de vertu⁴¹, une disposition à « prendre la morale pour un absolu » (Blondel, 1999, p. 230). Ricœur déplore la « malfaçon » qu'est « le moralisme des purs » (1965, p. 90). Le sociologue québécois Jacques Grand'Maison n'hésite pas à qualifier le moralisme de « chiendent ». Il faut, dit-il, « savoir l'identifier sous ses diverses pousses », car l'éradiquer est un travail sans cesse à refaire⁴². « Il y manque la touche humaine dans la mesure où l'ordre donné, l'impératif absolutisé, la logique imposée sont indépendants de la conscience délibérante, de l'inédit historique, de l'identité culturelle. » (Grand'Maison, 1977, p. 33) Le moralisme promeut un simulacre de vie accomplie, de communauté humaine et d'institutions justes, les trois niveaux où doit s'actualiser la visée éthique que décrit Ricœur. Il est incompatible avec le sain exercice du jugement moral – du « tact » moral – qui, selon Ricœur, tient compte non seulement de la visée, de la règle et des mœurs acceptées, mais aussi de la sollicitude⁴³.

C'est à l'éthique que Luhmann confie la tâche de sonner l'alarme : « [l]a tâche la plus urgente de l'éthique est peut-être de nous avertir du danger que peut constituer la morale »

⁴¹ Sur les dangers que comporte encore de nos jours l'excès de vertu, voir Antonius, 2022.

⁴² Voir Grand'Maison, 1977, Par-delà le moralisme (chapitre 3), p. 36. Grand'Maison recommande la vigilance : « Mais gardons bien en vue la floraison épisodique de ce chiendent capable de s'investir dans de nouvelles espèces. »

⁴³ Dans nos sociétés confrontées aux dérives du wokisme, la posture de « tact » moral que propose Ricœur mérite d'être retenue : « La difficulté est de faire tenir ensemble les mœurs acceptées et la sollicitude en situation concrète. Comment éviter, à la fois, la raideur de la règle et l'arbitraire du n'importe quoi ? C'est là que s'exerce le jugement moral. [...] En définitive, le sens moral – le "tact" moral – consisterait ainsi à savoir circuler entre la visée éthique lointaine, les règles de formalisation de la morale, les mœurs acceptées et cette sollicitude qui donne son sens immédiat au regard, à la main tendue. » (1990b, p. 59)

(2003, p. 91). Il critique la philosophie morale qui, selon lui, a manqué à cet égard et il déclare que le code binaire de la morale tourne présentement à vide :

Nous sommes aujourd'hui parvenus à un état de la société où la moralisation est comme auparavant largement répandue [...] Cependant, [...] cette moralisation ne génère plus d'intégration sociétale. Le code bien/mal est utilisé, mais il tourne en quelque sorte à vide. Il manque un consensus au sujet des critères d'attribution à partir des valeurs du bien et du mal. [...] La communication morale entend encore parler pour la société ; mais, dans une société polycontexturale, cela ne peut plus se faire à l'unanimité. Ce n'est plus comme si l'immoralité croissait aux dépens de la morale. Il y a plutôt toujours de bonnes raisons morales de refuser les formes pour lesquelles la morale a opté. (2021, p. 185-186)

Luhmann signale que l'opposition binaire bien/mal du code de la morale semble surtout être invoquée lorsqu'un comportement pose problème. Dans la vie de tous les jours, quand un thème de communication ne cause pas d'embarras, il est moins probable que l'on fasse appel au code de la morale pour conditionner la communication à son sujet⁴⁴. Luhmann en a choqué plusieurs lorsqu'il a déclaré que la morale « a quelque chose en soi de légèrement pathologique » (2003, p. 83). Moraliser une communication mène rapidement Ego et Alter à se retrancher chacun dans son camp et à faire preuve d'intolérance à l'égard des positions exprimées dans la communication⁴⁵.

Selon Luhmann, la morale est une forme de communication⁴⁶ qui met en jeu l'estime ou le mépris que les êtres humains peuvent ressentir les uns envers les autres : « Toute moralité se réfère ultimement à la question si et dans quelles conditions les êtres humains s'estiment ou mésestiment. Par estime (*Achtung, esteem*) nous entendons une reconnaissance et une évaluation généralisée qui honorent le fait qu'un autre correspond aux attentes que l'on croit devoir présupposer pour la continuation des relations sociales. » (2010a, p. 289) Les deux faces du code binaire de la morale peuvent donner lieu à un conditionnement additionnel imposé par la distinction entre respect et non-respect à l'égard du participant à la communication. Il peut arriver qu'il soit immoral d'utiliser le code binaire de la morale pour conditionner une communication. Celui qui moralise veut blesser son opposant, écrit

⁴⁴ Voir Luhmann, 1993, p. 1003 : « [...] the moral is reserved for special pathological cases. [...] When viewed morally, unproblematic behavior is neither praised nor blamed. »

⁴⁵ Voir Luhmann, 1987, p. 92 : « [...] the moral colouring of communications is also risky, because it leads to a rapid fixation of positions, to intolerance and to conflict. »

⁴⁶ Voir Luhmann, 2003, p. 83 : « Par morale, j'entends une sorte de communication dont la particularité est d'être construite sur les indicateurs de respect et de non-respect. [...] Le respect ou le non-respect ne sont typiquement accordés que sous des conditions particulières. La morale est l'ensemble à chaque fois utilisable de ces conditions. »

Luhmann⁴⁷. Une distinction faite au nom de la morale ne correspond pas nécessairement à la face positive de la distinction bien/mal. Les raisons qui sont alléguées pour invoquer la morale ne sont pas d'emblée de « bonnes » raisons⁴⁸. Il importe de les examiner en posant les questions pertinentes :

Je peux ramener toute théorie au paradoxe qui lui est immanent et voir ensuite quelle possibilité de solution se présente et à quelle condition de plausibilité cette possibilité est convaincante. [...] Aussi peut-on demander : quelle société produit telle espèce de solution ? Par exemple quelle société produit telle sémantique de la raison qui l'oblige à qualifier de déraisonnable tout ce qui s'oppose au raisonnable ? Quelle société produit l'expulsion des sujets dans les marges du système ? (1996b, p. 17)

Luhmann constate que « la morale peut aussi s'insinuer de manière incontrôlée » (2021, p. 505). Le double codage binaire bien/mal et respect/mépris est alors très efficace pour créer de l'exclusion et des conflits. Ce qui est en jeu ici, c'est la coordination sociale dans la pratique communicationnelle. C'est pourquoi Luhmann donne à l'éthique la tâche de limiter le recours aux conditionnements binaires qui génèrent des paradoxes :

Une morale complètement développée est un mécanisme de coordination sociale déjà très compliqué et nullement, seulement, comme veut nous le faire croire l'éthique actuelle, une application de règles qui peuvent être fondées rationnellement. [...] le code moral du bien et du mal génère, lorsqu'il est employé dans la pratique communicationnelle, une structure de conditionnalisation très complexe, c'est-à-dire une complexité spécifiquement morale. De nombreuses distinctions doivent ici être effectuées en même temps et en relation les unes aux autres. Sur les *deux* faces de cette forme est appliquée une *autre* forme à deux faces, celle du respect et du mépris. [...]

⁴⁷ Voir Luhmann, 1987, p. 94 : « He who moralizes wants to hurt – at least that is the impression you gain when you contemplate the actual behavior of moralists empirically. Ethics should be distinguished from morality in this sense. »

⁴⁸ On peut trouver dans le phénomène woke, tel qu'il se manifeste dans le système éducatif américain, un exemple des dangers du moralisme et des dérives même violentes qui peuvent survenir lorsque des certitudes morales inébranlables menacent l'expression d'opinions plurielles. Le philosophe américain Peter Gregory Boghossian, qui enseignait la pensée critique, l'éthique, la philosophie des sciences et la philosophie de l'éducation, a démissionné en septembre 2021 de son poste de professeur assistant de philosophie à l'Université d'État de Portland à la suite de ce qu'il dénonce être du « harcèlement » de la part d'étudiants wakes. Des personnes sont allées jusqu'à lui cracher au visage dans les couloirs et déposer des sacs d'excréments devant son bureau. Il déplore dans sa lettre de démission que l'on « n'enseigne plus aux étudiants de l'Université d'État de Portland à penser », qu'on les entraîne à reproduire « les certitudes morales qui sont le propre des idéologues » (citations tirées de l'article de Patrick Moreau, publié le 1^{er} octobre 2021, à l'adresse suivante : <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/636981/point-de-vue-une-demission-ordinaire>). La lettre de démission, en anglais, est accessible à <https://www.thefp.com/p/my-university-sacrificed-ideas-for>. Voir aussi l'entrevue de Pierre Terraz avec Peter Boghossian : Avec l'idéologie « woke », les certitudes morales deviennent inébranlables, 29 septembre 2021, accessible à <https://www.philomag.com/articles/peter-boghossian-avec-lideologie-woke-les-certitudes-morales-deviennent-inebranlables>.

Ego comme Alter peuvent être tout aussi bien respectés que méprisés en raison de leur comportement. Se forme ainsi une marge de manœuvre de possibilités combinatoires qui nécessite de toute urgence une limitation. (2021, p. 184)

Selon Luhmann, « [l']éthique doit être en mesure de limiter le domaine d'application de la morale » (2003, p. 91). À cet effet, il recommande à l'éthique d'observer les « observateurs qui moralisent⁴⁹ » et de s'interroger sur leurs motivations latentes, sur ce que les participants à la communication ont vraiment à perdre ou à gagner en matière de respect⁵⁰.

Pour ne pas compromettre l'actualisation de la visée éthique, une certaine méfiance s'impose à l'égard des recours trop faciles au double conditionnement des communications avec les codes bien/mal et respect/mépris. L'exercice de la capacité éthique requiert de la vigilance pour repérer et mettre en échec les communications qui se réclament haut et fort de la morale, mais qui sont motivées par une visée de nuisance. Le moralisme mène à des excès qu'il est trop facile de justifier en invoquant de nobles motivations qui en cachent d'autres, moins avouables.

L'éthique en éducation et en formation voudra proposer des stratégies pour repérer ces excès et encourager plutôt l'invention⁵¹ de solutions neuves face à des enjeux éthiques inédits. Le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution⁵² sont incompatibles avec une fascination aveugle de la règle pour la règle. Selon Ricœur, l'application d'une règle nécessite plutôt un mixte d'argumentation et d'interprétation :

C'est pourquoi je parle d'un mixte d'argumentation et d'interprétation, le premier vocable désignant l'aspect logique du processus, la déduction ou l'induction, le second mettant l'accent sur l'inventivité, l'originalité, la créativité de ce qu'on appelle, trop facilement, « application ». Appliquer une règle à un cas, ou trouver une règle pour un cas, c'est *produire du sens*. (2001, p. 251)

Les analyses que font Ricœur et Luhmann éclairent les processus de pensée, de communication, d'argumentation et d'interprétation qui sont requis pour la production du

⁴⁹ Voir Luhmann, 1993, p. 1008 : « That would mean conceiving of *ethics as the observation of moralizing observers*, hence, as second-order observation. Ethics should then *dissolve the latent interests of moralizers*. » (notre soulignement)

⁵⁰ Voir Luhmann, 2022, p. 79 : « Particularly in the case of motivation-related morals, it appears obvious that the gaining or loss of respect is the real motivation for moral behavior, whether it is hope for respect or fear of disrespect. »

⁵¹ Voir Ricœur, 1990a, p. 313 : « La sagesse pratique consiste ici à inventer les comportements justes appropriés à la singularité des cas. »

⁵² Voir Ricœur, 1990b, p. 53 : « La réponse aux demandes d'éthique implique ces trois références : souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution. »

sens. C'est à cet égard qu'elles se prêtent à des croisements féconds pour baliser les processus qui permettent à l'éthique de s'actualiser au lieu de rester une utopie.

4. Utopie ou visée actualisable ? La réponse se trouve dans l'attestation de la capacité éthique

L'éthique est-elle une utopie ? Ricœur nous fournit des indices pour répondre à cette question lorsqu'après avoir vanté la fonction constructive de l'utopie, il en signale la fonction destructrice due à son incapacité foncière. « La mentalité utopique s'accompagne d'un mépris pour la logique de l'action et d'une incapacité foncière à désigner le premier pas qu'il faudra faire en direction de sa réalisation à partir du réel existant. » (1986, p. 390) La visée éthique n'est pas une utopie parce qu'elle requiert « l'exercice des capacités⁵³ » : capacité de dire, de faire, de raconter, de se reconnaître responsable de son action. Or, « les capacités ne sont pas constatées, mais attestées », ajoute Ricœur (2004, p. 218). La capacité peut faire défaut, être sous ou surestimée ; le seul recours, c'est alors de s'exercer à une attestation plus fiable (Ricœur, 1990a, p. 34).

La visée éthique peut-elle s'actualiser malgré les aveuglements qui affligent les opérations des systèmes psychiques et des systèmes sociaux que décrit Luhmann, malgré leur vulnérabilité à l'égard des distinctions paradoxales ? Oui, si l'exercice de la capacité éthique est compris comme une double vigilance : d'abord à l'égard de la logique du tiers exclu, afin de ne pas se laisser séduire par des évidences qui n'en sont pas, et aussi à l'égard des pièges du moralisme, de la règle pour la règle.

Si l'éthique est bien une visée, comme le prétend Ricœur, elle ne sera jamais un acquis et elle exigera constamment une attestation de plus en plus fiable. Si elle doit, pour s'actualiser, accepter la tâche que lui donne Luhmann de remettre en question les conditionnements binaires dont nous nous servons pour penser et pour communiquer, elle ne pourra éviter de contester ce-qui-est. Heureusement qu'il en est ainsi, car les défis sont énormes, notamment pour l'éthique en éducation et en formation : où trouve-t-on présentement sur notre planète des sociétés où la visée éthique réussit à s'actualiser, à passer de l'utopie à la réalité ? Il faut souhaiter que l'utopie, dans sa fonction constructive, continue de s'exprimer dans l'imaginaire social et d'inspirer des efforts pour faire advenir ce qui n'est pas encore.

⁵³ Dans *Le Juste 2*, au moment d'apporter « un complément et un correctif » à sa « petite éthique », Ricœur insiste sur le lien entre la visée éthique et l'exercice des capacités : « D'abord, je n'avais pas aperçu à cette époque la force du lien qui rattache cette éthique à la thématique du livre, à savoir l'exploration des pouvoirs et des non-pouvoirs qui font de l'homme un être capable, agissant et souffrant. [...] Je peux me tenir comptable, imputable, de la même façon que je peux parler, agir sur le cours des choses, raconter l'action par mise en intrigue des événements et des personnages. » (2001, p. 8)

Références

- Antonius, R. (2022). Wokisme : l'excès de vertu n'est pas une vertu. *Revue Possibles*, (hors-série), 103-112. <https://doi.org/10.62212/revuepossibles.vihs.493>
- Blondel, É. (1999). *La morale : textes choisis et présentés par Éric Blondel*. Flammarion.
- Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique ? Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 59-77). Presses de l'Université Laval.
- Grand'Maison, J. (1977). *Une société en quête d'éthique*. Fides.
- Hofkirchner, W. (2022). *The Logic of The Third: A Paradigm Shift to a Shared Future for Humanity*. World Scientific Publishing Company.
- Laflamme, D. (2003). Faire sens grâce à nos opérations conscientes et à nos communications : la notion de sens chez Niklas Luhmann. *Frontières*, 15(2), 78-84.
- Laflamme, D. (2008). Ethics and the Interplay between the Logic of the Excluded Middle and the Logic of the Included Middle. Dans B. Nicolescu (dir.), *Transdisciplinarity : Theory and Practice* (p. 147-154). Hampton Press.
- Luhmann, N. (1977). Differentiation of Society. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 2(1), 29-53.
- Luhmann, N. (1981). Remarques préliminaires en vue d'une théorie des systèmes sociaux. *Critique*, (413), 995-1014.
- Luhmann, N. (1986). La complexité et le sens. Dans *Science et pratique de la complexité : actes du colloque de Montpellier, mai 1984* (p. 121-126). La Documentation française.
- Luhmann, N. (1987). The Morality of Risk and the Risk of Morality. *Revue internationale de sociologie / International Review of Sociology*, 1(3), 87-101.
- Luhmann, N. (1989a). Le droit comme système social. *Droit et Société*, (11-12), 53-66.
- Luhmann, N. (1989b). *Ecological Communication*. The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1990a). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1990b). The Paradox of System Differentiation and the Evolution of Society. Dans J. C. Alexander (dir.), *Differentiation Theory and Social Change* (p. 409-440). Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1993). The Code of the Moral. *Cardozo Law Review*, 14, 995-1009.
- Luhmann, N. (1996a). The Sociology of the Moral and Ethics. *International Sociology*, 11(1), 27-36.
- Luhmann, N. (1996b). La science de la société : questions à Niklas Luhmann. *Recherches sociologiques*, 27(2), 5-23.
- Luhmann, N. (2002). *Theories of Distinction : Redescribing the Descriptions of Modernity*. Stanford University Press.

- Luhmann, N. (2003). *Paradigm Lost : sur la réflexion éthique de la morale* (1989). *a contrario*, 1(1), 79-94.
- Luhmann, N. (2005). *The Paradox of Decision Making*. Dans D. Seidl et K. H. Becker (dir.), *Niklas Luhmann and Organization Studies* (p. 85-106). Liber & Copenhagen Business School Press.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance : un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Economica.
- Luhmann, N. (2010a). *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*. Presses de l'Université Laval.
- Luhmann, N. (2010b). *Le pouvoir*. Presses de l'Université Laval.
- Luhmann, N. (2013). *A System Theory of religion*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and Decision*. Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (2019). *Le droit de la société*. Presses de l'Université Laval.
- Luhmann, N. (2021). *La société de la société*. Exils.
- Luhmann, N. (2022). *The Making of Meaning*. Oxford University Press.
- Luhmann, N. et Schorr, K-E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Waxmann.
- Lupasco, S. (1947). *Logique et contradiction*. Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1965). Tâches de l'éducateur politique. *Esprit*, 340(7/8), 78-93.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. CNRS Éditions.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique, II*. Seuil.
- Ricœur, P. (1990a). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (1990b). L'éthique, la morale et la règle. *Autres Temps*, (24), 52-59.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I : autour du politique*. Seuil.
- Ricœur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Seuil.
- Ricœur, P. (2001). *Le Juste 2*. Esprit.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.

Enseigner l'éthique aux enfants : faut-il choisir entre la philosophie et les sciences humaines ?

Christophe Point, Ph. D, professeur
Université de Sherbrooke

Résumé: Lors d'une interview donnée en 2018 dans le cadre des Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Bernard Stiegler déclarait que cette « dinette philosophique » qu'est la philosophie pour enfants (PPE) ne le convainquait pas du tout d'enseigner l'éthique au primaire, car, selon lui, elle ne permet pas de rendre les enfants capables d'affronter les problèmes du monde à venir. Derrière cette critique, il y a, pour Bernard Stiegler, l'idée que le rôle de la philosophie, en tant que discipline, est de d'abord connaître puis d'interroger la culture d'une époque et de l'outiller pour être à la hauteur des problèmes et dangers qu'elle affronte. Mais, pour que cela soit possible, faut-il d'abord que les élèves, au primaire, étudient les sciences humaines comme l'anthropologie ou la sociologie ? Jusqu'à quelle époque historique doit porter l'étude nécessaire pour asseoir une critique solide de l'époque actuelle ? Et comment amener la critique en classe sans que celle-ci se retourne contre l'enseignant et l'école ? L'objectif de ce travail est de discuter les arguments de Bernard Stiegler, qui exclut la PPE et la philosophie comme cadres disciplinaires pour l'enseignement de l'éthique au profit des sciences humaines, d'en saisir les limites et de débattre des questions qui peuvent en émerger.

Mots-clés: enseignement de l'éthique au primaire, didactique de la philosophie, Bernard Stiegler, interdisciplinarité, hiérarchie des disciplines

Abstract: In an interview during the Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques in 2018, Bernard Stiegler declared that the “philosophical tea party” known as philosophy for children (P4C) had not at all proven to teach ethics in primary school because, in his view, it does not allow us to prepare children to confront the problems of the world to come. For Bernard Stiegler, behind this criticism lies the idea that the role of philosophy, as a discipline, is first to understand and then to question the culture of an era, enabling it to measure up to the problems and dangers confronting it. But for this to be possible, must students in primary school first study social sciences such as anthropology or sociology? How far back in history do they need to study in order to develop a solid critique of the present? And how can criticism be brought into the classroom without it turning against the teacher and the school? The aim of this work is to discuss Bernard Stiegler's arguments, which reject P4C and philosophy as disciplinary frameworks for ethics instruction in favour

of the social sciences, as well as to acknowledge the limits of these arguments, and to explore questions that may emerge.

Keywords: ethics instruction in primary school, didactics of philosophy, Bernard Stiegler, interdisciplinarity, hierarchy of disciplines

Introduction

Dans une interview menée par Brigitte Patzold à Paris le 27 juin 2018 et organisée par l'association Rencontres et Débats Autrement dans le cadre des Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques de 2018, Bernard Stiegler exprime son point de vue sur la philosophie pour enfants (PPE)¹, qui serait, selon lui, inapte pour l'enseignement de l'éthique au primaire. Ce philosophe de la technique, décédé en 2020, livre dans cette interview² une perspective à la fois originale et inédite (relativement aux travaux publiés de son vivant). Celle-ci est sans appel : il « ne croi[t] pas du tout que l'on puisse introduire la philosophie directement comme cela à l'école ». En effet, « vous ne pouvez pas faire de la philosophie si vous ne connaissez pas l'histoire de la philosophie. C'est impossible. » Ainsi, « on ne peut pas faire de la philosophie avec des enfants trop jeunes », car, pour lui, cette « dinette philosophique » ne permet pas de rendre les enfants capables d'affronter les vrais problèmes du monde à venir. Bref, le constat semble clair et radical : inutile de faire de la philosophie avec les enfants à l'école ; cela ne mène nulle part.

Que faire d'une telle perspective pour les praticiens et praticiennes des nouvelles pratiques philosophiques qui s'évertuent à faire vivre la philosophie auprès des enfants et à se servir de la philosophie comme cadre disciplinaire pour l'enseignement de l'éthique, comme le préconise le programme *Philosophie et Citoyenneté* en Belgique, par exemple ? Faut-il renoncer à l'apport de ce philosophe ? Pourtant, il semble tout aussi difficile de catégoriser Bernard Stiegler comme un philosophe réactionnaire (non humaniste) ou élitiste (antidémocratique) (Bradley et Kennedy, 2020), et sa critique de la PPE, nous le verrons, s'associe bien mal aux critiques habituelles de ces pratiques. De plus, sa conception génétique et interdisciplinaire de l'histoire et des sciences, ainsi que l'intersection de la technique, de l'éthique et de l'épistémologie, qui caractérise sa pensée, le rapprochent des philosophes pragmatistes classiques (comme Charles Sanders Peirce et John Dewey) et contemporains (tels Richard Rorty et Charlene Haddock Seigfried). Enfin, proche de la théorie critique, lui-même se définira comme un penseur humaniste et un défenseur d'une démocratie radicale.

Cependant, plutôt que faire une exégèse exhaustive de la pensée de ce philosophe³, l'objectif, plus modeste, de ce texte est de revenir sur les propos de Bernard Stiegler sur les

¹ La PPE est une famille de pratiques pédagogiques portant sur le dialogue philosophique entre enfants, adolescents ou adultes, qui se développe dans plusieurs pratiques pédagogiques différentes dans le monde et qui donne lieu à plusieurs axes de recherche en philosophie de l'éducation et en sciences de l'éducation en général (Gagnon et Yergeau, 2016 ; Leleux, 2008 ; Lipman, 2003).

² L'interview est disponible en ligne sur le site de YouTube, sous le titre de « Bernard Stiegler, Pratiques philosophiques avec les enfants », à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=q7Rq2SSRfjM>.

³ Un tel travail n'a pas encore été réalisé à notre connaissance en langue française, tant sont vastes les sujets abordés et nombreux les néologismes de cet auteur. On mettra d'ailleurs en garde le lecteur contre le caractère

rapports entre la philosophie et les sciences humaines et sociales (SHS) pour l'enseignement de l'éthique, cela dans le but d'en discuter les arguments et de prendre au sérieux les questions qu'il pose par rapport aux promesses de la PPE pour cet enseignement. Selon Bernard Stiegler, est-il possible d'imaginer, avec la PPE, une place pour la philosophie dans l'enseignement de l'éthique au primaire ? Et si oui, quelle place la PPE peut-elle occuper au sein de ce vaste chantier qu'est la création d'une école démocratique et humaniste ?

Dans un premier temps, nous partirons des propos de Bernard Stiegler pour formuler trois conditions de l'enseignement de l'éthique aux enfants. Nous verrons ici comment une éthique considérée comme *praxis* et *pragmatique* de l'action dans un monde problématique conditionne son enseignement à des enfants sur un plan épistémique, critique et pédagogique. Cependant, ces conditions ne sont pas sans difficulté, et en présentant ces dernières, nous formulerons également trois nouveaux problèmes à résoudre pour l'usage de la PPE en vue de cet enseignement de l'éthique. Puis, dans un second temps, nous étudierons ces trois nouveaux problèmes en montrant comment ceux-ci rendent compte de l'héritage parfois problématique que reçoit la PPE de la part de la culture philosophique « classique »⁴ pour l'enseignement de l'éthique aux enfants.

1. Les conditions d'un enseignement de l'éthique aux enfants selon Bernard Stiegler

Présentons, en un mot, la thèse de Bernard Stiegler. Pour lui, faire de la PPE est peu pertinent pour enseigner l'éthique si notre intention pédagogique est de développer chez ces enfants un esprit critique capable à la fois de comprendre la culture dans laquelle ils vivent et de la remettre en question pour imaginer d'autres solutions aux problèmes sociétaux présents ou à venir. Avant de discuter cette thèse sur la pertinence de la PPE pour l'enseignement de l'éthique, remarquons tout d'abord que le sens que donne ici cet auteur à l'éthique est complexe, bien que cohérent avec la majeure partie de son œuvre. En effet, l'éthique est ici considérée comme un domaine de réflexion dont la *praxis* (l'activité réalisée en vue d'un résultat) et la *pragmatique* (l'étude des actions en situation) ont pour objet un monde profondément problématique (Fabre, 2009 ; Point, 2018). C'est dire que l'agir éthique considère un monde humain perpétuellement secoué de problèmes (théoriques, politiques, sociaux, climatiques, culturels, etc.) et non une réalité ou une conduite idéale. C'est donc en raison de ce caractère problématique de son objet que l'éthique ne peut s'enseigner qu'en

obscur et parfois hasardeux des écrits de Bernard Stiegler. Ici, encore plus qu'ailleurs, un regard critique est nécessaire pour lire les travaux de Stiegler (Rédaction, 2017).

⁴ Cette culture philosophique « classique » restera volontairement imprécise dans ce travail, pour garder notre centre d'attention sur la question générale de recherche, c'est-à-dire les intérêts et les limites de la PPE pour l'enseignement de l'éthique aux enfants tel que le conçoit Bernard Stiegler.

répondant à trois conditions spécifiques – conditions complémentaires et souvent intriquées dans les faits, mais que nous souhaitons exposer ici une à une.

Toutefois, l'objectif de cette exposition des trois conditions de l'enseignement de l'éthique est également de formuler, à l'égard de chacune des conditions, une critique pour remettre en question la position de Bernard Stiegler, et préparer la formulation des problèmes qui occuperont la seconde partie de notre argumentation.

1.1. La condition épistémique

La première condition de l'enseignement de l'éthique pour être à la hauteur d'un monde problématique, selon Bernard Stiegler, est de nature épistémique. C'est dire qu'elle concerne la compréhension même des connaissances et la façon dont elles organisent notre représentation de la réalité. En un mot, cette condition épistémique demande de rendre les enfants capables de situer la culture de la société dans laquelle ils vivent. Cela signifie que l'enfant soit capable de connaître et de reconnaître sa culture d'appartenance, mais aussi de savoir que celle-ci est limitée et que d'autres cultures, différentes de la sienne, existent et organisent les représentations mentales d'autres humains, en d'autres lieux et en d'autres temps. Or, comprendre que la notion de démocratie ne signifie pas la même chose pour un Athénien de l'Antiquité, un Américain du XVIII^e siècle ou une Française d'aujourd'hui n'est pas chose aisée pour un enfant sans avoir – ne serait-ce qu'un aperçu – des repères sur ces différentes cultures. Et cet apprentissage du caractère situé de nos *épistémès* relève, selon Bernard Stiegler, surtout du travail des SHS (anthropologie, sociologie, ethnologie, etc.)⁵.

L'importance pour les enfants de comprendre la généalogie d'un concept depuis sa culture d'émergence jusqu'à ses évolutions récentes en fonction de la société actuelle et des défis qu'elle affronte forme la première condition de l'enseignement de l'éthique. Pour reprendre l'exemple précédent de la démocratie, l'explicitation de ce concept présent dans la plupart des programmes d'enseignement de l'éthique (notamment celui de la Belgique, de la France et du Québec) peut donner lieu à plusieurs séquences sollicitant les SHS. Par exemple, un géographe pourra présenter aux enfants la situation géopolitique des cités grecques antiques, assez isolées géographiquement et dans des environnements pauvres en ressources, qui doivent par conséquent « inventer » une autonomie politique sans pouvoir centralisateur capable de subvenir aux besoins d'une police contrôlant l'ensemble de ce territoire. De plus, étant donné qu'au sein des *épistémès*, les concepts et les repères culturels font système au-delà des distinctions esthétiques, sociales, politiques ou métaphysiques, le recours à plusieurs SHS devient nécessaire. Par exemple, comprendre que la distinction éthique que fait Aristote entre la vie active et la vie contemplative (et la supériorité de la seconde sur la première)

⁵ Nous n'étudierons pas ici le rapport de la philosophie aux sciences exactes selon la perspective de Bernard Stiegler, car, même s'il se joue indéniablement là quelque chose d'intéressant pour la construction et la considération des *épistémès*, cela nous éloignerait de la question de l'enseignement de l'éthique.

rejoint un système économique particulier entre les propriétaires et les ouvriers, un système politique entre les hommes libres et les esclaves, un système religieux où l'on distingue le sacré du profane, etc.

Ainsi, cette condition épistémique d'apprendre à situer son savoir et ses référents culturels pour l'enseignement éthique est, pour Bernard Stiegler, un argument en faveur des SHS en général et non de la seule philosophie. Faire philosopher des enfants entre eux sans les contenus et les méthodes des SHS, c'est comme si, en tant que spectateur, on allait au théâtre pour s'asseoir sur un fauteuil de la salle et lire soi-même dans sa tête le texte de la pièce, sans solliciter aucune didascalie ni aucun acteur ou costume. Dans ce cas, force est de constater que l'on perdrait une grande part de la saveur et de la complexité de la pièce de théâtre, et de l'intérêt que l'on pourrait y porter.

Toutefois, cette première condition, aussi forte soit-elle, repose sur une idée discutable : celle de la séparation de la philosophie d'avec les autres SHS. Bien sûr, philosopher sans SHS est discutable, mais il en va de même pour toutes les autres SHS. Une théorie économique exempte de toute considération anthropologique perd de son sens, un propos sociologique sans considération ethnologique serait franchement étrange, etc. La première condition de Stiegler repose sur un dualisme entre la philosophie et les SHS que l'on peut contester, pour penser plutôt la philosophie comme une science humaine et sociale parmi d'autres et qui se nourrit des apports des autres sciences au lieu de les ignorer. Comment repenser ici les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants ? Nous travaillerons sur cette nouvelle question dans la seconde partie de notre argumentation.

1.2. La condition critique

La seconde condition de l'enseignement de l'éthique, à en croire les propos de Bernard Stiegler, est de nature critique (Stiegler, 2012, p. 200-201). Et ici, il nous semble que son argument est plus simple qu'il n'y paraîtra par la suite dans d'autres de ses ouvrages (Stiegler, 1996 ; 2008b) : face à l'urgence d'agir dans un monde problématique, plein d'incertitudes et de changements violents, il est important pour les enfants de savoir critiquer les *épistémès* anciennes actuellement dominantes dans la société et de s'en méfier, ainsi que de créer ou de renouveler de nouvelles *épistémès*. Enseigner l'éthique aux enfants ne peut donc pas se réaliser sans, au préalable, ce travail de pensée critique. Mais alors pourquoi cette tâche de formation de l'esprit critique, assez classiquement attribuée aux philosophes ou revendiquée par eux, ne pourrait-elle pas être remplie par la pratique de la PPE ?

La réponse à cette question mobilise une idée exigeante de la critique. Si on considère que les problèmes actuels, comme l'effondrement climatique par exemple, résultent de notre façon de penser le monde, cette « grille de lecture » du monde, notre *épistémè* doit alors être critiquée et remise en question. Mais, pour ce faire, il faut d'abord bien la connaître, puis,

avec cette connaissance nécessaire à la critique, interroger les « racines » de cette *épistémè* pour que celle-ci soit radicale. Or, les racines de cette critique sont à chercher, pour le philosophe qu'est Bernard Stiegler, dans les œuvres et les écrits des philosophes antérieurs qui ont su interpréter et analyser les évolutions de notre *épistémè* actuelle (Stiegler, 1996, p. 168-173). Par exemple, selon Stiegler, pour agir face à l'urgence climatique, il faut repenser notre *épistémè* à ce sujet, et désamorcer le paradigme d'une nature passive et d'une humanité agissante⁶. Toutefois, pour critiquer ce paradigme, il est nécessaire de comprendre comment celui-ci se construit chez Descartes, donc de lire Descartes. Mais, pour lire Descartes, si on rend compte de la première condition énoncée plus haut, il faut être capable de situer l'œuvre de Descartes, donc de connaître l'*épistémè* de l'époque de Descartes et les problèmes qui ont structuré celle-ci. Donc, il faut aussi relire Platon, car c'est là qu'on trouvera les bases qui ont permis de construire l'*épistémè* dont hérite Descartes, etc. On le comprendra bien, la seconde condition critique proposée par Stiegler comporte un risque de régression à l'infini historique. L'enfant risque de ne jamais avoir assez lu pour comprendre les problèmes de son époque.

Ce problème de la régression historique à l'infini, qui, quelque part, justifie le travail de l'expertise philosophique, est un élément qui entre en contradiction avec un autre pan de la pensée de Stiegler. En effet, celui-ci avance dans de nombreuses conférences et interventions que le travail de la critique ne peut être réservé à quelques rares experts. Selon sa perspective démocratique (Stiegler et Crépon, 2007), proche de celle de John Dewey ici, l'aptitude à la pensée critique n'est efficiente que si elle est partagée entre plusieurs personnes (car il faut être plusieurs pour discuter et construire ensemble des idées). Cela demande donc de la diffuser le plus possible au sein de la population tout entière. Les mères de très jeunes enfants doivent pouvoir l'exercer lorsqu'il est question de la santé de leurs enfants, les ouvriers d'usine lorsqu'il s'agit de leurs conditions de travail, etc.⁷

On comprend donc qu'ici le philosophe qui souhaite la démocratisation de la pensée critique est gêné par la régression historique à l'infini de la critique philosophique. Comment équilibrer ces deux éléments pour rendre possible l'enseignement de l'éthique à des enfants grâce à une formation à l'esprit critique, mais sans les contraindre à un perpétuel « report » de leur légitimité à la critique avec de nouvelles lectures philosophiques ? Nous reviendrons à ce problème dans la seconde partie de notre argumentation.

⁶ Nous ne rentrons pas ici en profondeur dans cette argumentation, mais on peut se référer ici au travail de Dominique Bourg (Bourg, 2018 ; Wallenhorst, 2016) et de bien d'autres (L'Obs, 2021). Plus modestement, j'ai également exploré la façon dont la PPE pouvait accompagner le changement d'un paradigme de pensée au sujet de l'écologie (Point, 2021a, 2022).

⁷ C'est notamment en raison de cette démocratisation de la pensée critique, qui peut aussi être comprise comme un héritage philosophique des Lumières (comme la devise *Sapere aude* d'Emmanuel Kant), que ce philosophe a prôné très tôt en France une éducation critique du numérique, pour que chacun puisse s'en servir et critiquer son usage (Stiegler, 2021).

1.3. La condition pédagogique

La troisième condition de l'enseignement de l'éthique à l'école qui se dessine dans les propos de Bernard Stiegler se situe, selon nous, aux frontières de la pédagogie. Reconstituons ici sa proposition ; considérant que l'éthique consiste à se demander comment vivre et penser avec les problèmes urgents et complexes de notre époque, et considérant que cela nécessite un enseignement où l'on forme l'enfant à une pensée critique qui requiert un entraînement long et régulier à l'école, alors cela signifie que, pédagogiquement, cet enseignement de l'éthique a besoin d'institutions scolaires capables de soutenir cette formation sur plusieurs années et d'une pédagogie capable de stimuler les enfants et de leur donner envie de suivre cette formation.

En sollicitant leur curiosité, le pédagogue-philosophe cherchera à habituer les enfants dès leur plus jeune âge à se poser des questions, puis à se poser des questions sur leurs questions. Il développera ainsi, peu à peu, leur curiosité pour savoir si les questions qu'ils se posent sont à la hauteur de l'urgence et de la complexité des problèmes qu'ils ont ou auront à affronter. Or, cette formation aux questionnements peut être difficile ou dangereuse, car cela amènera nécessairement le pédagogue-philosophe à porter sa critique sur les institutions qui rendent elles-mêmes possible cette formation. Mais si cette critique des institutions survient trop tôt, les enfants risquent de souhaiter la fin de ces institutions et de voir leur attention se désorganiser en dehors des institutions (car, selon Stiegler, une des fonctions des institutions est de rendre possible, d'organiser et de soutenir une attention commune sur un même objet). Bref, en retirant ces cadres sociaux, culturels et épistémiques nécessaires pour penser que sont les institutions participant à la formation des individus, le pédagogue risque de priver l'enfant de la condition même de sa formation.

Ainsi, cette troisième condition pédagogique souligne la nécessité d'avoir des institutions capables de former des enfants en mesure de les critiquer et de les remplacer alors que sans ces dernières, leur formation est impossible. C'est cette injonction paradoxale qui nous mène à nous interroger sur cette troisième condition pédagogique. En effet, cette injonction est souvent présente dans l'esprit des animateurs et animatrices des pratiques de la PPE. Ces derniers, héritant de la culture philosophique occidentale, sont souvent tiraillés entre le souci de respecter l'institution scolaire qui leur donne la possibilité de participer à l'éducation des enfants et le souci de les former à un esprit critique capable de déconstruire les institutions scolaires.

Chez de nombreux philosophes de l'éducation, dont Emmanuel Kant ou Hegel (Hegel, 1990 ; Kant, 1798), ce paradoxe est résolu avec l'idée que c'est à la majorité de l'enfant que celui-ci pourra s'initier à la critique des institutions. Avant celle-ci, ces philosophes conseillent aux pédagogues de former l'esprit critique des enfants sur d'autres objets qui ne saperont pas les conditions de possibilité de leur éducation. Or, cet argument ne peut tenir pour la position de Bernard Stiegler, car si les problèmes de notre époque sont urgents et

complexes, alors on ne peut les aborder avec les enfants sans questionner les institutions elles-mêmes, et, en premier chef, l'école. Reprenons l'exemple de l'urgence climatique ; il est possible de faire réfléchir les enfants sur l'effondrement de la biodiversité en usant des pratiques de la PPE. Mais, dans ce cas, et si on veut être cohérent, il faut être prêt à ce que durant ces dialogues les enfants remettent en question et critiquent la façon dont l'école les prépare à ces catastrophes, et trouvent franchement insatisfaisante la place de l'écologie au sein des programmes scolaires. L'enseignant est-il prêt à recevoir cette critique ? Pourra-t-il, après cela, s'opposer à ce que des élèves ne viennent pas en classe le vendredi prochain pour participer à une manifestation pour le climat ? On le voit bien, la condition pédagogique de rendre audible un propos critique peut se retourner contre l'institution qui l'autorise, et cette possibilité n'est pas propre aux pratiques de la PPE, mais à toutes les pédagogies critiques (hooks, 1994; Pereira, 2017). L'enseignement de l'éthique, s'il rejoint le domaine des pédagogies critiques comme semble le proposer Bernard Stiegler, ne peut faire l'économie de ce potentiel problème pédagogique.

Ainsi, cette troisième condition pédagogique de l'enseignement de l'éthique aux enfants, et sa paradoxale limite vis-à-vis du cadre institutionnel éducatif, nous met face à une nouvelle question : comment équilibrer une exigence de formation à l'esprit critique qui remet en cause les institutions et la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants ? Cette question rejoint les deux premières questions qui vont désormais retenir notre attention.

2. Les problèmes de la PPE pour l'enseignement de l'éthique aux enfants

Étudier l'argumentation de Bernard Stiegler au sujet de l'enseignement de l'éthique au primaire par la question de l'initiation à la philosophie auprès des enfants avec la pratique de la PPE nous a permis de réaliser deux tâches. Premièrement, nous avons mis à jour trois conditions de possibilité de l'enseignement de l'éthique, souvent présentes entre les lignes des écrits des philosophes concernant la PPE, qui, selon Stiegler, invalident la pertinence de la PPE à l'école. Deuxièmement, nous avons également vu que ces conditions ne sont pas exemptes d'ambiguïté. C'est à partir de ces dernières, et grâce à la conception « stieglerienne » de la philosophie, que nous avons pu formuler trois questions adressées à la PPE. Ces trois questions sont les suivantes :

- Comment repenser les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants sans exclure l'une ou l'autre de ces sciences au détriment de cet enseignement ?
- Comment équilibrer l'ambition démocratique de diffusion de l'esprit critique et la nécessité de l'étude en profondeur d'une *épistémè* pour établir sa critique avec justesse pour ne pas continuellement reporter ou brader l'enseignement de l'éthique aux enfants ?

- Comment équilibrer une exigence de formation à l'esprit critique qui remet en cause les institutions et la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants ?

Ces trois questions peuvent désormais nous servir de point de départ pour identifier ce qui forme, selon nous, trois problèmes que l'héritage philosophique⁸ de la PPE pose à la pratique même de la PPE.

2.1. Articuler les SHS avec l'éthique dans son enseignement grâce à la PPE ?

Comment repenser les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants sans exclure l'une ou l'autre de ces sciences au détriment de cet enseignement ?

Nous avons compris précédemment que, pour Bernard Stiegler, un véritable enseignement de l'éthique aux enfants sera interdisciplinaire ou ne sera pas. Selon lui, la philosophie ne peut faire cavalier seul ici, ni elle ni aucune autre science humaine et sociale. Ainsi, la PPE ne peut se targuer de son affiliation à la philosophie pour revendiquer une primauté sur l'enseignement de l'éthique au primaire. Au contraire, c'est en sollicitant la pluralité des méthodes, des notions et des problèmes de l'ensemble des SHS que les pratiques de la PPE peuvent alors être pertinentes en tant que pratiques pédagogiques pour développer l'intérêt des enfants pour ces SHS. Dans ce cas, la PPE est moins le véhicule pour transmettre, plus ou moins explicitement, une culture philosophique classique⁹ qu'une boîte à outils pédagogique permettant d'aborder n'importe quel contenu culturel relatif aux SHS.

Concrètement, cette position théorique peut se lire entre les lignes du nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) qui sera appliqué en septembre 2024 dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ce programme scolaire, en poursuivant trois objectifs clairs que sont la préparation à l'exercice de la citoyenneté, la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun, se veut au service d'un enseignement de l'éthique aux enfants. De plus, ce programme ne repose pas sur une seule assise disciplinaire, bien que l'éthique et la sociologie soient mises de l'avant, mais élargit l'objet de son étude à la culture en général. Qu'il s'agisse d'explorer, d'examiner des réalités culturelles ou de réfléchir de façon critique sur ces dernières (suivant que l'on se situe au 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle),

⁸ Nous ne discutons pas ici de la nature de la transmission ni des limites de cet héritage philosophique. Cette discussion, relevant davantage de la sociologie de l'éducation, étudierait les processus de recrutement des enseignants, les mécanismes de sélection et de distinction des carrières professorales ou encore les instructions officielles des programmes d'enseignement (Fabiani, 1988 ; 2010 ; Pinto, 2000 ; 2007).

⁹ Sans entrer dans cette discussion, nous partons ici du postulat qu'une certaine culture scolaire identifie un certain nombre de positions théoriques et culturelles comme faisant sens entre elles et permettant de reconnaître un héritage culturel commun en Occident comme étant « de la philosophie », soit une culture philosophique « classique » au sens où elle fait consensus ou est reconnue comme dominante au sein du champ des usagers et praticiens de ces positions et de ces pratiques culturelles.

dans tous les cas, l'éthique se déploie par le dialogue et la pensée critique dirigée sur un objet culturel (la famille, les réseaux sociaux, l'amitié, la démocratie, les rapports entre les êtres vivants, la consommation, l'image de soi en ligne, etc.). Ainsi, de nombreux outils de la PPE sont présents, ou conseillés, dans ce programme, mais non pas pour promouvoir une culture philosophique spécifique, mais pour participer à une enquête interdisciplinaire sur des objets culturels divers.

Avec cet exemple, on voit bien que la proposition théorique de Bernard Stiegler de rapprocher la philosophie des autres SHS dans l'enseignement de l'éthique est concrètement possible, mais soulève de nouvelles questions. En voici deux parmi d'autres :

1. Pour la formation des enseignants tout d'abord : élargir la formation des enseignants à l'ensemble des SHS pour qu'ils soient en mesure d'enseigner l'éthique aux enfants est un ajout conséquent et exigeant par rapport à la seule maîtrise suffisante des contenus philosophiques. N'y a-t-il pas un risque ici de surcharger la formation des enseignants ou de creuser encore plus le fossé qui sépare la formation initiale des enseignants et la complexité des programmes qu'ils ont à enseigner ?
2. Pour la conception de l'éthique ensuite : si on disjoint l'histoire de la philosophie (avec ses auteurs, ses textes et ses idées) de l'éthique dans cet enseignement par la PPE, ne risque-t-on pas de réduire l'éthique à une sorte de logique de la discussion visant la gestion de conflits ? Appliquée à tout objet ou thème culturel, et encadrée par des habiletés de dialogue et de pensée critique, l'éthique peut-elle se limiter, dans l'esprit des élèves, à une maîtrise de *soft skills* utiles pour vivre en groupe ? Et, sinon, comment éviter ce risque, et ne pas perdre la complexité de l'éthique que l'héritage de la culture philosophique transmet, tout en gagnant la richesse et la pluralité des connaissances et des compétences des autres SHS ?

2.2. Équilibrer l'étude historique et l'ambition démocratique dans l'enseignement de l'éthique avec la PPE ?

Comment équilibrer, dans l'enseignement de l'éthique aux enfants, le souci d'une démocratisation de l'esprit critique et la nécessité de ne pas brader l'importance de l'étude historique de la critique ?

La recherche de cet équilibre est un nœud problématique pour bien des philosophes de l'éducation, car le sentiment de sacrifier l'un au profit de l'autre est constant. D'un côté, l'exégèse minutieuse et infinie des auteurs apportera toujours de nouvelles idées et une connaissance plus fine des *épistémès* que l'on souhaite connaître pour pouvoir les critiquer. De l'autre, ce commentaire permanent n'intéresse pas les personnes, dont les élèves, qui

veulent agir, ici et maintenant, avec tout le monde, sur ce que *l'épistémè* actuelle rend problématique dans notre monde. Sans surprise, cette tension est fortement présente au sein des pratiques de la PPE lorsqu'elle est mobilisée pour l'enseignement de l'éthique (Duclos, 2014). Plus le sujet est sensible et problématique (urgence écologique, injustice politique, racisme et discrimination, etc.) et plus l'envie d'agir entre en contradiction avec l'envie de connaître plus finement le sujet en question (Néron, 2020).

Face à cette tension, il nous semble pourtant que l'approche de Bernard Stiegler nous permet de formuler une hypothèse. Si c'est le caractère problématique du monde qui doit orienter notre éthique et son enseignement, alors une boussole pourrait être ici *l'agir* face à ces problèmes actuels. Si l'objectif de l'enseignement de l'éthique est de rendre les élèves capables de réfléchir et d'agir ensemble dans un monde problématique, alors mettons-les à l'œuvre dans cet agir. Il s'agirait de renoncer à l'approche notionnelle (amitié, pouvoir, conscience, etc.) ou l'approche par auteur (Platon, Descartes, Kant, etc.) en PPE pour prioriser une histoire culturelle des idées, où les idées seraient comprises comme des moyens d'action pour agir face aux problèmes du moment (Point, 2021b).

Concrètement, cet enseignement de l'éthique aux enfants, avec une pratique de la PPE orientée ainsi, solliciterait les SHS pour faire partir les élèves d'un fait social observable par les enfants (la voiture en ville, le divorce, la forme des bâtiments publics, la couleur des casques de pompier ou la forme des légumes au supermarché) afin de leur montrer, pas à pas, derrière ce fait social, toute la complexité des choix et des idées mises en œuvre par les humains d'une certaine culture pour en arriver là. Une telle approche permettrait également de montrer qu'il aurait toujours pu en être autrement avec une *épistémè* ou une culture différente. Par exemple, un enseignant pourrait emmener ses élèves dans un parc proche de l'école, réputé dangereux et malfamé, puis leur demander d'observer et de noter ce qu'ils voient. De retour en classe, avec les pratiques de la PPE, ils pourraient ensemble mener une enquête sur les raisons de la réputation de ce parc, cerner les problèmes précis de ce fait social, envisager des solutions pour y remédier, et enfin, pourquoi pas, les expérimenter et les mener à bien (demander au maire de rénover les jeux pour enfants du parc, nettoyer les abords du parc, faire une fresque murale chaleureuse sur un des murs proches, aménager un petit jardin communautaire, etc.).

Avec un processus d'enquête et d'expérimentation, l'éthique déployée ici s'affronte à la complexité d'un monde problématique et étudie les problèmes de ce dernier à la hauteur des actions envisagées, et non plus dans une régression historique à l'infini des *épistémès* sous-jacentes. Ce modèle de l'enquête, fortement inspiré du pragmatisme (Piot, 2017 ; Point, 2023 ; Thievenaz et Fabre, 2023), fait son apparition dans l'enseignement de l'éthique au Québec, avec le nouveau programme CCQ qui le met de l'avant. Articuler alors cette pédagogie de l'enquête avec les pratiques de la PPE ouvre un chantier de réflexion pour celles-ci : comment faire dialoguer les élèves entre eux en vue d'une action commune ?

Comment s'assurer que plusieurs hypothèses d'action émergent sans se nuire mutuellement ? Comment s'assurer que la compréhension d'un problème soit suffisamment commune pour motiver sa résolution par tous les élèves ? Voici quelques exemples des questions qui émergent pour la PPE avec cette orientation théorique.

2.3. Comment défendre et en même temps critiquer les institutions scolaires grâce à la PPE ?

Comment, dans un enseignement de l'éthique, équilibrer la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants et le besoin de les rendre capables de remettre en cause ces institutions ?

L'apparent paradoxe de cette troisième condition est connu de nombreux philosophes de l'éducation, et en a conduit certains et certaines à affirmer qu'un enseignement d'une éthique valorisant l'esprit critique ne serait pas possible au sein des institutions scolaires. Parmi ces derniers, on retrouvera par exemple Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, 1995), Ivan Illich (Illich, 2015), Catherine Baker (Baker, 2006) ou, plus récemment, Jacques Rancière (Rancière, 2005). Et il n'est pas rare de retrouver la trace de leurs arguments au sein des écrits sur les pratiques de la PPE. Pourtant, il nous semble que Matthew Lipman, Ann-Margareth Sharp et Bernard Stiegler proposent un autre point de vue, où l'on tente d'équilibrer deux mouvements intellectuels relatifs à l'esprit critique : celui du *problem posing* et celui du *problem solving*.

Sans entrer dans les détails, il s'agit de dire que l'enseignement de l'esprit critique doit permettre de poser des problèmes à la hauteur des pistes de résolution qu'il peut également proposer. En ce sens, la critique que l'on peut mener en éthique grâce aux pratiques de la PPE ne correspond pas à une quête d'absolu ni à une recherche individuelle de bien-être, mais à une recherche collective qui explore des problèmes communs aux participants et les façons, prospectives, que ces personnes peuvent imaginer pour les résoudre ensemble (Stiegler, 2008a, p. 19-24)¹⁰. Équilibrer ces deux mouvements du *problem posing* et du *problem solving* relève ainsi d'une posture à la fois radicale et pragmatiste, car on reste attentif à l'interaction entre la pensée et l'action, l'individu et le collectif, ou encore la lucidité face à la complexité d'une situation problématique et l'espoir de faire advenir une situation meilleure grâce à nos actions (Point, 2020).

Concrètement, cela signifie que l'enseignement de l'éthique, dans cette perspective, usera des pratiques de la PPE dans un premier temps, pour mettre en commun des problèmes

¹⁰ Dans cette perspective, l'approche scolaire dite « par auteur » de la culture « classique » de la philosophie, qui a tendance à individualiser et à rendre héroïques certains auteurs, devient problématique, car elle invisibilise la dimension collective de la recherche. On retrouve également ce trait dans les pratiques de la PPE, qui insiste davantage sur le « penser par et pour soi-même » plutôt que sur le « penser ensemble ».

individuels. Par exemple, dans le cadre du programme CCQ, avec des élèves de 6^e année (11-12 ans), les enseignants peuvent aborder les questions relatives à « la représentation de soi en ligne ». Sur ce thème, il est possible d'utiliser une période pour faire ressortir, grâce à des pratiques de la PPE, parmi les élèves, le plus de cas problématiques de l'expression de soi sur les réseaux sociaux. Puis, lors d'autres périodes, de solliciter des intervenants-experts (par exemple, un policier spécialisé en cyberintimidation) et de trouver des sources d'informations sur la façon dont ces problèmes apparaissent et sont pris en charge par la justice, l'hôpital, l'école, etc. Dans un troisième temps, on cherchera des solutions pour l'usage même des élèves (création de profils sécurisés, présentation de bonnes pratiques de navigation sur les réseaux sociaux, guide d'appel à la vigilance, etc.) grâce à d'autres pratiques de la PPE (groupes d'experts entre élèves, dialogue collaboratif alterné, etc.). Enfin, dans un dernier temps, on pourrait imaginer que les élèves se développent un réseau de profils en ligne dans lequel une confiance est établie et qu'ils peuvent solliciter à tout moment pour vérifier la fiabilité d'une information, l'identité d'un profil douteux ou l'acceptabilité de tel ou tel propos échangé sur ces réseaux sociaux.

Dans cet exemple comme ailleurs, la « solution » trouvée dépendra du problème identifié dans la première phase du processus de réflexion. Avec des élèves en début de parcours ou ayant un esprit critique encore fragile, les pistes d'action les plus simples seront les plus faciles à atteindre, mais à partir de ce niveau de départ, on cherchera à faire progresser les élèves pour les emmener peu à peu vers des problèmes et des projets plus ambitieux. Ainsi, il est possible d'imaginer un enseignement de l'éthique qui progresse des polémiques les plus binaires et des solutions à court terme vers des problèmes actuels complexes et mondiaux et des solutions à long terme. De cette manière, il sera possible pour les élèves de s'appuyer sur des institutions, comme l'école, pour soutenir leurs réflexions, tout en reconnaissant ses limites et ses transformations possibles, bien que difficiles. De plus, la dimension collective des recherches menées dans cet enseignement de l'éthique peut leur permettre de valoriser cette communauté d'apprentissage que rend ainsi possible l'institution scolaire¹¹. Cette perspective fait surgir, là aussi, de nombreuses questions pour l'enseignement de l'éthique, mais les pédagogies par projet et la didactique des dialogues philosophiques peuvent ici être des atouts puissants.

Conclusion

Pour résumer le parcours réflexif tracé dans cet article, nous avons pris pour point de départ la critique de Bernard Stiegler envers la PPE pour comprendre en quoi celle-ci ne

¹¹ « Le bon professeur fait en sorte que ses étudiants constituent un vrai groupe, avec des conflits et des convergences, des tensions et des accords : un tel groupe ouvre une scène critique. Il y a des cours où ce n'est pas le sujet : ce sont des enseignements de compétences. Mais les enseignements de savoirs, c'est-à-dire de disciplines rationnelles, exigent la formation de telles scènes critiques, que les étudiants intériorisent. » (Stiegler, 2015, p. 19)

serait pas pertinente selon lui pour un enseignement de l'éthique au regard des trois conditions suivantes :

- *Condition épistémique* : la PPE, par son héritage de la culture philosophique « classique », est trop focalisée sur une culture occidentale et n'intègre pas les SHS, ce qui l'empêche de situer épistémiquement les connaissances des élèves.
- *Condition critique* : la PPE, s'éloignant ici de la culture philosophique « classique », ne peut pas travailler sur l'histoire des idées avec des enfants, et donc ne peut acquérir une profondeur critique suffisante pour réfléchir sur les problèmes actuels.
- *Condition pédagogique* : la PPE, en se réalisant au sein de l'institution scolaire, ne peut véritablement opérer le dangereux travail de critique, car celui-ci est conditionné à la critique des institutions elles-mêmes. On retrouve là le vieux problème du pédagogue Socrate condamné à boire la ciguë par les institutions athéniennes qu'il tente de sauver.

Ces trois conditions de l'enseignement de l'éthique selon Bernard Stiegler nous ont ainsi amené à réfléchir sur trois problèmes relatifs à cet enseignement et au rapport que la PPE, la philosophie « classique » et l'éducation éthique entretiennent entre elles :

1. Comment articuler, au sein de cet enseignement de l'éthique, les pratiques de la PPE avec les autres SHS ? Pour cette première question, nous avons envisagé la manière dont une approche interdisciplinaire intégrant la philosophie pouvait nourrir la réflexion des élèves sur les problèmes éthiques, en les faisant travailler sur des objets culturels actuels à la fois précis et complexes.
2. Comment équilibrer l'étude historique des problèmes éthiques et l'intérêt des élèves pour ces derniers ? Ici, nous avons vu que c'est la pédagogie de l'enquête qui semble la plus à même d'accompagner les élèves dans la découverte des problèmes éthiques, à la fois dans leur dimension historique et actuelle.
3. Comment critiquer l'institution au sein des institutions lorsque l'on forme l'esprit critique des élèves par l'enseignement de l'éthique ? Sur ce problème, nous avons vu que la recherche d'un équilibre entre la déconstruction et la reconstruction des problèmes éthiques (c'est-à-dire entre un pôle critique d'exploration de la complexité des problèmes et un pôle d'investigation des pistes de résolution de ces problèmes) peut servir de repère dans l'apprentissage.

Exposer ces trois problèmes nous a ainsi permis de proposer des pistes de réflexion à partir des conditions de Bernard Stiegler, sans pour autant négliger le caractère ambigu et problématique de celles-ci.

À la fin de ce parcours, nous avons bien conscience que nous avons soulevé plus de questions qu'au départ, et qu'il reste encore de nombreux chantiers de réflexion pour l'usage de la PPE dans l'enseignement de l'éthique aux enfants. Paradoxalement, l'héritage de la culture « classique » de la philosophie semble être pour la PPE ce qui est le plus problématique pour l'enseignement de l'éthique, et, en même temps, la créativité pédagogique des pratiques de la PPE semble lui donner une place des plus prometteuses pour cet objectif d'enseignement. Ce paradoxe nous amène ainsi une dernière question, peut-être provocatrice : faut-il envisager de laisser tomber le qualificatif de « philosophique » pour imaginer de futures pratiques de recherche et d'enseignement de l'éthique avec des enfants ?

Références

- Baker, C. (2006). *Insoumission à l'école obligatoire*. Tahin party.
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle Terre*. Desclée de Brouwer.
- Bradley, J. P. N. et Kennedy, D. (2020). Stiegler as philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 332-336.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1676728>
- Duclos, A.-M. (2014). La Philosophie pour enfants comme approche subversive face à la logique néolibérale en éducation. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, 1(3), 75-97.
- Fabiani, J.-L. (1988). *Les philosophes de la République*. Les Éditions de Minuit.
- Fabiani, J.-L. (2010). *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? : la vie sociale des concepts (1880-1980)*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<https://books.openedition.org/editionsehess/853>
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Hegel, G. W. F. (1990). Discours du 2 septembre 1811. Dans B. Bourgeois (trad.), *Textes pédagogiques*. Vrin. <https://www.vrin.fr/livre/9782711600823/textes-pedagogiques>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (2015). *Une société sans école* (G. Durand, trad). Points.
- Kant, E. (2015). *Le conflit des facultés : et autres textes sur la révolution* (C. Ferrié, trad.). Payot. (Publication originale en 1798)
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck Université.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Néron, A. (2020). *Démocratie expérimentale et philosophie pour enfants* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24360>
- L'Obs. (2021). *Penser le vivant*. Les Liens qui libèrent.
- Pereira, I. (2017). Paolo Freire, pédagogue des opprimé·e·s : une introduction aux pédagogies critiques. Libertalia.
- Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135(1), 48-57. <https://doi.org/10.3406/arss.2000.2700>
- Pinto, L. (2007). *La vocation et le métier de philosophe : pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*. Seuil.
- Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions vives : recherches en éducation*, (27). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2076>
- Point, C. (2019). Une philosophie du problème ; entre héritage et projet. *Penser l'éducation*, (43), 43-59.
- Point, C. (2020). Paulo Freire & John Dewey : d'un dialogue impossible à un conflit constructif ? Dans N. Hedjerassi (coord.), *Les pédagogies émancipatrices : actualités et débats* (p. 49-73). Éditions du Croquant.
- Point, C. (2021a). Care et philosophie pour enfants : la perspective de l'écologie critique contemporaine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1092717ar>
- Point, C. (2021b). La philosophie pour enfants : une piste pour réconcilier enseignement disciplinaire et vie scolaire ? *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philosophia*, 66(1), 163-177.
- Point, C. (2022). L'université à l'ère de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie. *Éducation et socialisation : les Cahiers du CERFEE*, (63). <https://doi.org/10.4000/edso.18168>
- Point, C. (2023). *Université et démocratie : la pensée éducative de John Dewey*. Presses de l'Université Laval. <https://www.degruyter.com/document/isbn/9782766301645/html?lang=de>
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La fabrique.
- Rédaction. (2017, 16 septembre). Bernard Stiegler : lost in disruption? *Zilsel*. <https://doi.org/10.58079/vdsr>
- Rousseau, J.-J. (1995). *Émile ou de l'éducation*. Gallimard. (Publication originale en 1762)
- Stiegler, B. (1996). *La technique et le temps (t. 2 : La désorientation)*. Galilée ; Cité des sciences et de l'industrie.
- Stiegler, B. (2008a). *Aimer, s'aimer, nous aimer du 11 septembre au 21 avril*. Galilée.

- Stiegler, B. (2008b). *L'économie de l'hypermatériel et psychopouvoir : entretiens avec Philippe Petit et Vincent Bontems*. Fayard.
- Stiegler, B. (2012). La formulation de la nouvelle raison : sept propositions pour l'école. Dans *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 179-202). Fayard.
- Stiegler, B. (2015). Numérique, éducation et cosmopolitisme. *Cités*, 63(3), 13-36. <https://doi.org/10.3917/cite.063.0013>
- Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie : santé, recherche, éducation*. Gallimard.
- Stiegler, B. et Crépon, M. (2007). *De la démocratie participative : fondements et limites*. Fayard.
- Thievenaz, J. et Fabre, M. (2023). La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, (219), 129-178. <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>
- Wallenhorst, N. (2016). Politique et éducation en anthropocène : lecture critique de Dominique Bourg et Alain Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, 1 088 pages et de Dominique Bourg et Augustin Fragnière, *La pensée écologique, une anthologie*, Paris, PUF, 2014, 876 pages. *Raisons politiques*, (62), 151-160. <https://doi.org/10.3917/rai.062.0151>

Quels visages de l'éthique au prisme d'une école hospitalière ?

Cécile Lacôte-Coquereau, Ph.D. en Sciences de l'éducation et de la formation
Laboratoire CREN – Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Nantes Université

Résumé: En France, la loi reconnaît à tout enfant porteur de handicap l'accès à l'École républicaine (Loi 2005 ; UNESCO, 2015). Ce principe démocratique modifie, transfigure l'éthique éducative interstitielle à toute discipline scolaire. Il intime à chacun la mission d'éducateur responsable au refus de toutes discriminations. Dans une école hospitalière, l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle participe au développement intellectuel et psychologique de chaque élève, nonobstant ses fragilités (Prairat, 2022). Elle induit une reconfiguration épistémologique de l'équipe éducative en responsabilité à l'égard d'un autrui vulnérable. Quelle formation, quelles compétences éducatives seraient propres à embrasser ces enjeux démocratiques et sociétaux ? Ici s'envisagent des dispositifs didactiques et collaboratifs féconds, capables de minorer les injustices épistémiques au regard de tous les élèves, sujets-participants pleinement considérés.

Mots-clés: éthique, handicap, vulnérabilité, injustices épistémiques, formation, sujet-participant

Abstract : In France, the law gives every child with a disability access to the republican school (Law 2005; UNESCO, 2015). This democratic principle changes and transforms the educational ethic interstitial to any school discipline. It entrusts educators with the duty to reject all forms of discrimination. In a hospitable school, ethics are more than just good for the soul; they contribute to the intellectual and psychological development of each pupil, notwithstanding their frailties (Prairat, 2022). This leads to an epistemological reconfiguration of the educational team's responsibility towards vulnerable individuals. What training and what educational skills are needed to embrace these democratic and societal challenges? Here we can envisage fruitful didactic and collaborative arrangements, capable of minimizing epistemic injustices for all students, who are fully considered as subjects and participants.

Keywords: ethics, disability, vulnerability, epistemic injustices, teacher training, subject-participant

Zusammenfassung: In Frankreich erkennt das Gesetz jedem Kind mit einer Behinderung, den Zugang zur republikanischen Schule (Gesetz 2005; UNESCO, 2015). Dieses demokratische Prinzip verändert und verklärt die erzieherische Ethik, die jedem Schulfach zugrunde liegt. Es nimmt jeden in die Pflicht, als verantwortungsbewusster Erzieher jegliche

Diskriminierung abzulehnen. In einer Krankenhausschule ist die Ethik nicht nur ein Seelenzusatz, sondern trägt zur intellektuellen und psychologischen Entwicklung jedes Schülers bei, ungeachtet seiner Schwächen (Prairat, 2022). Sie führt zu einer epistemologischen Neukonfiguration des Bildungsteams, das Verantwortung für einen verletzlichen Anderen trägt. Welche Ausbildung und welche Erziehungskompetenzen sind geeignet, um diese demokratischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen? Hier werden fruchtbare didaktische und kollaborative Maßnahmen in Betracht gezogen, die in der Lage sind, epistemische Ungerechtigkeiten im Hinblick auf alle Schülerinnen und Schüler als vollwertige Subjekt-Teilnehmer zu verringern.

Stichworte: Ethik, Behinderung, Anfälligkeit, Lehrerbildung, epistemische, Ungerechtigkeiten, Subjekt-Partizipant

Introduction

En France, la loi reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit à l'École de la République, que sa fragilité soit d'ordre moteur, sensoriel, mental, cognitif ou psychique (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2005). Ce principe démocratique d'accessibilité épistémique due à tout élève reconfigure profondément la réflexion éthique éducative, désormais interstitielle à toutes les disciplines scolaires. Elle intime à chaque acteur de l'Institution scolaire la mission d'« agir en éducateur responsable » au « refus de toutes les discriminations » (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013). En écho à la Déclaration internationale d'Incheon, les injonctions humanistes préconisent l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité (UNESCO, 2015).

Or, dans une école et une société hospitalières, « l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique » de tout élève, quelles que soient ses singularités, son handicap (Prairat, 2022). Dès lors, la prise en compte de l'élève dit en vulnérabilité implique une véritable reconfiguration épistémologique du corps enseignant, dont l'identité réincarnée s'érige en « responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui » (CIIP, 2003, p. 13). *Idem et ipse*, comment appréhender cette identité bicéphale dans une fonction dynamique et proprement éthique : celle de l'Homme capable de s'envisager « *Soi-même comme un autre* », de parler, d'agir et de se tenir pour *responsable* ? (Ricœur, 1990)

Expérience irréductible et ultime de la relation pour le philosophe Emmanuel Levinas, la responsabilité pour autrui incombe à tout être humain : « c'est dans l'éthique entendue comme responsabilité que se noue le nœud même du subjectif » (Levinas, 1984, p. 91). Comment alors, dans le cadre scolaire, instituer une responsabilité agissante capable de minorer les injustices épistémiques dont les sujets vulnérables sont souvent objet (Fricker, 2007; Lacôte-Coquereau, 2024c) ? Quels dispositifs de formation pourraient nourrir les compétences enseignantes propres à embrasser ces enjeux sociétaux, dans le respect de chaque individualité humaine en dépit du handicap ?

Pour traiter cette problématique, nous soulèverons tout d'abord l'ambiguïté du concept d'éthique dans une approche historique dénotant l'ellipse sociétale assignée au handicap. Dans un deuxième temps, nous mettrons en lumière les enjeux d'une école hospitalière pour faire face au défi de l'inclusion scolaire. Dans un troisième temps, nous montrerons à quel point la reconnaissance de la vulnérabilité ne peut se départir d'une éthique de la responsabilité où le dialogue entre sujet-agissant et sujet-participant entre en résonance.

In fine, il nous semblera pertinent d'examiner dans quelle mesure des dispositifs de formation pourraient favoriser des collaborations fructueuses « avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 102).

1. Éthique et handicap : une longue ellipse sociohistorique

Qu'est-ce que l'éthique ? Avant toute chose, prenons le temps de définir succinctement ce terme, épicerie de cet article. Selon l'étymologie grecque *éthos* (« mœurs »), étendue à *éthikos* (« moral »), l'éthique désigne la « science de la morale ; l'art de diriger sa conduite ; les préceptes indiquant les engagements, les valeurs » (*Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2003, p. 964). L'éthique a donc intrinsèquement rapport aux sciences humaines, aux « conduites humaines et aux valeurs qui les fondent » (CNRTL [éthique], 2012) ; épineuse question lorsque l'on fonde le concept de valeur humaine sur une utilité matérielle, pragmatique, élitiste socialement normée... dont le handicap paraît exclu. Notion polysémique, parfois ambiguë au regard de l'Histoire, l'éthique interroge l'Agir des hommes et des femmes, l'esprit critique et le libre-arbitre dont ils font preuve. Là où la morale édicte des normes, l'éthique questionne la norme elle-même, en assaillant notre intime individualité. L'attention et les questionnements récents que l'éthique suscite, tant au niveau philosophique qu'éducatif, scientifique, ou politique, n'ont pourtant pas toujours été de mise. En 1960, dans le *Dictionnaire de la langue française classique*, aucun article n'y est consacré : au fil des 508 pages encyclopédiques, ni le terme « éthique » ni le terme « vulnérabilité », épistémologiquement apparenté, ne sont directement cités (Lagane et Dubois, 1960). Cette absence symbolique met au jour la primauté langagière de certains concepts sur d'autres, dont l'éthique à cette date ne semble pas faire partie. L'éthique, loin de constituer un concept figé, est le reflet évanescant d'une société, de ses usages et de ses mœurs, de ses valeurs. Eu égard aux enfants *vulnérables* touchés par le handicap, cœur de l'éthique éducative du XXI^e siècle, l'Histoire trahit une réelle exclusion, une profonde stigmatisation, une longue liminalité sociétale.

1.1. Liminalité historique du handicap

À ce jour, le droit juridique reconnaît deux sortes d'êtres *vulnérables* : les enfants (de par leur minorité) et celles et ceux qui ont longtemps été dénommés les handicapés : « aliénés, arriérés, débiles, choréiques, incapables ou inéducables » (Binet et Simon, 1907 ; Magnan, 1887) au motif d'une altération de leurs facultés cognitives, relationnelles ou corporelles (Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2015, p. 7).

Pour le sociologue Jean-Yves Barreyre, « la *vulnérabilité* relève de la disparition sociale » à l'égard des « inadéquats » auxquels la société ou l'école n'ont pas ouvert la porte (Barreyre, 2014, p. 20). Aux racines de l'histoire, la disparition sociale a iniquement touché et frôle encore les enfants « indésirables » marqués par le handicap, au refus d'une singulière altérité (Agier et Fottorino, 2022) ou d'une « inquiétante étrangeté » (Ployé, 2021). En termes d'appartenance sociale, la singularité confine au sentiment d'exclusion, celui de n'avoir ni parole ni place reconnue. Aux portes du handicap résonne le glas d'une *liminalité* historiquement assumée ou contemporanément plus inavouée, plus implicite (Gardou, 1997 ;

Ebersold, 2022). La *liminalité* désigne ici « l'assignation à une place, à un lieu de la société qui n'est pas tout à fait la société », c'est-à-dire le fait, pour un individu, de se trouver à la fois au seuil et à la marge, en citoyenneté elliptique.

Depuis l'âge classique, la *liminalité* est ce voyage permanent des « fous » transportés d'un village à l'autre par les bateliers pour en débarrasser les communautés corsetées.

Confier le fou à des marins, c'est éviter à coup sûr qu'il ne rôde indéfiniment dans les murs de la ville, c'est s'assurer qu'il ira loin, c'est le rendre prisonnier de son propre départ. (Foucault, 1975, p. 22)

« On installe dans des aileurs les enfants, les adultes touchés par une déficience. Parce qu'on les imagine bizarres, on tend à les insulariser » (Gardou, 2005, p. 10). On les extrait de la société, on les laisse sur le seuil de l'école, on les invisibilise.

1.2. Au seuil de l'école, les arriérés inéducables

Jusqu'au début du XX^e siècle en France, l'institution et l'instruction publique pérennisent la scission catégorielle entre les individus dits « normaux » et ceux dits « arriérés » (*Journal officiel de la République française*, 1909). Prétextant un investissement rentable sur une population susceptible d'évolution, les enfants considérés comme « inéducables, pour lesquels tout effort économique se résout en gaspillage inconsidéré » sont durablement enfermés à l'asile (Arveiller, 2009, p. 128). Aux seuls médecins échoient « les anormaux incurables, pour lesquels aucune instruction n'est nécessaire » (Binet et Simon, 1907, p. 107). En 1935, lors de son discours d'inauguration au Musée pédagogique de Paris, Henri Wallon lui-même, présidant la commission interministérielle visant à recenser les enfants dits déficients ou retardés, évoque (certes pour mieux s'y soustraire) l'hypothèse d'enfants porteurs d'anomalies, « dévoyés, vicieux, pervers, [...] contre qui la Société doit se préserver » (Wallon, 1935/1973, p. 420). Parmi ces individus estimés dégénérés, inéducables et coûteux pour la société (Morel, 1857), les enfants autistes ou handicapés sont légion. D'aucuns errent dans les couloirs d'hospices psychiatriques redoutés de l'Histoire (Sheffer *et al.*, 2019).

1.3. Iniquité et injustices épistémiques

Fondamentalement, ce qui est dévoilé ici, c'est l'expérience de l'éviction et de la domination sociales des personnes handicapées. Dans la sphère de l'école, la liminalité révèle une injustice épistémique testimoniale majeure (Fricker, 2007) : la non-reconnaissance d'enfants marginalisés, déconsidérés en tant qu'apprenants dignes de crédibilité, minorés en tant que potentiels sachants, ignorés en tant que sujets (Bogaert, 2021). La liminalité, propice à l'évitement d'une altérité mésestimée, « traduit une reconnaissance minimale, doublée d'une mise à distance » (Le Blanc, 2011, p. 62) : l'invisibilité sociétale du handicap.

Depuis 1989 sous l'égide de l'ONU, les États parties reconnaissent le droit de chaque enfant à l'éducation, sur la base de l'égalité des chances (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, article 28). La conférence internationale de Salamanque en 1994 engage chaque nation à :

[P]rêter une attention particulière aux besoins des enfants et des adolescents atteints de handicaps graves ou associés. Ces enfants ont, au même titre que les autres membres de la communauté, le droit d'atteindre à une autonomie aussi grande que possible à l'âge adulte, et ils doivent, à cette fin, recevoir une éducation visant à développer au mieux leurs potentialités. (UNESCO et ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne, 1994, p. 18)

Malgré ces injonctions institutionnelles, les enfants handicapés sont exposés à des formes multiples de discrimination, notamment dans l'éducation (ONU et Comité des droits des personnes handicapées, 2021, article 15). L'accès aux savoirs pour tous, l'égalité épistémique, dont les termes s'esquissent pourtant dans toutes les politiques éducatives, peinent à franchir la porte de l'école dite « inclusive ». De quelle éthique éducative est-il donc question ?

2. Enjeux idéels d'une école hospitalière

En écho aux propos d'Eirick Prairat, nous préférons à l'idée d'école *inclusive* l'idée d'école *hospitalière*, car celle-ci engage, au-delà de l'accueil, des choix éthiques et pédagogiques (Prairat, 2019). Empruntée au latin *hospitalitas* (« action de recevoir comme hôte ») (CNRTL [hospitalité], 2012), l'hospitalité s'inscrit dans l'accueil protecteur et gratuit, dans l'hébergement (ici métaphorique) « des étrangers, pèlerins, indigents » ; des exclus de toute sorte. Tout enfant, quelle que soit sa singularité, a donc sa place au sein de l'école. C'est un principe démocratique.

2.1. L'hospitalité scolaire, un principe démocratique

Depuis 2005, la loi française ouvre l'école à chaque enfant de la communauté humaine. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation engage tout personnel éducatif à « faire partager les valeurs de la République, au refus de toutes les discriminations ». Il invite à pleinement prendre en compte la diversité des élèves (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013, p. 3). Subséquemment, « l'école doit accueillir tous les enfants : le Blanc, le Noir, le droit, le tordu, le pauvre, le riche... L'idéal d'une société égalitaire et démocratique a rendu cette exigence plus vive » (Prairat, 2019).

Dans son ouvrage *Enseigner sans exclure*, le chercheur et pédagogue Sylvain Connac tourne résolument le dos à l'externalisation des aides éducatives, hors du milieu ordinaire. Tout au contraire, il propose de faire de l'hétérogénéité une richesse au sein même de la

classe, prônant une pédagogie authentiquement démocratique où chacun, par sa singularité même, participe d'un collectif fécond (Connac, 2017). Ainsi s'érigent en France les principes de l'Éducation pour tous : qu'aucun enfant ne soit exclu, sur le fondement du handicap, du système d'enseignement général (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 1). Que les portes de l'école ne leur soient pas fermées.

2.2. L'école, sanctuaire propédeutique

Dans la filiation d'Hannah Arendt, l'éducation concerne chaque enfant, être vivant en devenir. Par sa naissance, tout enfant est un commencement. Il ne figure pas *quelque chose*, mais *quelqu'un* d'indiciblement neuf. Avec lui naît un principe de liberté aux antipodes du totalitarisme (Arendt, 2005). Ainsi, « il est de la nature même de tout nouveau-venu qu'il fasse irruption dans le monde comme une improbabilité infinie » dont nul ne doit juguler le cheminement (Arendt, 1989, p. 202). Dans son ancrage philosophique irriguant les sciences humaines, l'école revêt un enjeu majeur : elle « ne s'adresse plus simplement à l'enfant, mais au nouveau-venu, à celui qui est né dans un monde déjà existant qu'il ignore encore » (Arendt, 1989, p. 242). Sanctuaire propédeutique entre l'enfant et le monde, passerelle où les apprentissages s'initient et se consolident, l'école engage la responsabilité éthique de protéger et d'accompagner chacun de ces nouveaux-venus de la communauté humaine, vers le monde. Il s'agit véritablement d'un sanctuaire, d'une alcôve sacrée à préserver, car c'est à l'école que l'enfant futur adulte consolide son entrée dans le socle de l'humanité. Dans son discours du 2 septembre 1811, Hegel note ainsi que l'école, sphère médiane propédeutique, constitue une situation éthique particulière dans laquelle l'enfant séjourne et où il reçoit une formation pratique en étant progressivement accoutumé à des rapports effectifs (Hegel, 1811, p. 108). L'éthique éducative n'est donc pas qu'un supplément d'âme – elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique de chaque individu. Dès lors, si l'école s'érige en termes de « conservation, essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant » (Arendt, 1989, p. 246), elle ne doit laisser de côté aucun élève, au prétexte d'une quelconque singularité. Quel accueil offrir aux dits « handicapés », aux « vulnérables », à ceux chez qui le *logos*, le Verbe, la pensée et le mot justes font défaut (Lacôte-Coquereau, 2024b)? *In fine*, c'est au professeur médiateur (*medius*) qu'advient la responsabilité d'éduquer, de tracer des chemins entre l'école et le monde, de transmettre des savoirs et des valeurs pour que chacun y trouve sa place.

3. Vulnérabilité, éthique de la responsabilité

Dans l'enceinte de l'école, la question vive de la vulnérabilité, sous-jacente à celles de l'éthique et du handicap, se pose frontalement. Les sciences humaines, en ce qu'elles touchent précisément au rapport de l'individu au sein du collectif, interrogent l'épistémologie

éducative. Quel manifeste l'ensemble de la communauté éducative pourrait-elle embrasser au regard du handicap, envers un autrui vulnérable ?

3.1. Visages de la vulnérabilité

Littéralement, est dit *vulnérable* celui « qui peut être blessé, facilement atteint, se défend mal, sensible, fragile » ; « toute personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son état physique ou psychique » (Code pénal, 2002, article 223-3). Or, ce qui interroge mon être et ma liberté, c'est justement, dit Lévinas, la vulnérabilité d'autrui : autrui est visage, il m'interpelle, il me met en demeure de responsabilité (Levinas, 1971). Dans une perspective humaniste, ces valeurs impliquent nécessairement une prise en compte de l'autre distinct de soi-même, dans ses différences, dans son désir, dans sa fragilité. La rencontre d'un élève en situation de handicap, par sa déconcertante vulnérabilité, interroge mes certitudes, convoque ma responsabilité. Explicitement, être responsable c'est « s'engager à, répondre, se porter garant »¹. Dans une école hospitalière, être responsable ne consiste pas seulement à répondre de soi, mais plus fondamentalement à répondre d'autrui. C'est *dans* et *par* cette responsabilité intersubjective, par cette praxis éducative conscientisée qu'il nous semble possible d'éduquer aux valeurs d'un monde respectueux de la diversité humaine. Incarner l'éthique éducative, c'est se montrer présent dans le face-à-face pédagogique, c'est envisager l'Autre en faisant fi des préjugés, en suspension temporelle de tout jugement.

3.2. Suspendre son jugement

Dans un interstice de suspension temporelle, l'éthique appelle un espace de réflexion, de présence à soi et à l'élève. Dans une situation de classe, la recherche de ce qui paraît pédagogiquement juste conduit à opter pour une démarche spécifique que l'on n'aurait peut-être pas spontanément choisie, mais que l'expérience et l'analyse des enjeux conduisent à retenir comme étant « la meilleure que l'on puisse offrir à l'élève » (Marsollier, 2012, p. 6). Par une vraie présence à l'autre, par le regard qu'il lui accorde, l'enseignant convoque l'*epochè*², autrement dit « la suspension de tout jugement » (Alin, 2018, p. 16). Il porte son attention à l'élève sans *a priori* ni préjugé, dans la nudité heuristique de l'instant. Qu'est-ce que la présence ? C'est être présent à soi, aux autres, en résonance, être attentif *hic et nunc*, dans l'actualité de ce qui se déploie. « Art du présent, art du cadeau, de son expérience, son savoir » (Prairat, 2022). Selon cet auteur, trois principes fondent l'éthique : tact, bienveillance, justice/équité.

De prime abord, considérons le principe de *bienveillance* : exigence de l'esprit du professeur, la bienveillance mêle présence et attention dans une ouverture aux besoins et aux

¹ Responsabilité : étymologie latine *respondere* (« répondre ») et *sponsare* (« s'engager »), en concomitance avec la racine indo-européenne *spend* (« faire une libation, promettre »). Source : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Rey et Rey-Debove, 2003, p. 2952).

² Epochè : étymologie grecque *epokhê* « arrêt, interruption, cessation ».

désirs des autres (Prairat, 2022). Dans un second temps, le principe de *tact* à dissocier de la civilité (respect des recommandations, respect d'usage) se manifeste avec délicatesse. Le tact peut s'apparenter à un sens de l'adresse et un sens de l'à-propos, de ce que je vais dire ou de ce que je vais me refuser à dire. Le tact, « c'est l'attention à la fragilité, à la vulnérabilité, à la singularité. C'est la fidélité silencieuse et obstinée à quelques grands principes éthiques » (Prairat, 2022). Enfin, au cœur de l'école hospitalière, le principe de *justice*, profondément démocratique, se décline de deux manières :

- L'élève est un sujet de droit : chaque élève sera traité de la même manière. Dans cette optique, être juste, c'est respecter la légalité (droit d'être accueilli, écouté, etc.) ;
- L'élève est un sujet apprenant : aucun élève, apprenant singulier aux capacités uniques, n'est identique. Au regard du handicap, être juste c'est se montrer équitable.

Dans une école hospitalière, le principe d'*équité* subsume celui de *justice*. L'équité articule la dialectique de l'égalité et de l'inégalité : égalité dans les objectifs didactiques, les savoirs, mais inégalités dans les méthodes, les étayages, les chemins d'apprentissages. Par équité, l'enseignant se saisit de la singularité propre à chaque élève, il le reconnaît pleinement en tant que sujet-participant, au-delà de son apparente vulnérabilité.

3.3. Sujet-agissant et sujet-participant

3.3.1. L'enseignant : sujet-agissant

L'éthique appelle à agir de telle sorte que nos comportements participent à la satisfaction des besoins et au bien-être d'autrui (Connac, 2017, p. 110). Dans le contexte particulier du handicap, elle engage le corps éducatif à une créativité permanente, une réflexivité oscillant entre exigence didactique et bienveillance pédagogique (Lacôte-Coquereau, 2018). Funambule, cette posture réflexive implique de développer l'agir-enseignant en « intentions, en choix, en hésitations, en risques consentis, en questionnements » (Pachod, 2023, p. 48). En termes aristotéliens, elle invite le *phronimos*, l'homme sage dans sa faculté de discernement « à choisir en toutes circonstances la solution la plus juste, la plus appropriée à la situation » (Fontaine, 2002, p. 8). L'alpha (άλφα) du discours, la condition première sans laquelle on n'entre pas dans l'éthique et par laquelle elle devient possible, est que *quelqu'un agit*. Le monde peut bien être compris ou expliqué, mais si personne n'agit, il ne saurait y avoir de sens éthique (Wolff, 2017, p. 129). Alors s'engage une relation pédagogique féconde entre l'enseignant sujet-agissant et l'élève reconnu en tant que sujet-participant.

3.3.2. L'élève : sujet-participant

Dans toute situation éducative, il convient de tenir compte des fragilités humaines. Accompagner la participation effective suppose une « action éducative et pédagogique qui sollicite le concours, l'adhésion de [l'élève] dans les processus de formation » (Leif, 1974). Le regard porté sur autrui n'est pas réification, il se veut personnification : autrui exige de moi sa reconnaissance véritable en tant que sujet. Or, la participation des apprenants, si elle légitime éthiquement tout acte pédagogique, se révèle délicate lorsqu'il s'agit d'élèves avec besoins éducatifs particuliers, avec altération motrice, psychique ou intellectuelle ; la vulnérabilité, cet « état de sensibilité et de moindre résistance aux exigences du réel, appelle la prévention » (Alin, 2021, p. 233). De ce fait, l'école hospitalière appelle une collaboration de l'ensemble de l'équipe éducative de manière à rendre effective la participation du sujet (Bourdon, 2021). Cette posture épistémologique annihile toute velléité de considérer « un atome humain dans une forme de standardisation » (Serina-Karsky *et al.*, 2022, p. 18). Eu égard à la vulnérabilité de l'Autre, la transmission épistémique impose un pas de côté au corps enseignant, d'autres étayages, d'autres chemins de communication vers l'élève. « Le *dit* ne compte pas autant que le *dire* lui-même. Celui-ci m'importe moins par son contenu que par le fait qu'il s'adresse à un interlocuteur » (Levinas, 1984, p. 33). Pour favoriser ces pratiques pédagogiques hospitalières, des temps de formation s'avèrent nécessaires.

4. Épistémologie éducative : enjeux de formation

4.1. Posture épistémologique compréhensive

L'école, en tant qu'institution, ne peut faire fi des enjeux épistémologiques et éthiques dans ses différents champs disciplinaires, pas plus qu'elle ne peut le faire en ce qui concerne la dimension transversale de ces enjeux puisqu'ils sont au cœur de l'apprentissage du savoir-penser, du savoir-être et du savoir-agir (Gagnon et Gendron, 2020, p. 5). Face à un possible monolithisme, un engoncement dans des pratiques enseignantes obsolètes, « l'éthique [est] force d'interpellation, elle interroge ce qui est établi » (Prairat, 2013, p. 78). Elle induit de nouvelles postures. Dans ce cadre, l'épistémologie des savoirs scolaires se caractérise par une « réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats des savoirs enseignés à l'école [qui] permet de mettre l'accent sur le fondamental au détriment de l'accessoire » (Develay, 1993, p. 35). L'école comme lieu d'hospitalité engage à ne plus seulement appréhender la classe en tant que groupe homogène, mais à prendre en compte les élèves dans leur singularité, à tenter de les *comprendre* pour étayer leurs compétences cognitives.

Comprendre quelqu'un, ce n'est pas comprendre quelque chose. Du latin *cum* (« avec ») *prehendere* (« saisir »), il s'agit de « saisir ensemble, d'embrasser par l'intelligence, par la pensée » (CNRTL [comprendre], 2012). Comprendre autrui, c'est relier un acte pédagogique non pas à la totalité d'une explication scientifique du monde, mais à la

singularité d'un sujet-apprenant : « le relier au sens que moi, personnellement, je donne à cet acte ; sens subjectif, sens situé qui seul lui donne son véritable contexte, sa véritable nature » (Worms, 2023). Comprendre, c'est un geste majeur, une praxie pédagogique fondatrice de l'éthique et de l'attention portée à autrui.

Pourtant, sur fond de détérioration de ce que l'on appelle le climat scolaire, l'école peine parfois à construire une éthique partagée au sein d'un collectif de classe ou d'un collectif d'établissement (Prot, 2023). Ainsi les travaux de recherche font-ils état de craintes, voire de réticences à intervenir auprès d'élèves en situation de handicap, en particulier de la part des novices, au motif évoqué d'une formation trop parcellaire. « Je veux bien scolariser un élève avec besoins éducatifs particuliers, mais je ne suis pas formé ! » (Lacôte-Coquereau et Lacroix, 2024)

4.2. Dispositifs de formation féconds

Les enseignants présentent une attitude généralement positive à l'égard du handicap. Néanmoins, ils expriment le désarroi de ne pas être suffisamment formés pour la tâche qui leur est confiée : perte de repères, sentiment d'épuisement, convictions mises à mal par l'injonction d'un idéal inclusif se heurtant au hiatus de la complexité des situations pédagogiques, isolement, manque de soutien hiérarchique (Lacôte-Coquereau et Lacroix, 2024, p. 45). Les chercheurs de multiples pays pointent ainsi un besoin prégnant de former l'ensemble de la communauté éducative, y compris l'équipe de direction, afin d'inclure tous les élèves, dans leur diversité et leurs capacités plurielles (Kohout-Diaz *et al.*, 2020). Une école hospitalière engendre nécessairement la question de la formation de tous les acteurs du système scolaire, et pas seulement celle des enseignants spécialisés (Feuilladiéu *et al.*, 2008 ; Puig, 2015).

Comment enseigner devant des classes de plus en plus hétérogènes composées d'élèves porteurs de troubles cognitifs, langagiers, sensoriels, psychiques ? Quelle éthique d'ouverture à l'altérité, quelle efficacité pédagogique maintenir ? L'acte d'enseigner, mode d'intervention marqué par la dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, voit, à l'aune des situations complexes du handicap, ses frontières se fragiliser, se redessiner. Pour pallier ces difficultés, le contexte formatif s'inscrit dans une visée anthropologique de l'éducation, définie ici comme une « étude des processus d'apprentissage quel que soit le cadre où ils se déroulent, associant des acteurs pluriels, et non seulement ceux appartenant à l'institution scolaire » (Rayou et Henriot-Van Zanten, 2018). Il est bien ici question de former une communauté éducative. Ces enjeux fondamentaux concernent tout autant la formation initiale que continue, en reliant « des domaines de savoirs qui souvent s'ignorent : histoire, sociologie, philosophie, méthodologie... » (Develay, 1993, p. 40). Considérée comme objet transversal, l'école hospitalière implique de former chacun de ses membres au travail collaboratif. Il importe alors d'initier ou de renforcer les partenariats : famille, secteur

médico-social, opérateurs associatifs, acteurs territoriaux, mais aussi les chercheurs. Le cheminement d'une équipe éducative « ayant une vision commune, ainsi qu'une démarche créative cohérente favorise l'innovation et les adaptations nécessaires » (Beaupré, 2014, p. 244). En réponse aux iniquités épistémiques, la réflexion collective bénéficie à l'accessibilité des savoirs pour tous. Des compétences *princeps* développées en formation permettraient de nourrir une éthique éducative plus respectueuse du handicap : rendre accessibles les savoirs, favoriser les échanges entre pairs, co-enseigner ou œuvrer en partenariat tout en adoptant une posture réflexive ouverte au visage de l'altérité.

Perspectives conclusives

Posée comme idéal à atteindre, l'école hospitalière n'est pas seulement un objectif humaniste ou scolaire, mais au-delà, un défi social et politique. Dans le champ éducatif, l'éthique est plus qu'une déontologie qui « codifie l'agir dans des habitudes et des routines, des recommandations et des convenances professionnelles » (Pachod, 2023, p. 48). L'éthique est une visée intime et idéelle. En cela, elle s'inscrit non pas dans une logique purement déontique qui serait de l'ordre du *falloir*, mais dans une logique téléologique (du grec *telos*, signifiant « le but ») vers une finalité que l'on s'assigne à soi-même en vertu d'un autrui vulnérable.

Nonobstant ces principes fondateurs, la sphère éducative ne peut se suffire à elle-même. L'école, sans la matrice originelle que lui insuffle la société, ne peut que se tarir d'un vœu pieux resté lettre morte. S'intéresser à l'éducation hospitalière, c'est s'intéresser aux questions philosophiques, anthropologiques, politiques, sociologiques qui traversent le problème de l'exclusion et de la stigmatisation (Bourdon, 2020). *In fine*, et tel que le souligne le philosophe André Comte-Sponville, le handicap se situe toujours à la croisée entre un organisme et une société, entre une déficience innée ou acquise et un environnement, sur lequel on peut et doit agir. On ne vit pas tout seul, ni hors du monde ou de la Cité. « L'arène dans laquelle il faut descendre est toujours intersubjective, sociale, historique, donc politique » (Comte-Sponville, dans Chabert, 2021, p. 13-14).

Références

- Agier, M. et Fottorino, E. (2022, 28 septembre). La peur des autres : essai sur l'indésirabilité. *Le Un*.
- Alin, C. (2018). *Vagabondages : transmettre, enseigner, former...* L'Harmattan.
- Alin, C. (2021). *L'autisme et le sport : enjeux et bénéfices, le pari de la confiance*. Éditions Mardaga.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique [Between Past and Future]* (P. Lévy et J. Bontemps, trad.). Gallimard.

- Arendt, H. (2005). *Le système totalitaire : les origines du totalitarisme*. Seuil. (Publication originale en 1951)
- Arveiller, J. (2009). La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), 119-142. <https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0119>
- Barreyre, J.-Y. (2014). *Éloge de l'insuffisance : les configurations sociales de la vulnérabilité*. Érès.
- Beaupré, P. (dir.) et Bouchard, G. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Binet, A. et Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux*. L'Harmattan.
- Bogaert, B. (2021). L'application du concept d'injustice épistémique dans le soin : conceptualisation, limites, et perspectives. *Éthique & Santé*, 18(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.etique.2021.03.007>
- Bourdon, P. (2020). De l'éducation inclusive à la participation effective dans une École commune. *INRE Educ recherche*, 10(1), 21-42.
- Bourdon, P. (2021). *Éducation inclusive et Participation des acteurs : Activité et Subjectivation, Le sujet-participant* [Note de synthèse présentée pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03468338/>
- Chabert, A.-L. (2021). *Vivre son destin, vivre sa pensée*. Préface d'André Comte-Sponville. Albin Michel.
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Comprendre. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://cnrtl.fr/etymologie/comprendre>
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Éthique. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/%C3%A9thique>
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Hospitalité. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/hospitalit%C3%A9>
- Code pénal. (2022). *Des atteintes à la personne humaine*, art. 223-3. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000047052865
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH). (2015). *Avis sur le consentement des personnes vulnérables* [Rapport]. <https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-le-consentement-des-personnes-vulnerables>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure : la pédagogie du colibri*. ESF Éditeur.

- Convention relative aux droits de l'enfant*. (1989, 21 novembre). Entrée en vigueur le 2 septembre 1990. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Ebersold, S. (2022). Handicap : accessibilité et discriminations. *Servir*, 516(6), 16-18. <https://doi.org/10.3917/servir.516.0016>
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Fontaine, P. (2002). *Le devoir*. ELLIPSES.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gagnon, M. et Gendron, C. (2020). Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 5-9. <https://doi.org/10.7202/1073731ar>
- Gardou, C. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, 4(14), 6-17.
- Gardou, C. (2005). Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ? *Reliance*, (15), 10-15. <https://doi.org/10.3917/reli.015.0010>
- Hegel, G. W. F. (1811). *Textes pédagogiques* (B. Bourgeois, trad.). Vérin.
- Journal officiel de la République française. (1909). *Loi relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques*, 4173-4174.
- Lacôte-Coquereau, C. (2018). Des synesthésies au service des sens. Dans A. Jellab et C. Marsollier (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante* (p. 139-140). Berger-Levrault.
- Lacôte-Coquereau, C. (2024 b). Quelle éthique éducative au regard des fragilités humaines ? Filiation, rupture et redéfinition du sujet agissant chez Hannah Arendt pour un monde non-totalitaire. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (74), 77-89. <https://doi.org/10.3917/spir.074.0077>
- Lacôte-Coquereau, C. (2024c). Injustices épistémiques : lorsqu'autisme et dyscommunication se conjuguent, comment faire entendre ses choix ? *Éducation et socialisation*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.26984>
- Lacôte-Coquereau, C. et Lacroix, F. (2024). Je veux bien scolariser un élève à besoins éducatifs particuliers, mais je ne suis pas formé.e pour le faire. Dans M. Toullec-Théry et F. Lacroix (dir.), *L'école inclusive : mythes et réalités* (p. 41-53). Retz.
- Lagane, R. et Dubois, J. (1960). *Dictionnaire de la langue française classique*. Belin.
- Le Blanc, G. (2011). *Que faire de notre vulnérabilité ?* Bayard.

- Leif, J. (1974). *Philosophie de l'éducation : vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation (tome IV)*. Delagrave.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Le Livre de Poche.
- Levinas, E. (1984). *Éthique et infini : dialogues avec Philippe Nemo*. Librairie générale française.
- Magnan, V. (1887). *Leçons cliniques sur les maladies mentales : considérations générales sur la folie, les héréditaires ou Dégénérés, les Délirants Chroniques, les Intermittents*. Delahaye & Lecrosnier.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique : repères pour l'éthique de l'enseignant*. Chronique sociale.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2005). *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (arrêté du 1-7-2013). Journal officiel de la République française.
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Circulaire de rentrée 2019 – École inclusive*. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>
- Morel, B.-A. (1857). *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades*. J. B. Baillière.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k850762>
- Organisation des Nations Unies (ONU) et Comité des droits des personnes handicapées. (2021). *Observations finales concernant le rapport initial de la France* [rapport].
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/269/73/PDF/G2126973.pdf?OpenElement>
- Pachod, A. (2023). L'éthique de l'élève se construit au quotidien. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 46-62. <https://doi.org/10.7202/1106125ar>
- Ployé, A. (2021). Inquiétante étrangeté du handicap dans un établissement médico-social à l'heure de la désinstitutionnalisation. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 5(91), 31-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0031>
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2019, 10 septembre). De l'école « inclusive » à l'école « hospitalière ». *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/education/article/2019/09/10/de-l-ecole-inclusive-a-l-ecole-hospitaliere_5508433_1473685.html
- Prairat, E. (2022, 14 septembre). *L'éthique professorale à l'heure de l'école hospitalière [Conférence]*. Semaine internationale de l'éducation et de la formation, Université de Lausanne, Suisse.

- Prot, F. (2023). Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 10-25. <https://doi.org/10.7202/1106123ar>
- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62. <https://doi.org/10.3917/cont.042.0041>
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (dir.). (2018). *Les 100 mots de l'éducation* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Rey, A. et Rey-Debove, J. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (édition révisée). Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robert, P. (1967). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Société du Nouveau Littré.
- Serina-Karsky, F., Parayre, S. et Mutuale, A. (2022). *Du devenir humain : une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. L'Harmattan.
- Sheffer, E., Chazal, T. et Schovanec, J. (2019). *Les enfants d'Asperger : le dossier noir des origines de l'autisme*. Flammarion.
- UNESCO (2015). Déclaration d'Incheon : *Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_fre
- UNESCO et ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* [Document de programme et de réunion]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Wallon, H. (1973). Les enfants dits pervers. (Publication originale en 1935). Dans *Écrits et souvenirs : recueil d'articles, Psychologie et éducation de l'Enfance – Buts et méthodes de la psychologie* (numéro spécial, 5^e éd.). Enfance, CNRS Éditions.
- Wolff, F. (2017). *Dire le monde*. Presses universitaires de France.
- Worms, F. (2023, 16 janvier). Comment peut-on comprendre quelqu'un ? [Émission de radio]. Dans France Culture (prod.), *Le Pourquoi du comment*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-pourquoi-du-comment-philo/comment-peut-on-comprendre-quelqu-un-5245342>

Éthique, savoirs et sorcières

Samuel Heinzen, professeur

Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

Résumé: Le thème de la chasse aux sorcières, qui a marqué au tison l'entrée de la Suisse dans la modernité, occupe pourtant une part bien modeste de la méthode officielle d'enseignement de l'histoire. Présentant une belle opportunité de thématique interdisciplinaire avec l'éthique, l'ambiguïté de la notion même de sorcière semble glisser de problèmes épistémologiques et méthodologiques vers une réduction didactique, qui en limite la portée réflexive. Cependant, une analyse centrée sur les relations sociales de la problématique ouvre une lecture pragmatique, qui permet de reformuler la thématique pour offrir de nouvelles options didactiques. Cette reformulation a toutefois un coût méthodologique et normatif, dont le prix dépend de la volonté ou non d'entrer en dialogue.

Mots-clés: Éthique, didactique, pragmatique, histoire, sorcellerie

Abstract: The witch hunt, a significant chapter in Swiss history, occupies an insignificant place in students' history textbooks. However, this theme presents a promising opportunity for interdisciplinary teaching. The very notion of the witch itself presents a complex problem on the epistemological and methodological levels whose didactic reduction limits possibilities for reflection. An analysis focused on social relationships and a pragmatic approach allow for a reformulation and, consequently, new didactic options. This reformulation has a methodological and normative cost that depends on the willingness to enter into dialogue.

Keywords: ethics, didactics, pragmatism, history, witchcraft

Introduction

Le thème de la chasse aux sorcières est disponible dans la ressource d'enseignement de l'histoire à l'intention des élèves suisses romands de 11 à 12 ans. Ce thème entretient avec les visées de l'enseignement de l'éthique une forme de complicité interdisciplinaire, riche en questionnements épistémologiques, déontiques et didactiques. Du point de vue de l'enseignement de l'éthique, qui est une nouvelle branche scolaire en regard de l'histoire, une analyse des possibilités de travailler les questionnements éthiques en relation avec les savoirs historiques passe par la considération des rapports entre l'aléthique, la doxastique et le déontique tels qu'ils peuvent s'articuler, selon plusieurs modalités, autour de ces deux disciplines.

En effet, le premier manuel scolaire d'histoire suisse, rédigé en français, date de la fin du XIX^e siècle (Daguet, 1879), tandis que la première méthode d'éthique officiellement introduite dans les écoles voit le jour bien plus d'un siècle plus tard (Fawer Caputo et Heinzen, 2017). Il va sans dire qu'en regard d'un tel décalage, l'analyse des rapports entre ces deux disciplines scolaires, comme autonome l'une en regard de l'autre, à l'échelle de la Suisse romande, en est au stade embryonnaire. À cette différence de légitimité temporelle se rajoute le fait que, dans les deux cantons romands de Genève et de Neuchâtel, l'éthique n'est toujours pas considérée comme une discipline ordinaire, mais comme un axe de formation générale, principalement ancré dans le programme d'histoire. Ainsi, prendre l'initiative de jeter un regard critique du point de vue de la didactique de l'éthique sur un manuel d'histoire demande une posture de recherche prospective, expérimentale et, il faut l'admettre, un peu iconoclaste. Néanmoins, l'éthique, par sa faculté même de se construire par le questionnement (Heinzen, 2011), dispose d'une légitimité inhérente à ce genre d'exercice. Il appartient ensuite à la didactique de l'histoire d'en apprécier la pertinence mutuelle.

À partir d'une analyse des ressources pour l'élève, associées à des supports documentaires et encadrées par une guidance enseignante, proposées par le moyen officiel (Amstutz *et al.*, 2016), un questionnement va se dégager sur les rapports que l'éthique est susceptible d'entretenir avec les savoirs et sur les enjeux de l'acceptation ou du refus de cette relation potentiellement bouleversante. La problématique de la sorcière repose en effet sur le constat du pouvoir des mots. Accuser une personne de sorcellerie, en Suisse romande du XIV^e au XVIII^e siècle, c'est l'envoyer assurément devant un juge et, en regard des méthodes d'interrogatoire de l'époque, tout aussi certainement chez un tortionnaire, avec une forte probabilité de finir face au bourreau. La disproportion entre la simplicité de l'accusation formulée, ne serait-ce que par un voisin rancunier, en regard de la conséquence fatale, met en lumière un enjeu éthique majeur autour de la violence de la parole, qui est elle-même un thème, malheureusement récurrent, dans les moments les plus sombres de l'histoire de l'humanité. Cette force éthique du langage est ici encore plus saillante en raison de la figure

de la sorcière, qui elle aussi se dégage autour d'un rapport aux symboles comme langage. Or, cette clé de lecture n'apparaît pas dans l'approche historique de la sorcière. Celle-ci, en toute rigueur, est identifiée au travers des faits attestés et documentés, de manière à élaborer une définition objective du phénomène. Le questionnement éthique, qui se dégage de la méthode historique, tient dans l'acte de définir le plus clairement possible une sorcière. Cette démarche de définition constitue, de manière historiquement attestée, le mécanisme juridique central ayant permis l'institutionnalisation de la chasse. Traiter de cette problématique en cours d'éthique demande donc une approche questionnante de l'usage savant, en raison de l'ambiguïté éthique, qui émane de la démarche scientifique. Comprendre cette problématique particulière, en tentant d'user d'une approche qui ne contribue pas à entretenir la violence verbale de la définition, constitue ici un défi méthodologique qu'il convient de tenter de relever.

Pour ce faire, la méthodologie qui structure le propos qui suivra repose sur les étapes suivantes, qui se doivent d'éviter de commettre la violence catégorielle. Premièrement, l'analyse du moyen d'histoire consacré à la chasse aux sorcières est parcouru en identifiant les passages susceptibles de problématiser le questionnement autour de la définition de la sorcière. Ensuite, la temporalité de cette définition, qui est assumée par le moyen d'histoire, va se heurter, troisièmement, à un champ polysémique particulièrement vaste, au risque de perdre son objet au profit d'une énumération sans fin de thèmes hypothétiquement corrélés. Ce n'est finalement qu'en privilégiant une approche centrée sur le phénomène perlocutoire qu'il sera possible d'identifier sans l'emprisonner – et conséquemment annihiler – la spécificité volatile du concept de sorcière. C'est ainsi, par ce chemin de traverse qui questionne les pratiques mêmes de la discipline scientifique, qu'il devient possible d'envisager une didactique de l'éthique autour de la figure historique de la sorcière et de son vaste monde de représentations associées à travers le temps et l'espace.

Une mise en garde s'impose donc : considérer le problème épistémique de la sorcière implique de voir se fragmenter, au fur et à mesure de l'enquête, une aspiration de clarté. Plus encore, il convient d'admettre l'intrusion du questionnement éthique autour de cette volonté de précision et de rigueur. Il en ressort un deuil – celui de l'objet scientifique fort, au profit d'une quête aventureuse, laissant sa place à une pensée plus incertaine, mais aussi plus souple et finalement plus respectueuse de l'altérité humaine. Chercher la sorcière sans la chasser invite ainsi à questionner ce qui est juste, autant dans l'acception éthique qu'épistémique de ce terme.

1. Le moyen : description synthétique et questions de définition

Située dans le dernier chapitre sous l'intitulé « Mythes et réalité », la chasse aux sorcières est introduite avec l'épithète « Histoire de la sorcellerie » précédée de la question

« Les sorcières ont-elles réellement existé ? » (Amstutz *et al.*, 2016, p. 121). Le titre pose en soi la problématique, puisqu'il s'agit de parler d'un fait avéré, mais incluant des éléments issus de l'imaginaire collectif. La chasse aux sorcières en Europe a bel et bien eu lieu et la Suisse en a même été l'instigatrice opérationnelle, les premiers procès pour sorcellerie s'étant en effet tenus en Valais (qui n'était pas encore confédérée) dès la fin du XIV^e siècle. Pour la seule Suisse, ce fut le début d'une longue liste d'environ 5 000 exécutions (Amstutz *et al.*, 2026), ce qui représente 5 % des 100 000 victimes estimées pour l'Europe entière. Au regard de la taille du pays, la chasse en terres helvétiques fut donc particulièrement féroce. La dernière Suissesse condamnée fut Anna Göldin en 1782 à Glaris. Après réflexion, on préféra finalement la qualifier d'empoisonneuse plutôt que de sorcière. Elle n'échappera pas pour autant au bourreau, mais la modification du chef d'accusation a constitué la fin effective des procès pour sorcellerie en Suisse.

À l'instar d'Anna Göldin, les femmes sont particulièrement visées, notamment dès le XV^e siècle, mais les hommes ne sont pas épargnés et les enfants encore moins. L'apogée de la chasse en Suisse, soit entre 1580 et 1650, permet, pour la seule Romandie, d'entrevoir la violence des faits (Rossat, 2022). À Chillon, le bailli de Watteville fait exécuter 40 personnes, dont 35 femmes, dans la seule année 1600. On en vient à brûler jusqu'à trois sorcières d'un coup pour économiser sur les frais de bourreau. Un village comme Gollion et ses 200 âmes verra 10 % de sa population décimée en à peine 15 ans. À l'évocation de tels chiffres et de leur impact sur le quotidien de l'époque, on peut s'attendre à trouver ce thème dans un chapitre dédié à l'histoire des mentalités, ou même à la vaste question des violences liées aux croyances, comme dans le cas des guerres de religions. Mais les deux pages destinées à l'élève se situent entre le mythique rebelle fondateur Guillaume Tell, défiant l'autoritaire Autriche et une autre figure, aussi attachante que légendaire, à savoir Heidi. Ce contraste saisissant est révélateur de l'ambiguïté du problème abordé. Si les exécutions furent en effet bien réelles, la cause en serait, elle, complètement imaginaire. Dans une lecture rationnelle de l'histoire (Viallet, 2022), la sorcellerie est une invention, plus ou moins assimilable à une théorie du complot, qui aurait eu, en raison de circonstances civilisationnelles défavorables, des conséquences désastreuses. À en croire les illustrations pour l'élève, de femmes chevauchant balais ou chevaux décharnés, la sorcellerie est bel et bien un mythe, plus proche d'un match de Quidditch que d'une quelconque forme effective de pratique symbolique. Les procès trouvent donc leurs causes réelles dans une nébuleuse de motivations, allant de l'intrigue politique à la banale vindicte populaire ou rivalité de voisinage, dans un monde principalement paysan, vivant dans la terreur de son propre imaginaire et d'une époque bien difficile. C'est d'ailleurs en ce sens que Rogozinski (2015) questionne la difficulté du pourquoi, tant la raison vacille devant ce déferlement de violence.

La ressource thématise, après la question chronologique, une identification de la figure de la sorcière. Elle est abordée plus en détail dans la partie destinée à la préparation de la

leçon (Amstutz *et al.*, 2016). Une tentative de traversée historique est alors proposée : elle part de l'homérique Circé, passe par Hécate, Sélène ou encore Aphrodite, pour se maintenir dans une ligne mythologique et féminine. Ponctuée de quelques filtres et décoctions, l'idée de sorcière arrive assez rapidement dans un imaginaire médiéval, qui précédera les chasses de la modernité. Il en ressort principalement que la sorcellerie serait un enchevêtré de mythes, associés à un peu d'herboristerie et autres tentatives divinatoires. Le survol historique s'achève par notre époque, où la notion s'assimile à un goût pour le surnaturel, qui trouve sa principale motivation dans les « moments de doutes existentiels » qui prédisposent éventuellement à une « croyance relevant de la superstition » (Amstutz *et al.*, 2016).

Plusieurs questions de définition se posent néanmoins. Si l'on suit l'hypothèse d'une certaine continuité, la sorcellerie appartiendrait, comme la magie, dont la distinction n'est pas forcément établie, à un domaine encore plus vaste des sciences occultes. C'est en tout cas ce qui semble caractériser des démarches ambitieuses et globales, telle celle proposée par Christopher Dell (2017). La magie ou sorcellerie serait aussi vieille que l'humanité. Ses premières traces se trouveraient dans les scènes de chasse paléolithiques, continueraient leur chemin dans les temples sumérien, babylonien, chinois ou indien, sans oublier les traditions africaines. Les pratiques druidiques et les chamanismes nordiques viendraient s'y joindre, se mêlant à l'hermétisme, l'alchimie, ou encore la kabbale. Le tout est supposé fasciner certaines élites et principalement, tour à tour, rassurer ou terroriser le petit peuple. La sorcellerie serait une variante millénaire de pratiques symboliques, qui pourrait tout aussi bien appartenir à l'histoire des religions. En ce sens, la sorcellerie comme spécificité n'existerait pas non plus.

Mais ce type d'approche fait l'impasse sur une simple distinction, dont l'historicité a pourtant été étudiée : celle des pratiques publiques et des pratiques privées. À titre d'illustration, l'Égypte antique ne discerne pas les deux, alors que la Grèce ou Rome les distinguent en vue de condamner celle qui dérange (Durisch Gauthier et Prescendi, 2008). En ce sens, la sorcellerie comme pratique privée n'est pas assimilable à une religion statutaire, publique, voire étatique. Il conviendrait donc de nuancer. La sorcellerie, comme pratique défiant parfois les lois de la physique, telle que décrite dans les procès de la grande chasse, est un fantasme socialement construit. Néanmoins, il n'est pas inconcevable de la voir cohabiter avec des pratiques privées effectives. À titre d'exemple connu, le Petit Albert, une forgerie qui peut être considérée comme un grimoire tout public, est en effet publié en 1668, alors que les bûchers ne sont de loin pas encore éteints. Moins populaire, la *Clavicula Salomonis*, qui circule en Europe en plusieurs langues durant les siècles de la chasse, est tout de même un ouvrage de goétie, qui explique par le menu des rituels, à côté desquels une ballade en balai passe pour une promenade de santé. Il serait légitime de se demander comment de tels ouvrages ont simplement pu être lus, alors qu'un mauvais mot à son voisin était déjà un motif de dénonciation.

La sorcellerie pourrait donc se définir minimalement comme une pratique privée à caractère symbolique, considérée comme efficace. Ses diverses formes de condamnation au fil des époques tiendraient davantage d'un contrôle du champ symbolique assumé comme efficace et, réciproquement, comme une forme d'émancipation réactive envers l'autorité qui en définit la limite. La sorcellerie comme objet de condamnation serait ainsi désignée comme le pouvoir symbolique de l'autre, ou plus exactement du différent, notamment de celle ou celui qui est considéré comme trahissant son groupe socioreligieux. Si le concept est désormais employé non pas pour classer des faits, mais pour expliciter des relations entre individus et société, se dévoile alors un problème épistémologique centré sur la catégorisation taxonomique. Une ambiguïté épistémique se dégage en effet du problème d'une classification organisée, où ce qu'on définit comme objet de recherche détermine l'existence ou non de l'objet recherché. En ce sens, si la sorcellerie telle que désignée par la chasse est un objet strictement catégorisable, elle n'existe pas. Mais si elle désigne un rapport historique et social à autrui, alors elle existe.

2. Sorcellerie actuelle, une question de point de vue

La conclusion proposée dans la méthode qui réduit la sorcellerie contemporaine à une superstition pour personne désemparée est particulièrement révélatrice de la posture de recherche qui la rend formulable. Il s'agit ici de tenir une position d'observateur universel, au sens d'une posture accessible à toute personne qui l'occupe, indépendant de toute particularité. Le fait ainsi observé impose, en toute rigueur, une réduction à l'observable. Autrement dit, c'est la définition considérée comme observable qui va guider le processus d'enquête, pour aboutir à une conclusion considérée comme issue de l'observation. La vaste étude menée par Boris Gershman (2022) est particulièrement représentative du problème. En substance, elle compile des enquêtes dans 95 pays (à l'exception notable, et non des moindres, de la Chine, l'Inde, le Canada et l'Australie) autour d'une définition de la sorcellerie comme la capacité à jeter des mauvais sorts (approche qui n'est pas sans rappeler celle de la grande chasse). Il s'agit ensuite d'identifier le nombre de personnes qui y croient à travers le monde. La projection aboutit à un milliard d'individus, avec des pourcentages nationaux allant du simple au décuple, soit par exemple, 9 % des Suédoises et Suédois et 90 % des Tunisiennes et Tunisiens. Les constantes associées permettent de conclure qu'à l'échelle mondiale, les personnes croyantes sont plutôt d'un niveau économique et éducatif bas, issues de cultures conformistes et d'institutions déficientes, le tout agrémenté d'une vision pessimiste de la vie et d'un manque de culture entrepreneuriale. Les entreprises et acteurs éducatifs et culturels tunisiens apprécieront l'association d'idées... Il apparaît ainsi que la conclusion, dès lors qu'elle est tenue pour universellement vraie et applicable, place la posture universelle dans l'impasse de la réduction à l'observable initialement validé.

En contrepied de cette approche, les pratiques contemporaines qui se revendiquent comme sorcellerie, au sens minimal de la pratique privée d'une symbolique efficace, reposent, en toute logique, sur une autre posture. Celles et ceux qui s'affilient de près ou de loin à une figure plus ancienne et reconstruite de la sorcellerie se définissent ici comme partageant une conception qui combine la quête d'une vie bonne et satisfaisante à diverses formes de préoccupation de l'autre, incluant le plus souvent humains, animaux et environnement. Être sorcière à la manière de Deborah Blake (2021) n'a, par exemple, rien à voir avec l'attribution maléfique d'antan et rien à voir non plus avec des personnes incultes, déprimées et naïvement superstitieuses. L'actuel engouement pour ce mode de vie, qui se traduit par l'abondance de publications autant livresques que déferlant sur les réseaux sociaux, amène une nouvelle définition qui non seulement se distingue de celle construite sur le rejet de l'individualité différente, mais qui également, pour être considérée comme objet d'étude, nécessite un changement de posture, où la relation est cette fois saisie au niveau de la particularité située.

3. Posture épistémologique et positionnement éthique

Face au foisonnement contemporain d'une diversité de pratiques estampillées sorcellerie, des diverses formes de wicca¹ aux *witchtokeuses* internationales², l'époque des chasses semble bien éloignée, même si certaines pratiquantes revendiquent une forme de sororité avec les victimes du temps passé. Moins visibles sous les latitudes occidentales et réseaux sociaux populaires, les victimes actuelles accusées et surtout condamnées à travers le monde, sous l'épithète de sorcellerie, appartiennent à d'autres réalités culturelles (Ikponwosa, 2021). La sorcière occidentale actuelle, qui se revendique comme telle, va de l'icône féministe ou écoféministe (Grandjean, 2023) à la plus secrète des praticiennes, tantôt synchrétique, tantôt originelle, voire primitive. Solitaire, en réseau ou en communauté, elle tend à se définir comme libre et impliquée. Au niveau de son propos, elle correspond assez bien à la figure du poète fort, au sens où l'entend Rorty (1989) ; autrement dit, une autopoïèse idiosyncratique qui dissémine une métaphore au fil de ses performances locutoires. À l'opposé, il y a la victime, silencieuse, désignée par le groupe et affectée à un rôle dans lequel elle ne se reconnaît même pas. Elle est un bouc émissaire, un peu à la manière girardienne (Girard, 1982).

Néanmoins, en optant pour une épistémologie de l'herméneutique des relations dans le sens d'un rapport historique et social à autrui, la notion de sorcellerie perd également en substance. Si elle est une forme de discrimination ou d'autopoïèse, elle n'en est qu'une illustration, une forme de discours ou un genre de biographie, parmi d'autres possibilités

¹ <https://auteldesbrumes.com/blog/blog-article/quest-ce-que-la-wicca>

² <https://www.tiktok.com/tag/witchtok?lang=fr>

similaires. La sorcellerie comme fait semble finalement aussi insaisissable comme objet défini que comme interprétation relationnelle. La question de l'existence des sorcières n'est donc de loin pas résolue, et il est dès lors forcément hasardeux de construire un lien éthique. En effet, comment lier quelque chose qu'on ne peut saisir ? La proposition de la méthode (Amstutz, 2016) confirme cet embarras. À la page 122, l'élève est en effet appelé à devenir l'avocat·e qui va défendre l'accusé·e. L'anachronisme entre une procédure de droit et les procès de l'époque a effectivement de quoi surprendre, même si l'idée de s'approprier la problématique par un discours peut nourrir une réflexion. L'ouverture interdisciplinaire vers l'éthique devient une fermeture à la démarche historique ; le lien n'est alors qu'un prétexte. Autrement dit, soit on se situe dans une étude historique et on s'attelle à comprendre le processus complexe de la chasse, telle qu'elle s'est déroulée à l'époque, soit on se situe dans une démarche éthique, qui questionne la problématique de la discrimination, dont la sorcière est une simple illustration. Mais dans un cas comme dans l'autre, la supposition que le terme « sorcière » renvoie à un objet commun, même vague, reste méthodologiquement indémontrable.

Il semblerait donc que le fait de traiter de la problématique didactique entre savoirs et éthique, en partant des savoirs, semble imposer une limite infranchissable. En effet, la taxonomie universelle peut certes trouver une concordance avec un déontologisme universel kantien et d'une autre manière, mais dans la même logique, une approche centrée sur l'herméneutique relationnelle entre facilement en résonance avec l'éthique de la sollicitude. Dans un cas comme dans l'autre, la posture épistémique conditionne la réflexion éthique. Difficile, en effet, de ne pas juger du point de vue de la raison universelle ; difficile aussi de ne pas compatir au point de vue de la vulnérabilité humaine. La sorcière ne serait finalement qu'un énième achoppement entre Gilligan (1982) et Kohlberg (1958). En effet, si l'on admet que l'ensemble du savoir est une structure solide fondée par les catégories de la raison pure, il est indiscutable que l'exercice d'un jugement par la raison pratique est justifié. À la manière de l'exercice du dilemme moral, il existerait ainsi une réponse correcte déduite d'une hiérarchie correcte des valeurs, universellement valable et applicable à tout fait similaire. Mais inversement, si l'on assume que le savoir est avant tout une question d'interprétation et de circonstances descriptibles, une éthique de la relation et de l'empathie, elle-même tributaire des interprétations et des circonstances, entre en complète concordance. Le problème de fond se situe donc sur le choix du modèle épistémologique. Or, un choix étant une opération déontique, on se retrouve dans une boucle sans fin où tour à tour le déontique précède l'épistémique, et ainsi de suite.

Cependant, si la réflexion se poursuit dans la logique de la sollicitude, adviennent alors des questions autour de l'épistémologie compréhensive ou de la justice cognitive (Charmillot, 2023). Il s'agit de se positionner face à un modèle de positivisme dominant, en occupant une posture de réflexion éthique pour envisager le travail de recherche comme une

pensée, qui s'articule autour de la solidarité, de l'interdépendance, de la sollicitude et de la création, hors des hiérarchies et des privilèges. Il est donc proposé de considérer la question du lien entre savoir et éthique en amont, et non une fois le résultat scellé. Dans ce cas de figure, la boucle sans fin n'est plus conceptualisable. Celle-ci n'est en effet possible que si l'on admet qu'il faille nécessairement organiser, de manière logique, une précession fondatrice. Or, si dès le début de l'étude l'épistémique et le déontique sont déjà liés, pour ne pas dire intriqués, la question n'est plus de savoir qui fonde l'autre, mais de décrire comment l'un comme l'autre s'influencent et opérationnalisent par leur dynamique le processus d'enquête, qui est aussi un processus de choix assumés. L'objet d'étude « sorcière » propose ainsi une démarche sur les deux jambes, l'une déontique et l'autre épistémique, dont la mécanique, à l'instar de la marche bipède, est une progression par déséquilibre mutuellement compensé. La posture pragmatique, qui est centrée sur l'agir des pratiques et non sur l'ordre des savoirs, s'invite ainsi tout naturellement dans le questionnement que la problématique de la sorcière déclenche.

4. La pratique de la règle comme point de départ

Dans la pragmatique de Brandom (2000), qui se positionne dans la filiation de Wittgenstein et de sa proposition qui situe la signification dans l'usage, le jeu de langage mutuel fondateur de l'assertion crue engage le locuteur à assumer la conséquence nécessaire d'un énoncé, tout en l'habilitant aux conséquences contingentes de ce même énoncé. Les concepts originellement déontiques d'une pragmatique communautaire permettent ainsi l'établissement d'une sémantique doxastique, propre à une conception pragmatique des savoirs. Cette approche illustre à point nommé la problématique de l'influence mutuelle de l'épistémique et du déontique. Un troisième terme vient en effet débloquent le verrou du « qui fonde quoi ». Dans la proposition pragmatique, la croyance en la signification de l'énoncé permet d'amorcer un processus de compréhension non plus sur une certitude fondée, mais sur une prise de risque. Le choix de croire au sens d'un énoncé, sans en être sûr et certain, permet d'entrer immédiatement en interlocution, tout en usant d'énoncés chargés de la même incertitude. Ce saut dans l'inconnu permet donc de s'engager dans une pratique en la pratiquant, tout simplement. C'est ensuite par l'échange d'énoncés à la fois admis comme signifiants, tout en assumant l'incertitude de leur compréhension, que va progressivement s'établir un langage stabilisé, quoique jamais figé.

Autrement dit, en suivant la piste pragmatique tout en visant un contexte applicatif, c'est-à-dire après l'intentionnalité, il s'agit d'engager une recherche sur la notion de sorcière, dès lors qu'il est accepté que la définition ne précède pas l'objet, mais bien l'interrogation à propos d'un fait performé, considéré comme tel. Il convient alors de chercher non pas une réponse à la définition de la sorcière, mais plutôt de se demander quelle régulation pragmatique permet de produire la croyance sémantique en l'énoncé. En ce sens, il n'y a pas

de sorcière ni d'autre concept du même genre, tant que la règle qui le permet n'est pas formulée. Or, la règle est un énoncé éthique, ce qui revient à dire, toujours dans une visée appliquée, comme dans le cas de l'apprentissage, que la règle est une information qui régule une action dans le but de produire un fait. Pour l'illustrer par un exemple ordinaire, la croyance en la règle d'un feu de signalisation implique d'assumer la conséquence nécessaire que ce feu sécurise la circulation, tout en admettant la conséquence contingente que son non-respect peut provoquer un accident. Faute de quoi, le feu n'est que décoratif et la règle inopérante. La posture de recherche se situe ainsi dans l'exploration des règles, dont l'ensemble des interactions constitue ce langage stabilisé – et non figé – du champ des pratiques. En effet, le langage comme ensemble de règles fonctionnelles doit assumer la constance de son incertitude. Sinon, toujours selon Brandom (2000), le piège du « qui fonde quoi » peut aussi se refermer sur la signification pragmatique. Dès lors qu'on exige de la règle la certitude d'être correctement appliquée, une chaîne infinie de règles applicatives vient en affiner l'usage, sans jamais aboutir à l'application individuelle. En pragmatique, la prise de risque doxastique est en effet nécessaire à la viabilité du langage appliqué. Il y a ainsi toujours le choix de croire au sens applicable et une obligation d'en assumer les conséquences. Sans audace, il n'est ici point de sens.

Une approche pragmatique de la sorcellerie repose sur le même principe. Or, dans le cas présent, l'information régulatrice se situe elle-même dans l'usage de la symbolique efficace. Dans la communauté interlocutoire, la sorcière apparaît ainsi comme celle qui s'approprie un objet en l'utilisant comme un symbole. Elle produit ainsi un langage qui lui est propre, ainsi qu'à la communauté qui le partage, mais qui n'est pas forcément la communauté originelle. Le sens communément cru échappe ainsi aux autres, pour passer directement à l'efficacité crue du symbole. La croyance dans le symbole implique, pour qui parle comme une sorcière, la conséquence nécessaire en son efficacité (celui du rituel, de la formule, de l'acte symbolique) tout en assumant la probabilité que l'effet perlocutoire sur autrui soit laissé à son interprétation. Cette interprétation sera positive, si autrui croit au bénéfique perlocutoire de la sorcellerie, et bien évidemment négative si autrui croit au maléfique perlocutoire, à ceci près que la locution se contente d'être attribuée. La sorcellerie est donc un jeu de langage complexe, qui par excellence transgresse le jeu ordinaire. Il y a donc une question de pouvoir régulateur qui se joue dès l'origine entre les sorcières et les autres membres de la communauté.

La différence principale entre la perlocution en pragmatique ordinaire et la perlocution en sorcellerie repose ainsi sur l'équilibre ou le déséquilibre de l'échange entre les interlocuteurs. En effet, l'exemple classique d'une perlocution ordinaire – où le premier interlocuteur énonce « il fait chaud » et le second se lève et va ouvrir la fenêtre – ne fonctionne que si le second interlocuteur veut bien se prêter au jeu. La croyance en l'efficacité de son énoncé par le premier locuteur, à savoir de convaincre l'autre d'ouvrir la fenêtre en

énonçant une description du ressenti thermique, est soumise à la bonne volonté du second interlocuteur. Le résultat dépend d'une forme de complicité, dans laquelle chacune des parties est finalement libre de s'engager ou non. La relation est ici équilibrée.

Lorsqu'une sorcière formule une perlocution, la réponse de l'interlocuteur ne va pas dépendre de son bon vouloir, mais de ses croyances. Premier cas de figure, l'interlocuteur est un positiviste pur et dur : il ne croit pas à la capacité d'influencer un événement par un symbole, telle une formule qui soignerait réellement, et donc l'interlocution perlocutoire est invalidée. La locutrice n'est pas reconnue comme pouvant performer une perlocution sans le consentement complice de l'interlocuteur, elle n'est donc pas une sorcière. Deuxième cas de figure, l'interlocuteur évolue dans un système de croyances où les actes langages (au sens de tous les actes symboliques), s'ils sont performés par une sorcière, ont la capacité d'influencer un événement, sans le consentement nécessaire et parfois même sans la connaissance de l'interlocuteur. Ainsi, si la formule de soin est suivie d'un mieux-être vécu, la perlocutrice peut être considérée comme une sorcière. Cette reconnaissance peut même apparaître arbitraire, lorsqu'un locuteur considère qu'un événement est la conséquence d'un sortilège supposé. C'est d'ailleurs ce qui permet, encore aujourd'hui, de chasser une sorcière, qu'elle ait ou non performé un énoncé symbolique dans le cadre d'une pratique privée. La relation est ici complètement déséquilibrée.

La problématique de la sorcière est donc celle d'user d'un langage symbolique indépendamment de l'approbation pragmatique de la communauté. La sorcière est donc soit acceptée telle qu'elle parle, soit rejetée. Elle apparaît dès lors non plus comme un exemple d'autopoïèse parmi d'autres, mais bien comme son parangon. Du point de vue éthique, et donc ici aussi épistémologique, la sorcière est une prise de pouvoir sur soi-même, celui de se narrer avec le langage de son choix et, conséquemment, une prise de pouvoir sur les autres, car fondée sur un acte originellement émancipatoire. La sorcière a donc un statut tout à fait particulier lorsqu'aléthique et déontique se rencontrent à sa rencontre, elle est une règle efficace qui ne respecte pas la constitution communautaire ordinaire de la règle.

En ce sens, le déséquilibre perlocutoire peut jouer autant en défaveur qu'en faveur de la sorcière. Une sorcière, par ses pratiques perlocutoires originales, ne fonctionne pas comme le reste de la communauté des interlocuteurs. Si elle est reconnue comme telle, elle dispose d'un pouvoir sur les autres, que les autres ne peuvent avoir sur elle. Même si elle est la seule à y croire, et donc à se croire sorcière, celle-ci dispose d'un rapport à elle-même qui n'est pas comparable à celui que les autres membres de la communauté entretiennent avec eux-mêmes. La sorcière est ainsi profondément autre et questionne donc le rapport à l'altérité.

5. Comment aborder, sur le principe, le thème de la sorcière en éthique ?

La pratique de la réflexion éthique se construit au fil des questionnements et donc des incertitudes. Pour s'y adonner, débattre et parfois se confronter à la contradiction, il est préférable de lever préalablement les clivages, afin qu'ils ne se cristallisent pas dans la polémique au point de rompre le dialogue. Si nommer c'est séparer, dire c'est réunir. Raison pour laquelle, si la génération de la signification provient de la pratique, le recours aux catégories, loin de s'y opposer, peut se comprendre comme autant d'opportunités de nouvelles pratiques et ainsi de suite, comme le suggère Rorty (1989) dans sa lecture de Davidson, vers ce qui s'apparente éventuellement à une nouvelle pragmatique (Levine, 2008).

Ainsi, l'éthique appliquée, qui vise une réflexion sur l'action humaine, peut considérer l'histoire des faits régulés, autrement dit l'histoire des sociétés, comme un laboratoire propice à sa visée critique. Néanmoins, en regard des modalités didactiques actuelles, du moins celle présentée ici sous l'angle des ressources, l'éthique va générer une réorganisation de la thématique. En portant son attention sur les relations entre sorcières et groupes sociaux, au niveau des rapports de pouvoir, sous l'angle des processus de normativité et d'émancipation, une nouvelle lecture prend forme. Il pourrait ainsi être intéressant d'explorer les diverses modalités d'acceptation, de tolérance mitigée, de négociation ou de rejet, telles qu'elles peuvent se décliner entre une figure de la chamane qui répond à une demande sociale (Perrin, 2017) et occupe un statut reconnu, bien que disposant comme la sorcière d'un savoir et d'un discours propre, et la sorcière désignée, écrasée sous la chape du fantasme social. La question de l'équilibre ou du déséquilibre des relations perlocutoires pourrait ici opérationnaliser un outil d'analyse exploitable dans une dynamique pragmatique ouverte à la logique taxonomique, qui en serait l'aire de repos. Par exemple, les formes de société comme rapport à la magie pourraient ainsi mobiliser une réflexion sur la thématique étudiée. Les raisons pour lesquelles l'Égypte pharaonique ne se préoccupe pas de distinguer pratiques cultuelles et personnelles, alors que déjà le Code d'Hammourabi prévoit une procédure ordalique pour qui se retrouve accusé de sorcellerie (Démare-Lafont, 2016), pourraient alimenter une démarche d'enquête dans le cadre d'une thématisation sur la sorcellerie dans l'Antiquité du croissant fertile au deuxième millénaire avant notre ère. Explorer les régulations, questionner les catégorisations, reformuler les problématiques, découvrir la variabilité de signification autour d'un observable, contrebalancer les distinctions entre faits et interprétations seraient autant de matrices épistémologiques propices à la réflexion déontique et réciproquement. Ainsi, même leur séparation momentanée dans des processus méthodologiques divers, pour ensuite se retrouver dans des espaces interdisciplinaires dédiés, sont autant d'opportunités de savoirs et de réflexions. L'éthique de sollicitude n'est ainsi pas nécessairement l'opposé d'un déontisme rationnel, car identifier et organiser rend aussi possible la question de relier ou de délier. De même, il apparaît, dans le cas présent, que la manière la plus rigoureuse de définir

scientifiquement et éthiquement une sorcière est précisément de refuser de la définir rigoureusement, sachant que les seules personnes à l'avoir fait à travers l'histoire ont été – et sont encore – les chasseurs.

Conclusion

L'éthique au regard des savoirs établis apparaît comme une créatrice d'opportunités sémantiques. Elle ouvre la compréhension, négocie sa stabilisation, mais se garde de la forclorre. L'éthique propose ainsi une performance perlocutoire qui s'accompagne d'usages alternatifs, voire innovatifs, des définitions et des explications normées. Cet acte est la revendication du droit au bouleversement, il est l'imposition perlocutoire du questionnement sur la certitude. L'éthique s'expose donc au rejet ou à l'acceptation des disciplines savantes, selon que celles-ci voient en elle la réponse à une demande sociale ou au contraire la menace d'une émancipation corruptrice. La figure de la sorcière entretient ainsi avec l'éthique réflexive une relation identitaire trouble, car l'une comme l'autre modifie le langage par son pouvoir, et l'une comme l'autre s'expose à la reconnaissance ou au rejet. Ainsi, dès lors qu'une approche interdisciplinaire entre sciences et société est souhaitée à l'école, la place des sorcières y trouverait une légitimité prépondérante, car l'acceptation ou le rejet de cette thématique comme espace réflexif privilégié pourrait bien s'avérer représentatif de ce qui est attendu de l'école comme laboratoire sociétal.

Références

- Amstutz, C., Chappuis Aung, F., Fink, N., Masungi, N., Miéville, D., Riedo, M. et Stanescu-Mouron, M. (2016). *Histoire 7-8 : Du Moyen âge à l'époque contemporaine* [Fiches de l'élève]. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Apotelesmatikê pragmateîa Solomôntos*. (XVII). British Library, Harleian MS. 5596.
- Blake, D. (2021). *Être sorcière : vivre sa pratique au quotidien*. Éditions Danaé.
- Brandom, R. (2000). *Articulating Reasons : An Introduction to Inferentialism*. Harvard University Press.
- Charmillot, M. (2023). Epistemology as a compass. *Éducation Ouverte et Libre – Open Education*, (2).
- Daguet, A. (1879). *Histoire abrégée de la Confédération Suisse à l'usage des écoles et familles*. Éditions Lebet.
- Dell, C. (2017). *Sciences occultes : une histoire mondiale de la magie et de la sorcellerie*, Ouest-France.
- Démare-Lafont, S. (2016). Droits du Proche-Orient ancien. *Annuaire de l'École pratique des hautes études (EPHE), Section des sciences historiques et philologiques*, 147.

- Durisch Gauthier, N. et Prescendi, F. (2008). Magie ou religion ? Pratiques et croyances entre l'Égypte, la Grèce et Rome. Dans P. Borgeaud et F. Prescendi (dir.), *Religions antiques : une introduction comparée* (p. 101-120). Labor et Fides.
- Fawer Caputo, C. et Heinzen, S. (2017). *Les Zophes : dix grandes questions pour construire une réflexion éthique*. Éditions Agora.
- Gershman, B. (2022). Witchcraft beliefs around the world: An exploratory analysis. *PLoS One*. 17(11), Article e0276872. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276872>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Grasset.
- Grandjean, A. (2023). Les politiques subtiles du faire autrement : Référents spirituels et militantisme progressiste en Suisse. *Social Compass*. 70(4).
- Heinzen, S. (2011). Principes d'un didacticiel de philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) en ligne pour les enseignants de l'enfantine, du primaire et du secondaire I (Suisse). *Diotime*. 48(14).
- Ikponwosa, E. (2021). *Accusation de sorcellerie et d'agressions rituelles : vers l'élimination des pratiques néfastes et autres violations des droits de l'homme* [Rapport et directives à l'attention des parlementaires], Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (OHCHR). <https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-12/PAP-Guidelines-FR.pdf>
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10-16* [Thèse de doctorat, Université de Chicago].
- Levine, S. (2008). Rorty, Davidson, and the New Pragmatists. *Philosophical Topics*, 36(1), p. 167-192.
- Perrin, M. (2017). *Le chamanisme*. Presses Universitaires de France.
- Rogozinski, J. (2015). *Ils m'ont haï sans raison : de la chasse aux sorcières à la Terreur*. Éditions du Cerf.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge University Press.
- Rossat, D. (réalis.). (2022, 19 juin). *Au terrible temps des sorcières* [Documentaire]. Radio Télévision Suisse (RTS).
- Secrets merveilleux de la magie naturelle et cabalistique du petit Albert*. (1668). Héritiers de Bérings, frères.
- Viallet, L. (2022). *La grande chasse aux sorcières*. Armand Colin.