

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1** **L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche**
Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 14** **Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire**
Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse
- 28** **Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire**
Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 42** **L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?**
Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France
- 60** **L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse* : une éducation au vivre-ensemble?**
Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada
Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 89** **L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?**
Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada
- 107** **Méditer pour l'équité**
Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France
- 134** **Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique**
Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 155** **L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves**
Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada
- 174** **Éthique et activité mathématique**
Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand
Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Liminaire

L'éthique en éducation: fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Le domaine de l'éthique en éducation se nourrit de recherches issues de différentes disciplines, les plus importantes étant celles de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie et, plus récemment, des neurosciences (Narvaez, 2012). Néanmoins, ce champ d'expertise est relativement récent. Ainsi, en ce qui concerne le Québec, Desaulniers (2000) évoque une période pas si lointaine durant laquelle il valait mieux s'abstenir d'aborder cette problématique sous peine d'être taxé de réactionnaire ou même de fasciste. On peut penser qu'une telle réaction a résulté d'un désir ferme de se dégager de la forte gouvernance morale religieuse qui a longtemps prévalu au sein de l'éducation au Québec. Cependant, comme l'indiquait déjà Grand'Maison (1977), la question morale ne peut être évitée, car elle surgit dès que l'on approfondit les divers enjeux contemporains.

Alors que les fondements de l'éthique en éducation s'imposent d'eux-mêmes, pour ainsi dire, dans une société régie par une morale religieuse dogmatique, il en va autrement dans une société pluraliste. Ainsi, l'éthique en éducation n'est pas neutre et demeure tributaire des différentes perspectives qui s'entrechoquent dans le domaine de l'éthique fondamentale. Dès 1977, le même Grand'Maison s'inquiétait d'ailleurs du « conflit des éthiques » associé à la laïcisation de la société québécoise et

suggérerait l'établissement de ce qu'il appelait un « pôle décisif » construit autour de valeurs consensuelles. Caron (2010) considère pour sa part que les fondements d'une morale laïque doivent comporter une reconnaissance de la pluralité des valeurs et des modèles et, à l'instar d'Habermas, que ces fondements doivent s'élaborer par une éthique de la discussion visant à obtenir un consensus sur des propositions logiques acceptables par un ensemble de personnes. Dans un autre ordre d'idées, Ogien (2007) traite lui aussi de la question des fondements lorsqu'il soutient qu'une éthique pour les temps actuels doit correspondre à une conception minimaliste écartant tout ce qui relève du *souci de soi*. Enfin, sur le plan de l'éducation éthique, Prairat (2015) se demande quant à lui si ce type d'éducation n'a pas accordé jusqu'ici une trop large place aux approches rationalistes de l'agir moral, négligeant ainsi de développer la sensibilité éthique.

Au Québec, l'enseignement d'une morale laïque à l'école a d'abord représenté une réponse à la sécularisation de la société. À ses débuts, cet enseignement n'avait qu'un statut de dispense (1967) ou d'exemption (1974) de l'enseignement moral religieux. Ce n'est qu'en 1985 que son statut d'option deviendra d'application obligatoire dans les écoles publiques (Gendron, 2012). Comme on le sait, la formation éthique des élèves du primaire et du secondaire s'effectue principalement, depuis 2008, par l'entremise d'un programme jumelant les éducations à l'éthique et à la culture religieuse. L'éthique y est associée au discernement de *ce qu'il est préférable de faire par rapport à soi, aux autres et aux retombées sur le vivre-ensemble*. Il s'agit essentiellement d'un programme situé dans une société multiculturelle, qui vise à encourager le vivre-ensemble dans le respect des différences (Caron, 2010) et constitue une forme d'éducation civique (Leroux, 2015).

En France, les efforts d'instauration d'une morale laïque à l'école ont débuté dès la fin du XIX^e siècle. Cet enseignement, qualifié de « catéchistique » par Pagoni-Andréani (2003), a cependant progressivement disparu plus tard au profit d'un enseignement se restreignant peu à peu à la transmission des savoirs, par crainte de procéder à de l'endoctrinement (une situation assez similaire a été observée au Québec par Naud et Morin [1978] au cours des années 1970). La montée de la violence dans les établissements d'enseignement durant les années 1980 a par la suite déterminé une reconduction des programmes d'éducation civique à l'école élémentaire et au collège, mais de façon non systématique. Puis, à compter de 1995, on a mis en œuvre dans les collèges et les lycées des programmes visant la formation d'un citoyen autonome en mesure de s'approprier les règles sociales, tout en développant son esprit critique et en apportant son soutien à l'évolution de la vie en communauté (Pagoni-Andréani, 2003). L'appellation « instruction morale », supprimée des programmes en 2002, est réapparue en 2008 (programme du primaire intitulé *Instruction civique et morale*) en privilégiant la formation du citoyen (Daniel, Bouchard et Desruisseaux, 2013). Depuis 2015, le ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a mis en place un nouveau programme, *Enseignement moral et civique*, au cœur duquel se retrouvent la laïcité,

la citoyenneté ainsi que la connaissance de la République et de ses valeurs. Il s'agit en somme de transmettre les normes et les valeurs de l'école républicaine en s'appuyant sur quatre dimensions qui prennent respectivement la forme de cultures de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement et de l'engagement.

Sur le plan de la recherche, plusieurs travaux s'inscrivant dans différentes perspectives ont contribué à développer le champ d'études de l'éducation éthique des élèves. Une synthèse de six approches contemporaines en éducation morale a été présentée par Bouchard (2002) : la clarification des valeurs « nouvelle manière », la sollicitude (ou care), l'éducation du caractère, l'éthique de la discussion, l'approche narrative et l'approche reconstructive. À cette énumération, nous serions aujourd'hui enclins à ajouter, sans prétendre être exhaustifs, l'approche de la philosophie pour enfants et adolescents (Daniel, 2010 ; Gagnon, 2012 ; Gagnon et Yergeau, 2016) et l'approche intuitionniste sociale (Haidt, 2001 ; Diessner, Iyer, Smith et Haidt, 2013).

S'il a été surtout question jusqu'ici de programmes axés spécialement sur l'éducation éthique ou morale, la présence de l'éthique dans le curriculum ne saurait se résumer à ces programmes. À cet égard, au Québec, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) marque la volonté d'intégrer des préoccupations éthiques dans le curriculum scolaire (Charland, 2009). En ce qui concerne la recherche, tant en France qu'au Québec, on observe que dans les dernières années s'est développée une littérature scientifique axée sur l'analyse de la dimension éthique de formes d'éducation plus particulièrement associées à ce que certains désignent comme « éducation à ». À titre d'exemples, mentionnons des réflexions de ce type portant sur l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2009), l'éducation à la santé (Roussille et Deschamps, 2013), l'éducation à la consommation (Moreau, 2013) et l'éducation à la citoyenneté (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009). Comme le notent Lange et Victor (2006), les recherches en « éducation à » peuvent favoriser une analyse critique des valeurs et des intérêts sous-jacents lorsque l'approche privilégiée est de l'ordre de la critique sociale plutôt que positiviste ou interprétative (suivant une typologie empruntée à Robottom et Hart [1993]).

L'éthique professionnelle constitue un autre créneau majeur du thème de l'éthique en éducation. Dans le domaine de l'enseignement, l'émergence de ce créneau est directement liée au mouvement de professionnalisation enseignante. L'importance attribuée à la formation éthique des futurs enseignants se manifeste au Québec particulièrement par la formulation de la compétence *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions à l'intérieur du Référentiel* guidant l'ensemble de la formation. Dans le domaine de la recherche, on constate pour l'instant une faible quantité de travaux empiriques (Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012) portant sur cet objet d'étude récent et dont les principaux cadres de référence correspondraient, selon Cloutier, St-Vincent et Loiola (2015), à ceux de la justice, de la vertu et de la responsabilité.

Dans le contexte de la direction d'établissements, au Québec, le mouvement de professionnalisation de la fonction s'est également accompagné, comme dans le cas de l'enseignement, d'un accroissement des responsabilités des acteurs et d'une préoccupation grandissante à l'égard de la dimension éthique de leurs tâches. L'éthique représente ainsi l'une des capacités transversales du référentiel des compétences professionnelles du domaine (MELS, 2008). Parmi les récents travaux de recherche traitant spécialement des enjeux éthiques de cette profession, on trouve notamment ceux d'Archambault et Garon (2011) et de St-Vincent (2015).

Les travaux portant sur l'éthique en éducation se conjuguent aussi fréquemment avec l'analyse sociopolitique. À titre d'exemple, la revue *Éthique publique* proposait en 2009 un dossier comportant plusieurs réflexions et analyses de ce type en relation avec la notion de justice scolaire dont les significations diverses révèlent des tensions et même parfois des conflits entre plusieurs formes et pratiques de justice (LeVasseur et Tardif, 2009). Baillargeon (2016) dénonce, pour sa part, la transformation de l'université en « organisation » gérée par une logique de marché qui risque de compromettre son idéal d'institution démocratique. Une dernière illustration de recherches récentes dans ce domaine est celle de Sèguéda et Morrissette (2014) qui traite des enjeux éthiques de l'évaluation à l'université dans le cadre de l'avènement de la nouvelle gestion publique (NGP).

Par ailleurs, on semble souvent négliger le fait que l'éthique en éducation concerne l'éducation non seulement au sens formel, mais également au sens non formel et informel. Ramaekers (2015) note par exemple que la discipline de la philosophie de l'éducation a généralement eu tendance à considérer que l'éducation familiale des enfants se rattache aux champs de la psychologie développementale ou de la sociologie plutôt qu'à ceux de la philosophie ou de l'éthique de l'éducation. Si la littérature scientifique associée à ces derniers domaines traite rarement d'éducation familiale, il n'est cependant pas rare d'entendre, au sein de la population, que l'éducation éthique des enfants et des adolescents ne relève pas, en propre, de l'école – dont la mission principale serait d'instruire –, mais bien plutôt de la responsabilité familiale... Ce clivage entre la famille et l'institution scolaire, en ce qui a trait à l'éducation éthique, n'est cependant pas sans soulever divers enjeux. En effet, considérant le temps passé par les élèves à l'école, considérant également qu'il s'agit pour eux d'un milieu de vie (et que par conséquent nombre de tensions et conflits de valeurs sont susceptibles de s'y manifester), considérant que les parents ne sont souvent pas au fait de ce qui s'y passe dans le détail et considérant, enfin, que jamais la famille ne sera un lieu aussi porteur de différences que ne l'est l'école, il semble déraisonnable de penser que la famille puisse, seule, assurer adéquatement cette formation.

À cela s'ajoute le fait que nombre d'enseignants déclarent ne pas ressentir le besoin de faire de l'éthique un « cours » à part entière, puisque les élèves pratiqueraient le dialogue quotidiennement et seraient régulièrement en mode « résolution de conflits » (Bouchard, Desruisseaux et Gagnon, 2011). Sans compter que, depuis 1980,

diverses études tendent à montrer que, dans l'échelle de priorisation des différents domaines d'apprentissage aux yeux des enseignants et futurs enseignants, l'éthique et la morale ne se classent jamais mieux qu'en 7^e position (1981) et qu'elles ont connu un creux historique entre 2001 et 2004, se classant 10^e sur 12 matières, tout juste devant l'apprentissage de la danse (Lenoir et Hasni, 2010). Il s'agit certes là d'un portrait inquiétant et qui pourrait expliquer pourquoi, selon une enquête de Fournier, Prévost et Vinet menée en 2013-2014 pour l'Association québécoise d'éthique et culture religieuse (AQECR), entre 47 % et 65 % des écoles secondaires associées à 49 commissions scolaires sondées ne dispensent pas les 250 heures d'éthique et culture religieuses prévues au Régime pédagogique, une amputation qui oscille régulièrement entre 80 % et 100 % du temps destiné à ce domaine d'apprentissage.

Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'une large part des enjeux contemporains se rapportent, de près ou de loin, à des dimensions éthiques (qu'il s'agisse par exemple d'enjeux relatifs à l'inclusion des minorités ou à la protection de l'environnement). De fait, bien peu de ces enjeux relèvent des mathématiques pures, des sciences pures, de la géographie, des langues ou de l'histoire appréhendées en dehors des cadres socioéthiques auxquels ces diverses disciplines se rattachent. Il apparaît plutôt que l'appropriation des différents savoirs associés aux domaines d'apprentissage inscrits aux divers programmes, que ce soit au Québec ou ailleurs, n'a de signification justement que si ces savoirs s'arriment ou sont orientés dans et par l'éthique. En ce sens, nous pourrions même soutenir que, comparativement à ces domaines, seule l'éthique peut être, à certains égards, considérée comme une finalité...

Le présent numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* participe en quelque sorte de cette volonté de diriger explicitement le regard sur les multiples dimensions auxquelles peuvent se rapporter les considérations diverses touchant l'éthique en éducation. À cette fin, le numéro est structuré de manière à examiner les enjeux du domaine selon une logique allant des fondements vers la pratique. Les neuf textes qui composent ce numéro s'inscrivent dans deux grands axes : le premier traite de questions concernant les fondements, alors que le second regroupe des recherches orientées vers l'éthique et la profession enseignante. En relation avec le premier axe, celui des fondements, on trouve l'article de Heinzen, qui interroge la possibilité d'inscrire l'éthique scolaire dans une conception épistémologique de l'éthique dénuée de fondements externes. Figure également dans cet axe le texte de Robichaud, qui propose une réflexion à la fois appréciative et critique de la théorie d'Habermas à titre de fondement possible pour penser le développement moral des élèves. Pour leur part, Husser ainsi que Bouchard, Daniel et Desruisseaux s'intéressent aux fondements des curriculums scolaires visant particulièrement l'éducation au pluralisme et au vivre-ensemble. Toujours à l'intérieur du même axe, Plante propose, au regard de l'éthique hacker, certains fondements pour une éthique du numérique en éducation. Enfin, le texte d'Hagège présente une analyse théorique visant à

dégager, pour la formation des enseignants, certaines conditions propices au développement du sens de l'équité.

Autour du second axe, qui porte sur l'éthique et la profession enseignante, on retrouve en premier lieu un article traitant du développement de l'éthique professionnelle en formation initiale à l'enseignement. Cloutier et St-Vincent montrent ainsi, à partir de résultats d'une recherche doctorale, que des stagiaires finissants se perçoivent insuffisamment outillés pour améliorer leur raisonnement professionnel lié à l'agir éthique. En second lieu, deux textes examinent la problématique de la responsabilité éthique des enseignants, cette question apparaissant tant au cœur de l'article de Bélanger et Richard que dans celui de Maheux et Proulx. Alors que Bélanger et Richard étudient cette problématique dans le contexte particulier où un enseignant donne accès à sa classe afin de permettre la réalisation de recherches, Maheux et Proulx, dans leur texte, soutiennent la pertinence d'introduire une nouvelle perspective éthique sur l'enseignement des mathématiques inspirée d'une conception lévinassienne de la responsabilité.

Axe « Fondements »

Heinzen, à partir d'un cas d'éthique scolaire, présente une analyse d'ordre philosophique en interrogeant les organisations conceptuelles implicites dans les décisions éthiques. Dénonçant le dysfonctionnement logique engendré par le recours à une éthique référentielle et privilégiant plutôt une conception épistémologique pragmatique et inférentielle de l'éthique pour penser l'agir, l'auteur défend l'idée d'une éthique scolaire régie par la présence de dialogues éthiques construits par une communauté interlocutoire d'autopoïèses continues intégrant « de manière constitutive la participation paritaire des enfants » et se refusant à faire appel à une conception prédéterminée du bien.

Prenant appui sur une critique de la manière dont la pensée d'Habermas est généralement utilisée dans le monde de l'éducation, Robichaud structure un argumentaire pour revisiter Habermas en l'opposant à lui-même, et ce, au regard des données récentes en recherche qui nous renseignent sur le développement du raisonnement moral des élèves. En ce sens, l'auteure pose la nécessité de revenir à la *Théorie de l'agir communicationnel* afin de guider les enseignants dans la mission qu'ils ont de créer des contextes d'éducation éthique. Robichaud insiste sur le fait qu'il est primordial de prendre appui tant sur Habermas que sur les recherches récentes afin de réinterpréter l'éducation éthique à la lumière des capacités éthiques et normatives des élèves.

Husserl, dans la foulée de l'introduction en France, à la rentrée de 2015, du nouveau programme d'enseignement moral et civique qui s'est ajouté à une autre réforme curriculaire ayant précédemment mené à la décision d'enseigner le fait religieux,

montre que ces deux formes d'éducation au pluralisme se rattachent à deux orientations éthiques pouvant se révéler en tension, mais qu'elles constituent également des approches complémentaires d'une même culture laïque. L'auteure examine de plus les impacts de telles réformes sur l'identité professionnelle, plus précisément sur le plan de la «laïcité professorale».

Dans le cadre de travaux plus larges visant à analyser les différents programmes de la francophonie sous l'angle du type d'éducation éthique et de vivre-ensemble proposés aux élèves, Bouchard, Daniel et Desruisseaux présentent les résultats de leurs recherches portant sur le programme québécois *Éthique et culture religieuse*. Considérant que l'éducation du vivre-ensemble s'inscrit dans une perspective élargie d'éducation éthique et s'appuyant sur une approche par théorisation ancrée, les auteurs proposent une analyse des orientations fondamentales du programme basée sur sept composantes principales. Entre autres résultats, il est montré que ce programme sollicite plus particulièrement les facultés cognitives et rationnelles des élèves et qu'il se préoccupe peu de l'approche compréhensive comme levier à l'éducation au vivre-ensemble.

Plante contribue à l'élaboration des fondements d'une éthique du numérique en éducation, en appréhendant celle-ci comme une forme d'éducation à la citoyenneté active issue de l'éthique *hacker*. Les ancrages de cette éthique sont explicités tant sur le plan de ses valeurs propres qu'au regard du cadre théorique qui lui est rattaché. Par la suite, certaines propositions pour la mise en œuvre de ce modèle éthique en éducation sont présentées.

Hagège propose de réinvestir l'équité à l'école par une approche originale, combinant des perspectives que nous pourrions qualifier de cognitive et de méditative. Elle prend appui sur différentes études rendant compte du fait que la discrimination, malgré nos attitudes et nos intentions déclarées, demeure omniprésente tant à l'école que dans la société en raison des divers mécanismes psychosociaux et cognitifs inconscients qui guident notre attention ainsi que notre évaluation. Dès lors, l'auteure suggère que «toute éducation éthique devrait inviter chaque sujet [...] à mieux se connaître et à [...] entrer dans une réflexivité cognitive et phénoménologique quotidienne». À cet égard, Hagège évoque la nécessité de recourir à une approche cognitive qui vise à permettre aux enseignants et aux élèves de prendre conscience de leurs biais, tout en soulignant son caractère insuffisant, lequel est compensé par le recours à la méditation comme outil éducatif pour l'équité.

Axe «Éthique et profession enseignante»

Cloutier et St-Vincent analysent les raisonnements professionnels de stagiaires finissantes en enseignement face à diverses situations comportant des enjeux éthiques,

raisonnements d'ordinaire considérés comme une composante centrale de la compétence professionnelle en éthique. Les auteures relèvent notamment que les raisonnements mobilisés font bel et bien référence aux différentes conceptions véhiculées dans les écrits scientifiques du domaine, mais que ces conceptions ne sont pas exprimées explicitement par les participants à la recherche. Ces auteures indiquent également que les stagiaires soutiennent n'être que peu outillés, au sortir de leur formation, en matière d'éthique professionnelle. Se pose alors la question de la formation enseignante eu égard à cette compétence fondamentale dans leurs pratiques.

Bélanger et Richard conduisent une réflexion exploratoire sur les moyens d'actualiser la responsabilité professionnelle des enseignants lorsque ceux-ci acceptent d'accueillir en classe un projet de recherche faisant appel à la participation des élèves. Cette réflexion se nourrit d'une expérience de ce type relatée par une enseignante et engendre la mise en relief d'aspects cruciaux liés au processus d'obtention du consentement, de même que l'énoncé, à l'adresse des enseignants, de différentes pistes d'action en vue de s'assurer du plein consentement de leurs élèves à la recherche.

Maheux et Proulx proposent une lecture de la dynamique enseignement/apprentissage des mathématiques fondée à la fois sur l'épistémologie du savoir mathématique – structuré autour d'un *faire ensemble* des mathématiques – et sur une vision de l'interaction articulée autour des propositions de Lévinas, lesquelles commandent une responsabilité éthique de la rencontre caractérisée par l'authenticité, la réciprocité et l'empathie. S'appuyant sur des vignettes pour illustrer leur proposition, les auteurs posent l'originalité de leur approche en la distinguant des perspectives traditionnelles à l'intérieur desquelles ont été pensés les rapports entre éthique et enseignement des mathématiques.

En conclusion...

La logique de présentation utilisée dans le cadre de ce numéro thématique ainsi que la nature des propos déployés à l'intérieur de chacun des articles nous conduisent à différents constats. Parmi ceux-ci, on note la complexité avec laquelle nous sommes appelés à composer lorsque nous souhaitons aborder les enjeux éthiques en éducation. Cette complexité se manifeste notamment par le caractère « transversal » de ce type de questions éthiques qui imprègne, par sa nature même, le domaine entier de l'éducation. En ce qui regarde les fondements philosophiques, nous constatons que les discussions demeurent vives sur les cadres théoriques à privilégier en vue de structurer les modèles d'éducation éthique dans l'institution scolaire, de même que les interventions professionnelles. En ce qui a trait aux fondements de l'apprentissage moral, il devient de plus en plus manifeste que nombre de modèles développementaux élaborés dans le domaine sont fortement nuancés, voire contredits, par les résultats de diverses recherches récentes, tant et si bien qu'il devient pratiquement

nécessaire d'entreprendre un processus de révision des modèles afin de mieux comprendre les différents processus qui structurent cet apprentissage. Au carrefour de ces deux enjeux se posent différents défis quant à l'éducation éthique, et ce, tant pour le choix des théories éthiques que pour le choix des théories de l'apprentissage, issues entre autres de la psychologie et qui peuvent être liées de près ou de loin à la question spécifique de l'apprentissage moral. Sur quelles théories éthiques et sur quels modèles d'apprentissage structurer les réflexions et les recherches portant sur l'éducation éthique? Au bout du compte, une question de cet ordre n'interpelle pas uniquement la philosophie et la psychologie, mais également la pédagogie et la didactique.

De ces constats liés aux fondements philosophiques et psychologiques de l'éducation éthique découle une problématique touchant les assises et les orientations des programmes de formation. Relativement à cette dimension, des enjeux persistants se manifestent, tant en ce qui a trait aux finalités poursuivies par ces programmes, lesquels sont discutés, qu'aux modalités d'enseignement-apprentissage qu'ils inspirent. S'en dégagent alors des défis importants au regard de la cohérence entre ces finalités et ces cadres implicites et de la posture enseignante qui les accompagne. À cela s'ajoute le défi complexe de la prise en charge d'une éducation éthique qui participe d'une éducation au vivre-ensemble, mais qui demande de maintenir un équilibre délicat entre les dimensions critique et compréhensive qui structurent inévitablement l'apprentissage moral.

Nous sommes ainsi ramenés aux enjeux éthiques de la profession enseignante au sujet de laquelle différents constats ressortent de ce numéro. Notons d'abord, parmi ces constats, ceux qui sont liés au développement et à l'évaluation de la compétence éthique des étudiantes et des étudiants en enseignement. À cet égard, il apparaît que l'appropriation de cette compétence déborde largement le cadre strict de la formation éthique formelle (prenant la forme de cours explicitement centrés sur l'apprentissage de contenus relevant de l'éthique en éducation), pour s'appliquer à la plupart des volets de la formation générale, ce qui, par là même, nous ramène à la « transversalité » de la dimension éthique associée à cette profession.

Toujours dans cet axe, notons également les enjeux liés au rapport à l'élève au-delà de l'éducation éthique proprement dite. Le texte de Maheux et Proulx pose bien les paramètres de cette question essentielle qui traverse encore ici l'ensemble des domaines d'apprentissage. À ce sujet, les auteurs relèvent à juste titre que l'éthique des rapports élèves-enseignant (voire élèves-élèves) s'inscrit plus profondément dans une perspective épistémologique. L'article utilise comme cas de figure l'enseignement des mathématiques, mais nous pourrions très bien élargir le propos et l'appliquer à l'ensemble des domaines d'apprentissage. Aux yeux des auteurs, la modification des rapports, qui se déploient dans la dynamique enseignement-apprentissage, implique une modification profonde des manières dont nous concevons le statut épistémique des contenus enseignés. Or, il appert que ces rapports

épistémiques aux savoirs associés aux divers domaines d'enseignement, principalement ceux issus de disciplines considérées comme « objectives », comprennent non seulement des dimensions relevant de la psychologie individuelle, mais également et surtout, comme le montrent les travaux de Charlot (1997), des dimensions sociologiques bien enracinées. C'est donc dire que le changement de posture épistémologique que pourrait commander une modification des rapports éthiques dans l'enseignement des différents contenus scolaires représente un travail exigeant qui appelle de nombreux renversements pas toujours simples à opérer...

Enfin, notons les enjeux éthiques liés à la recherche, enjeux qui mettent en tension la nécessité de développer des savoirs en vue de contribuer toujours davantage à la réussite scolaire des élèves et la responsabilité du chercheur ainsi que de l'enseignant face aux différentes dimensions éthiques que peut soulever la participation des élèves à ce processus de développement des connaissances.

Comme nous le voyons, les questions liées tant à l'éducation éthique qu'à l'éthique en éducation sont à la fois complexes, multidimensionnelles et vives. Beaucoup de travail reste à accomplir et nous demeurons persuadés qu'en cette matière la consolidation des expertises est essentielle. Philosophes, sociologues, didacticiens, psychologues et psychopédagogues, pour ne nommer que ceux-là, sont tous concernés, de près ou de loin, par les enjeux liés tant à l'éducation éthique qu'à l'éthique en éducation. En ce sens, nous espérons que le présent numéro thématique contribuera non seulement à attirer l'attention des acteurs sur cette question fondamentale en éducation, mais également à susciter des réflexions ainsi qu'à poser les bases d'une coordination des expertises afin de répondre aux nombreux défis que nous devons affronter en cette matière au cours des prochaines années.

Références bibliographiques

- ARCHAMBAULT, J. et GARON, R. (2011). Transformative leadership: How do principals ensure social justice in their disadvantaged school? Dans C. M. Shields (dir.), *Transformative Leadership: A Reader* (p. 291-306). New York, NY: Peter Lang.
- BAILLARGEON, N. (2016). *La dure école*. Ottawa: Leméac.
- BOUCHARD, N. (dir.) (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale: six approches contemporaines*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- BOUCHARD, N., DESRUISSEAU, J.-C. et GAGNON, M. (2011). Éthique et culture religieuse: résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignants du primaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 48-49.
- CARON, A. (2010). Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 3-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHARLAND, P. (2009). L'éducation relative à l'environnement: lieu d'intégration des préoccupations éthiques en enseignement de la science et de la technologie. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 211-217.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CLOUTIER, G., ST-VINCENT, L. et LOIOLA, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Les Publications du Québec.
- DANIEL, M.-F. (2010). Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 25-40). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DANIEL, M.-F., BOUCHARD, N. et DESRUISSEAU, J.-C. (2013). L'éducation éthique en France: une analyse des programmes officiels français. *Diotime* 58, 18-26. Récupéré le 6 juin 2017 de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96727>.
- DESAULNIERS, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 299-317.
- DESAUTELS, L., GOHIER, C., JOLY, J., JUTRAS, F. et NTEBUTSE, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.

- DIESSNER, R., IYER, R., SMITH, M. M. et HAIDT, J. (2013). Who engages with moral beauty? *Journal of Moral Education*, 42(2), 139-163.
- FOURNIER, S., PRÉVOST, F. et VINET, C. (s.d.). *Enquête sur le temps d'enseignement alloué au programme Éthique et culture religieuse au secondaire, année scolaire 2013-2014*. Association québécoise en éthique et culture religieuse.
- GAGNON, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives* (p. 65-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GAGNON, M. et YERGEAU, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GENDRON, C. (2012). Discours sur le dialogue d'ex-spécialistes de l'enseignement moral laïc. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 55-86). Paris: L'Harmattan.
- GRAND'MAISON, J. (1977). *Une société en quête d'éthique*. Montréal: Fides.
- HAIDT, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- LANGE, J.-M. et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et «éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable»: quelles questions, quels repères? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LEFRANÇOIS, D., ÉTHIER, M.-A. et DEMERS, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec: le cas du programme d'«Histoire et éducation à la citoyenneté», *Éthique publique*, 11(1), 72-85.
- LENOIR, Y. et HASNI, A. (2010). Interdisciplinarity in Québec schools: 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 238-294.
- LEROUX, G. (2015). Charkaoui, Chaoui et autres. Faut-il interdire les prédicateurs musulmans? *Le Devoir*, 6 mars. Récupéré le 6 juin 2017 de <http://www.ledevoir.com/societe/ethique-et-religion/433648/charkaoui-chaoui-et-autres-faut-il-interdire-les-predicateurs-musulmans>
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (dir.) (2009). Présentation. Dossier école et justice scolaire. *Éthique publique* 11(1), 5-11.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MOREAU, D. (2013). De la critique de l'aliénation à la critique de l'irresponsabilité comme source des concepts éthiques d'une éducation à la consommation. Dans A. Agundez Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation* (p. 41-60). Québec: Presses de l'Université Laval.
- NARVAEZ, D. (2012). Moral neuroeducation from early life through lifespan. *Neuroethics*, 5(2), 145-157.
- NAUD, A. et MORIN, L. (1978). *L'esquive. L'école et les valeurs*. Conseil supérieur de l'éducation: Gouvernement du Québec.
- OGIEN, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard.
- PAGANI-ANDRÉANI, A. (2003). Présentation. *Le Télémaque* (23) 33-38. doi: 10.3917/tele.023.0033.
- PRAIRAT, E. (2015). Préface. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. IX-XI).
- RAMAEKERS, S. (2015). Old and new generations in the 21st century: Shifting landscapes of education. *Ethics and Education*, 10(1), 1-2. doi: 10.1080/17449642.2015.1004835.
- ROBOTTOM, I. et HART, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- ROUSSILLE, B. et DESCHAMPS, J.-P. (2013). Aspects éthiques de l'éducation pour la santé... ou les limites de la bienfaisance. *Santé publique* 25 (Supplément 2), 85-91.
- SAUVÉ, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 147-162.
- SÈGUÉDA, S. et MORRISSETTE, J. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre, *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 185-209). Québec: Presses de l'Université Laval.
- ST-VINCENT, L. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement: proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. 139-165).

Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN

Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN

Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

RÉSUMÉ

Dès lors que se pose la question du fondement de l'éthique, se pose également le postulat de l'existence ou non de ce fondement. Dans le cadre scolaire, si le postulat de l'existence de ce fondement est admis, il permettra de justifier une prise de décision, assumant ainsi son rôle de fondement. La question de savoir comment prendre une décision sans recourir à un tel fondement postulé revient à formuler la possibilité d'une éthique inférentielle, c'est-à-dire sans fondement, opposée à une éthique référentielle, c'est-à-dire avec fondement. En appliquant cette distinction à un cas réel d'éthique scolaire, on peut commencer à s'interroger au sujet de la vigilance éthique des recherches en éducation sur des problématiques éthiques.

ABSTRACT

Distinguishing referential ethics from inferential ethics, or how the question of ethical foundations modifies the analysis of a professional ethics case in the school setting

Samuel HEINZEN, University of Fribourg (HEP FR), Switzerland

Once the question of ethical foundation arises, the question of whether or not this foundation exists also arises. In the school context, if the hypothesis of the foundation's existence is accepted, it can be used to justify a decision, thus taking on its role as foundation. The question of knowing how to make a decision without resorting to a hypothesized foundation amounts to formulating the possibility of an inferential ethic, one not based on a foundation, as opposed to a referential foundation-based ethic. Applying this distinction to a real case of school ethics, we can start to raise questions about the ethical vigilance of education studies on ethical issues.

RESUMEN

Distinguir la ética referencial de la ética inferencial o cómo la cuestión del fundamento ético modifica el análisis de un caso de ética profesional en ámbito escolar.

Samuel HEINZEN, Escuela superior de pedagogía de Friburgo (HEP FR), Suiza

Siempre que se cuestiona el fundamento de la ética, se postula asimismo la existencia o no de dicho fundamento. En el ámbito escolar, si el postulado de la existencia de dicho fundamento se admite, eso justificaría la adopción de decisiones, asumiendo así su rol de fundamento. La cuestión de saber cómo tomar una decisión sin recurrir a dicho fundamento, lleva a formular la posibilidad de una ética inferencial, es decir, sin fundamento, opuesta a la ética referencial, es decir, con fundamento. Si se aplica esta distinción en el caso concreto de la ética escolar, uno se puede interrogar sobre la vigilancia ética de las investigaciones en educación sobre problemáticas éticas.

INTRODUCTION

Prendre la décision la plus juste constitue une préoccupation éthique continue. En milieu scolaire, cette préoccupation est notamment saillante lorsque les conséquences des décisions engagent une institution publique, à savoir l'école, envers un individu ou un groupe d'individus mineurs. La responsabilité de l'agent éthique est ainsi amenée, avec une intensité particulière, au centre d'un questionnement sur sa raison d'être. Fonder de telles décisions sur une base solide est en ce sens un objectif attractif. Pourtant, se référer à un fondement ou à un groupe de fondements ne constitue pas nécessairement la garantie d'une prise de décision unanimement reconnue comme juste. Cette problématique du fondement convoque une approche philosophique qui poursuit, au fil des siècles, voire des millénaires, le débat âprement engagé entre Socrate et Calliclès (Platon, 1997) sur les définitions du bien et du juste. Néanmoins, le rôle attribué à la contribution philosophique dans une problématique d'ordre éducatif n'est pas de prendre une position affirmative, mais plutôt de mettre en évidence les organisations conceptuelles qui sont mobilisées dans le traitement de problèmes éthiques. Il ne s'agit donc pas de dire ce qu'il faut faire, mais plutôt de prendre conscience de ce qu'il advient ou peut advenir lorsqu'une réflexion éthique est mobilisée, lorsque des concepts sont employés pour construire une décision et sa justification. Cette posture axée sur le processus conduit à prolonger la réflexion éthique vers la saisie de l'implicite, dont l'influence sur les propos explicites n'est pas forcément évidente à reconnaître dans le feu de l'action. En prendre conscience permet ainsi d'agir plus librement, dès lors qu'on admet qu'il est profitable de comprendre les raisons déterminantes de son action.

Afin de mieux distinguer l'éthique inférentielle de l'éthique référentielle, l'exposition d'un cas d'éthique scolaire concret viendra d'abord ancrer le propos. La question d'éthique scolaire proprement dite sera ensuite formulée. Puis la méthode d'analyse philosophique sera explicitée en vue de son application pratique. Par la suite, le traitement du cas à la manière de l'éthique référentielle précédera le traitement du cas à la manière de l'éthique inférentielle, avec une attention particulière portée sur le langage et le sujet. Enfin, la mise en regard des deux approches ouvrira un questionnement sur la méthode de recherche en éthique scolaire.

LE CAS D'ÉTHIQUE SCOLAIRE

Au début d'avril 2016, une décision d'éthique scolaire prend une ampleur médiatique peu commune en Suisse (Swissinfo, 2016a). L'école secondaire de Therwill, située dans le canton suisse de Bâle-Campagne, autorise deux élèves musulmans d'origine syrienne à ne pas serrer la main du personnel enseignant, comme il est pourtant d'usage dans l'établissement. La raison de cette dispense est la suivante : les élèves en question refusent de serrer la main du personnel enseignant féminin pour motif religieux. L'établissement, pour éviter une discrimination entre le traitement

du personnel enseignant masculin et celui réservé au personnel féminin, dispense les deux élèves de serrer la main à l'ensemble du personnel enseignant. L'établissement reconnaît aussi le droit, du moins provisoirement, aux deux élèves de pratiquer leur particularisme religieux dans un cadre institutionnel. Cette décision suscite un tollé général (Swissinfo, 2016a), autant dans le monde de l'enseignement helvétique que dans l'opinion publique et même chez les plus hautes autorités du pays. Finalement, une décision de justice oblige les deux élèves à serrer la main de l'ensemble du personnel de l'établissement qu'ils fréquentent. Devant le refus réitéré des élèves, cette décision a entraîné une sanction judiciaire (Swissinfo, 2016b).

LA QUESTION D'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE SCOLAIRE

La forte médiatisation de ce cas (Bleisch, 2016) dépasse largement le cadre de l'éthique scolaire dans son déroulement. De ce fait, c'est uniquement le point de départ de la problématique qui est ici traité d'un point de vue philosophique appliqué à la pratique scolaire. Il s'agit donc de répondre à la question suivante: selon quelles mesures normatives un groupe d'enseignantes et d'enseignants peut-il accepter le refus d'un code de politesse de la part d'un ou de plusieurs élèves, si ceux-ci invoquent une motivation religieuse pour être dispensés du respect d'un tel code? En cherchant à répondre à cette question, on met en évidence la différence qui existe entre le traitement de cas amené par une éthique référentielle et le traitement du même cas amené par une éthique inférentielle. Il devient alors possible non seulement d'interroger la valeur éthique d'une réponse à un cas concret, mais également de mettre en perspective l'enjeu éthique de tout un système de valeurs.

La question se pose, pour le traitement du problème d'un point de vue philosophique, indépendamment de la médiatisation et des réactions au plus haut niveau d'un État, dès lors qu'il est usuellement admis qu'en général les décisions prises à l'école s'exercent au niveau de l'école et que leurs répercussions portent davantage sur la relation avec la famille de l'élève. Il s'agit donc de savoir comment, en général, il est possible de réagir dans une telle situation et non de statuer péremptoirement sur la situation de l'école Therwill.

LA MÉTHODE D'ANALYSE PHILOSOPHIQUE APPLIQUÉE À L'ÉTHIQUE PRATIQUE

Utiliser une approche d'analyse philosophique (Heinzen, 2015) consiste non pas à savoir quels sont les concepts utilisés, mais à montrer quelle forme d'organisation est utilisée pour lier de manière cohérente un ensemble de concepts. Il s'agit donc d'une analyse hypothétique qui explore la possibilité de propositions conditionnelles. Le but d'une telle analyse est d'examiner les différences d'organisation entre la conséquence applicative d'une forme hypothétique d'organisation conceptuelle et le même

enjeu applicatif d'une autre forme hypothétique d'organisation conceptuelle. Il devient alors possible de montrer en quoi deux organisations différentes ont des conséquences différentes, et ce, d'une certaine manière, indépendamment des concepts particuliers qui sont ou seraient utilisés. En ce sens, il s'agit ici de viser l'explicitation de liens interconceptuels implicites qui, pour des raisons pratiques évidentes d'intelligibilité communicative d'un discours, ne sont normalement jamais formulés.

LE TRAITEMENT CLASSIQUE ET RÉFÉRENTIEL

Justifier un acte de manière éthique revient ordinairement à lier causalement une décision concrète à un ordre de valeurs. Cette manière de fonder l'action éthique implique la constitution d'une référence, qui permet de distinguer clairement ce qui doit être fait comme étant conforme à cette référence. Si un changement de référence intervient, notamment dans le cadre d'un désaccord entre deux parties sur ce qui est bien ou mal, se pose alors la question de l'acceptation ou du refus de cette autre référence. Une telle question convoque la nouvelle justification d'un tel choix, appelant à son tour une nouvelle référence qui permet de valider ce choix. Bien que n'excluant nullement la validité d'une pratique éthique, le recours à un tel système de références en cascade peut devenir problématique lorsqu'apparaît une différence significative entre la référence employée par une autorité et une autre référence employée par une minorité soumise à cette autorité. Or, plus ces deux références seront posées comme ultimes et moins il sera aisé de concilier leur différence autour d'un choix mutuellement reconnu comme valide.

La forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique fondée

Bien que Moore (1903/2012) ait ouvert le débat méta-éthique en permettant de se demander ce qu'est un énoncé éthique plutôt que de se demander seulement au nom de quoi un énoncé serait éthique et bien qu'il ait ainsi affirmé l'autonomie de cette discipline philosophique, la question des fondements, comme le rappelle Blackburn (1996), ne cesse de poursuivre l'étude et les enjeux de l'éthique. La question de l'appui pour justifier le bien et le juste est en ce sens une question classique. Quelle est donc la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique posée sur un fondement? La première hypothèse est que l'éthique perd son autonomie dès lors qu'elle nécessite un fondement autre qu'elle-même. Ce problème tend à situer la validité d'une affirmation éthique hors du domaine du discours sur les valeurs. La question du lien de nécessité entre les validations éthiques et leur domaine de validation devient ainsi le centre de la justification éthique. Savoir si une décision est bonne revient à démontrer qu'elle est bien fondée sur le socle de ce qui est considéré comme le bien. Pour éviter de remonter la cascade des justifications et donc de se demander pourquoi un tel socle serait considéré comme le bien et non un

autre, il est possible d'envisager la justification éthique d'une certaine manière à l'interne, sans appeler d'autres validations que celle de la logique (Hare, 1952). Cependant, dès lors qu'apparaît une divergence fondamentale et irréconciliable dans une telle perspective, il ne reste plus qu'à assumer soit l'hégémonie d'un discours sur un autre, soit l'indéterminisme moral, peu enclin à permettre un choix autre que celui de l'individu existentiel isolé, un peu à la manière envisagée par Sartre (1946). Cependant, pour que ce problème référentiel soit solidement engagé, il est nécessaire de convoquer une deuxième hypothèse, celle d'un sens des concepts éthiques qui sont de l'ordre d'un lien à une référence. Autrement dit, un mot comme « bien » a un sens s'il est lié à quelque chose qui est autre que ce mot et qui, d'une certaine manière, est désignable objectivement. La compréhension du langage est ici envisagée à la manière d'un Carnap (2002) ou d'un Quine (1977), à savoir une posture réaliste à propos de la relation du mot au monde. Appliquée à l'éthique, cette hypothèse des références des termes éthiques implique certes plusieurs possibilités, mais toujours dans l'idée que l'éthique parle de quelque chose. En poussant l'hypothèse à son extrême inverse pour en jauger la limite, c'est-à-dire en envisageant une posture antiréaliste, à la manière de Timmons (1999) ou de Horgan et Timmons (2006), *grosso modo*, on accepte l'idée que l'éthique ne renvoie ni à des faits, ni à des états mentaux, ni à des propriétés immanentes, mais à quelque chose comme l'expression d'une attitude évaluative par rapport à un objet d'évaluation (Horgan et Timmons 2006). Il est cependant toujours possible de se demander à quelle attitude évaluative l'énoncé correspond et donc de revenir avec la question du fondement de cette attitude évaluative. Autrement dit, selon la forme hypothétique d'organisation conceptuelle liée au fondement, les termes de l'éthique ont forcément une référence, qui doit pouvoir être identifiée. Dès lors que la recherche de cette référence est engagée, il est cohérent de se demander dans quelle mesure cette référence constitue un fondement satisfaisant.

Formulée de manière récapitulative, la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique fondée est la suivante : un terme employé en éthique a une référence, qui en constitue la légitimité, et remettre en question la référence revient à remettre en question la légitimité du terme. Par exemple, dans la situation de Therwill, la référence du terme politesse est désignée comme l'acte de serrer la main, dans l'idée que nécessairement le refus de serrer la main ne peut être compris que comme un acte d'impolitesse. Ainsi, dans cette optique, contester le fait que serrer la main n'est pas forcément impoli ni nécessaire à l'école ne peut sérieusement être envisagé.

Application de la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique fondée à la question d'éthique pratique

S'il est admis que les termes éthiques ont une référence et que la question se pose de savoir quelles sont les mesures normatives qui permettent d'accepter ou de refuser la dispense d'un code de politesse, il est donc tout à fait cohérent de chercher une

légitimité externe à la décision éthique. Qu'il s'agisse des lois, des coutumes, des valeurs, des principes, une sorte de course aux fondements va s'engager pour appeler ceux qui semblent les plus à même de justifier la décision. Corrélativement, il est cohérent de concevoir les termes engagés dans ce type de démarche justificative comme également intelligibles de manière référentielle. Ainsi, des questions vont se poser. Serrer la main est-il halal? Ou, encore, serrer la main est-il une coutume nécessaire à la bonne intégration des migrants? Ces questions convoqueront toujours le postulat qu'il existe une réponse à ce genre de question. De ce fait, les agents éthiques engagés dans la situation se retrouvent d'une certaine manière condamnés à répondre à un questionnement référentiel. Au bout du compte, il devient nécessaire de savoir si l'on est pour ou contre la dispense, ce qui exclut, finalement, sans avoir à se justifier, d'autres manières d'aborder la problématique. Ultimement, une éthique référentielle est donc une éthique du jugement fondé qui cherche toujours son fondement.

LA FORME HYPOTHÉTIQUE D'ORGANISATION CONCEPTUELLE D'UNE ÉTHIQUE INFÉRENTIELLE ET PRAGMATIQUE

La possibilité de lier référence et fondement, de même que fondement et jugement, est discutable. Mais il reste à savoir comment. Une première manière consisterait à interroger chacun des liens précédemment exposés. Toutefois, si cette démarche permettait de pondérer le propos, elle ne résoudrait pas pour autant l'enjeu de l'organisation conceptuelle elle-même. Dès lors qu'est admis un cadre référentiel, il n'est pas possible de ne pas s'y enfermer et, finalement, de le renforcer. Autrement dit, dans une logique d'éthique référentielle, se pose inévitablement le problème de la boucle logique suivante: si un fondement est considéré comme bien, il est déjà admis qu'il est bien de se référer à ce fondement, d'où une remontée à l'infini du fondement du fondement. Un tel dysfonctionnement logique transforme ainsi tout arbitrage éthique en arbitraire moral.

Le langage et l'éthique

Pour entrer en discussion, il est donc préférable de s'engager en amont de l'enjeu et de revenir sur l'hypothèse alternative, celle d'envisager une éthique sans fondement. Autrement dit, d'essayer d'aller plus loin que dans la posture antiréaliste. À cette fin, la première hypothèse consiste à abandonner un langage avec une référence au profit d'une compréhension inférentielle du langage en général. La perspective qui est la plus profitable à l'édification d'une forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique non fondée est celle qui unifie le sens des mots et la pratique normative. C'est auprès de Brandom (1994), selon la lecture qu'en donne Heath (2001), qu'il est possible de puiser cette hypothèse alternative. Selon cette approche, le sens d'un mot n'est pas lié à sa référence, mais se constitue toujours dans une communauté

interlocutoire. Le langage est ici foncièrement compris d'une manière pragmatique et collective, au sens d'une relation entre au moins deux interlocuteurs (Austin, 1970). Dans la lecture que Heath (2002) propose du point de départ de *Making it explicit* (Brandom, 1994), le sens d'un mot naît de la régulation interlocutoire. Autrement dit, quand au moins deux individus, voire bien davantage, régulent leurs comportements en employant un système de signes, ils créent, au fil de ce qui va devenir une sorte de coutume, une norme et un sens de manière mutuelle. Ainsi, le langage et l'éthique ont ici une origine commune qui est la régulation de la communauté interlocutoire, mais ni l'un ni l'autre n'ont de fondements externes. L'éthique est une pratique langagière, comme le langage est une pratique éthique. Ce sont les fondements premiers de la pensée aléthique, visant la recherche d'énoncés qui peuvent être reconnus comme vrais, et les fondements de l'action déontique, visant l'explicitation d'énoncés pouvant être reconnus comme étant de l'ordre du bien et du juste et, en tant que tels, soit en tant que pratique originelle, ils n'exigent aucun fondement tiers.

La forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique inférentielle pragmatique inspirée de cette approche consiste à considérer que le langage, comme régulation mutuelle, amène un dépassement de la régulation non langagière que serait le rapport de force physique comme les coups ou les cris. Ce dépassement par la régulation langagière permet d'engager l'éthique hors de l'immédiateté de l'action en amenant la formulation de possibilités d'actions et ainsi un échange interlocutoire sur ces possibilités. Il n'est donc pas nécessaire de convoquer une notion objective ou subjective de bien ou de juste préalablement établie pour exercer cette éthique. Il faut par contre être en mesure d'en parler en communauté. D'une certaine manière, c'est un retournement des conceptions d'Apel (1994) et de Habermas (1999) selon lesquelles l'éthique est la communication des raisons. Ici, il s'agit de créer des raisons par la communication.

Formulée de manière récapitulative, la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique inférentielle est la suivante: un terme employé en éthique est une inférence collective, et cette inférence constitue le sens du terme. Il est donc possible de pratiquer un questionnement sur le sens inférentiel en collectivité.

La situation autopoïétique

Avant de procéder à l'application de la forme hypothétique au cas, il convient de prendre en compte l'asymétrie irréductible, que pointe Moreau (2015) dans le cadre de l'éthique scolaire, entre une personne adulte qui assume un mandat professionnel et des enfants en situation d'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants, comme d'ailleurs les parents ou les tuteurs légaux, sont en effet amenés ultimement à décider des choix et des actions à la place des enfants. La communauté interlocutoire s'efface devant un discours monologique qui exclut les principaux

intéressés. Une logique inférentielle en éthique enseignante serait ainsi invalidée par l'impossibilité de sa pratique. Du moins, si l'on admet également les conceptions anthropologiques des êtres humains enfants et enseignants, qui garantissent la pérennité de l'asymétrie. Certes, saisi dans l'instant de l'action, le rapport adulte-enfant semble condamner irrévocablement la communauté interlocutoire au silence autoritaire. Mais, ce rapport dégagé de l'instantané, il est possible et même souhaitable de considérer la perspective éducative dans la durée. En prenant en compte l'anthropologie de Rorty (1993), laquelle considère l'interlocuteur comme un sujet autopoïétique qui est son propre créateur par les transformations continues de son vocabulaire tout au long de sa vie, et la combinant à la communauté interlocutoire de Brandom (1994, 2011), il est possible d'envisager le champ de l'éthique comme celui d'une communauté interlocutoire d'autopoïèses continues. Le langage éthique, compris comme des effets voulus sur autrui par des échanges régulateurs, modifie au fur et à mesure les échanges comme les individus en interlocution et, parallèlement, la régulation générale du groupe interlocutoire. Appliquée au contexte scolaire, cette conception rompt l'asymétrie, certes non pas sur un plan légal, mais sur un plan anthropologique. L'enseignante et l'enseignant comme les élèves sont tout autant en autopoïèse continue; il existe des différences de durée, de complexité, de forme, mais pas de dynamique proprement dite. Les humains élèves changent les humains enseignants et les humains enseignants changent à nouveau les humains enfants. Ces autopoïèses continues accroissent les différences entre les individus qui réagissent et proagissent en fonction de leur position propre dans le discours collectif, ce qui génère de nouvelles éthiques, de nouvelles régulations sociales, de nouvelles autopoïèses.

Une telle perspective pose en outre la problématique de la gouvernance en milieu scolaire, qui se trouve exclue de l'axe hiérarchique vertical, imposant une prise en compte majeure de l'apprenant comme partenaire égal en droit et en dignité *de facto* (et non simplement *de jure*) dans une dynamique citoyenne aussi horizontale que participative. La supériorité du système enseignant et du système administratif, en tant que priorité décisionnelle, ne pourrait ainsi se limiter qu'à la mise en place de tous les moyens efficaces pour réduire au maximum du praticable toute verticalité morale à l'école.

Formulée de manière récapitulative, la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique inférentielle dans un contexte anthropologique autopoïétique est la suivante : un terme employé en éthique est une inférence collective, et cette inférence constitue le sens du terme. Il est donc possible de pratiquer un questionnement sur le sens inférentiel en collectivité. La collectivité est celle d'autopoïèses interlocutoires; ainsi, le terme comme la collectivité se modifient au fur et à mesure de cette pratique.

Application de la forme hypothétique d'organisation conceptuelle d'une éthique inférentielle

S'il est admis que les termes éthiques sont des inférences et que la question se pose de savoir quelles sont les mesures normatives qui permettent d'accepter ou de refuser la dispense d'un code de politesse, il est alors tout à fait cohérent de chercher à explorer les possibilités interlocutoires engagées dans la situation concernée. La première possibilité interlocutoire à explorer pourrait être celle qui revient à se demander s'il y a bel et bien interlocution, soit un échange dont le sens des termes se construit ou du moins s'affine au fur et à mesure que la discussion avance. Or, il se pourrait que si deux monologues s'affrontent, par exemple celui de la législation contre celui de la pratique religieuse, la seule issue soit de réduire au silence l'un d'eux. Si, par contre, les propos législatifs comme les propos religieux entrent effectivement dans un échange visant leur régulation, ne serait-ce qu'en termes de viabilité du dialogue, il demeure possible de maintenir la cohabitation des deux discours. La seconde possibilité interlocutoire à explorer pourrait être celle qui s'oriente vers la création d'un vocabulaire commun, qui engage la participation des autopoïèses personnelles dans le discours. Les questions animant un tel dialogue seraient, par exemple, de savoir comment vivre selon des coutumes spécifiques dans une culture dominante constituée de coutumes alternatives ou, encore, de chercher à comprendre sa différence sans que cette différence engage nécessairement de discrimination. Il en ressortirait probablement la possibilité de part et d'autre d'envisager différentes formes de codes de politesse, diversement combinables, valables variablement selon les contextes, comprises dans une durée toujours en mutation et permettant autant le respect des piliers institutionnels que des particularismes personnels et coutumiers.

En ce sens inférentiel, il ne s'agit plus en éthique de déterminer de manière terminale le bien et le mal, ni d'être pour ou contre quoi que ce soit, mais de chercher à rendre viable la possibilité continue du discours éthique. Rien n'est ainsi posé comme bien en premier, car le bien est ici une recherche continuelle et collective de sa signification, et cette signification provient de la collectivité interlocutoire, autant qu'elle détermine la collectivité humaine comme créatrice de vocabulaires régulateurs. Ainsi, le devoir moral premier des êtres humains interlocuteurs autopoïétiques est de participer aux dialogues éthiques en commençant par respecter pour tout un chacun, notamment enfants, marginaux et toute personne reconnue comme porteuse de différences, l'ensemble des possibilités d'engager ce dialogue, à commencer par le droit de dire à l'autre qui je suis.

LE PROBLÈME ÉTHIQUE D'UNE MÉTHODE DE RECHERCHE AU TRAVERS DE LA DISTINCTION ENTRE L'ÉTHIQUE RÉFÉRENTIELLE ET L'ÉTHIQUE INFÉRENTIELLE

L'analyse philosophique appliquée à un cas n'ouvre que des possibilités de traitement, sans apporter directement de réponses à ce cas. De plus, il n'est nullement établi que dans les pratiques réelles les décisions en matière d'éthique scolaire soient exclusivement d'ordre référentiel ou inférentiel. En ce sens, la pertinence d'une telle distinction à ce niveau de conceptualisation constitue déjà un objet de recherche discutable. Une première question de recherche consisterait dès lors à observer des pratiques éthiques réelles et à examiner dans quelle mesure elles pourraient être classifiées en termes référentiels, inférentiels ou un mixte des deux (si un tel mixte est plausible). Une telle classification permettrait à son tour de déterminer dans quelle mesure l'école développe un système d'éthique plutôt référentiel ou plutôt inférentiel, puis de discuter de la légitimité de l'une comme de l'autre.

Partant de l'hypothèse que l'existence de pratiques éthiques référentielles est avérée, il devient possible d'interroger les moyens de mise en œuvre des prescriptions appelant des réalisations plutôt inférentielles. À ce titre, la Convention relative aux droits de l'enfant stipule à son article deuxième un respect des droits de l'enfant « sans distinction aucune » (Nations Unies, 1990). La Constitution suisse affirme de son côté, à son article 11, que les enfants exercent « eux-mêmes leurs droits dans la mesure où ils sont capables de discernement » (Constitution fédérale suisse, 1999). Le Plan d'études romand revendique « les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant » (PER, 2010-2016) comme principe de base. Autrement dit, de tels documents soutiennent la vision d'un enfant comme sujet de droit, au plein bénéfice de la dignité humaine. Si ces documents sont en soi très clairement des références, il serait cependant judicieux d'examiner si des éthiques applicatives, telle l'éthique professionnelle scolaire, doivent fondamentalement fonctionner de manière également référentielle pour réaliser ces visées. Une éthique inférentielle, qui intègre de manière constitutive la participation paritaire des enfants, ne constituerait-elle pas une réalisation éthique plus aboutie de ces mêmes visées? Plus largement, on pourrait également se demander si l'école, avec toute sa dimension légale et normative, est un lieu où il est possible de choisir entre deux systèmes d'éthique, référentiel ou inférentiel.

De tels questionnements sur la recherche en éthique scolaire interpellent également les méthodes de recherche qui permettraient de répondre à ces interrogations. En effet, des méthodes descriptives qui s'emploient à montrer les processus éthiques en place pourraient certes répondre à la question du type inférentiel ou référentiel des pratiques réelles, mais ne pourraient pas aller plus loin sur le questionnement éthique proprement dit, à savoir lequel de ces deux systèmes est le plus souhaitable. Quelle méthode d'enquête pourrait assumer l'impartialité de son analyse au-delà de ces cadres inférentiel ou référentiel? Est-il encore possible de considérer que le fait de

répondre à un tel enjeu est de l'ordre de la recherche, avec toute la charge d'objectivité et de neutralité que celle-ci suppose? N'y a-t-il pas nécessité de simplement faire de l'éthique, c'est-à-dire débattre des différentes possibilités pour permettre à tous les agents concernés d'exercer leur responsabilité de la manière la plus conscience possible? Mais le risque d'un divorce entre des pratiques de recherches sur les comportements et des pratiques réflexives et collectives peut alors émerger. Or, des recherches sur l'éthique pratique qui ne se soucieraient pas d'éthique, tout autant que des réflexions éthiques ne souciant guère de leur terrain d'application, n'ont aucun sens. Si échapper à un cadre semble impossible dès lors qu'il y a langage, expliciter très clairement les cadres et leurs rapports pourrait constituer une organisation efficiente d'une forme de travail de recherche en éthique de l'éducation. Ainsi, un pôle de recherche visant à décrire et à expliquer ce qui se passe sur le terrain pourrait alterner avec un pôle dialogique, dont les énoncés formeraient autant de possibilités de lecture et de projets à mettre à l'épreuve du terrain. Une boucle vertueuse de recherche-développement entre possibilités et opérationnalisations pourrait alors s'envisager. Une telle approche serait en soi plus inférentielle que référentielle, au sens où l'organisation des échanges entre le pôle observation et le pôle prospection des possibles renvoie à une horizontalité dialogale. Cependant, dès lors qu'une collectivité humaine de recherches et de pratiques viendrait à y recourir, de tels projets pourraient effectivement voir le jour et interroger ainsi de fait l'enjeu du recours à l'éthique... inférentielle autant qu'à l'éthique référentielle.

Références bibliographiques

- APEL, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris: Cerf.
- AUSTIN, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, trad.). Paris: Seuil.
- BLACKBURN, P. (1996). *L'éthique. Fondement et problématiques contemporaines*. Québec: ERPI.
- BLEISCH, P. (2016). Der "Fall Therwil": (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 102-107.
- BRANDOM, R. (1994). *Making it explicit: Reasoning, representing, and discursive commitment*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRANDOM, R. (2011). *Perspectives on pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CARNAP, R. (2002). *La construction logique du monde* (T. Rivain, trad.). Paris : Vrin.
- Constitution fédérale suisse. (1999). Droits fondamentaux, citoyenneté et buts sociaux. Dans *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>
- NATIONS UNIES. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré de <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- HABERMAS, J. (1999). *Morale et communication*. Paris : Flammarion.
- HARE, R. M. (1952). *The language of morals*, New York, NY : Oxford University Press.
- HEATH, J. (2001). Brandom et les sources de la normativité. *Philosophiques*, 28(1), 27-46.
- HEINZEN, S. (2015). Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 73-88.
- HORGAN, T. et TIMMONS, M. (2006). Cognitivist expressivism. Dans T. Horgan et M. Timmons (dir.), *Metaethics after Moore*. New York, NY : Oxford University Press, 255-298.
- MOREAU, D. (2015). L'éthique professionnelle des enseignants : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 19-38.
- MOORE, G. E. (1903/2012). *Principia Ethica*, New York, NY : Barnes & Noble Digital Library.
- PER – PLAN D'ÉTUDES ROMAND. (2010-2016). *Déclaration de la CIIP*. Récupéré de <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration>
- PLATON. (1997). *Gorgias* (M. Croiset, trad.; J.-F. Pradeau, introd.). Paris : Les Belles Lettres.
- QUINE, W. V. O. (1977). *Le mot et la chose* (J. Dopp et P. Gochet, trad.). Paris : Flammarion.
- RORTY, R. (1993). *Contingence, ironie, solidarité* (P.-E. Dauzat, trad.). Paris : Armand Colin.
- SARTRE, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris : Nagel.

SWISSINFO. (2016a). *Une poignée de main qui agite toute la Suisse*. Récupéré de http://www.swissinfo.ch/fre/societe/debat-sur-l-integration-des-musulmans_une-poignee-de-main-qui-agite-toute-la-suisse/42070706

SWISSINFO. (2016b). *Poignée de main refusée à l'école: mesure disciplinaire confirmée*. Récupéré de <http://www.swissinfo.ch/fre/poignee-de-main-refusee-a-l-ecole--mesure-disciplinaire-confirmee/42458202>

TIMMONS, M. (1999). *Morality without foundations, A defense of ethical contextualism*, New York, NY: Oxford University Press.

Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Jürgen Habermas est, sans conteste, l'un des plus importants théoriciens de l'éthique au XX^e siècle : ses ouvrages jouissent d'une réputation bien établie en morale, en droit ou en bioéthique, et le concept de rationalité développé en 1981 dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* s'avère particulièrement riche pour caractériser les différents types de discussion prenant place entre les acteurs sociaux. Toutefois, la pensée habermassienne est toujours peu mobilisée dans la recherche francophone et québécoise en sciences de l'éducation, notamment au regard de ce qu'elle peut offrir pour une exploration des fondements des cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire au Québec. Dès lors, que nous dévoile-t-elle sur le développement moral et éthique des enfants et quel est l'état actuel de la recherche concernant les principales idées défendues par Habermas dans le cadre de sa théorie développementale? Quelles critiques pouvons-nous formuler à l'endroit de ce modèle et des différentes recherches qui le convoquent en éducation? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de

répondre ce texte, qui vise une réactualisation de la pensée habermassienne pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire.

ABSTRACT

The moral development of the individual: think Habermas versus Habermas for ethical education in primary and secondary schools

Arianne ROBICHAUD, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Jürgen Habermas is undoubtedly one of the most important ethics theoreticians of the 20th century. His work has a well-established reputation in morals, law and bioethics, and the concept of rationality developed in his *Theory of Communicative Action* in 1981 is especially rich in the characterization of different types of discussions between social actors. However, Habermasian thought is still rarely mobilized in Francophone and Quebec education research, especially as to what it could contribute to an exploration of the foundations of the mandatory ethics and religious culture courses taught at Quebec's elementary and secondary schools. What does it reveal about students' moral and ethical development and what is the current state of research on the main ideas Habermas supports in the context of his developmental theory? What criticisms can we formulate about this model and about education research that refer to it? These are some of the questions we try to answer in this article, which aims to update Habermasian thinking for ethical education in primary and secondary schools.

RESUMEN

El desarrollo moral del individuo: pensar Habermas contra Habermas para una educación ética en primaria y secundaria

Arianne ROBICHAUD, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Jürgen Habermas es, sin lugar a dudas, uno de los más importantes teóricos de la ética del siglo XX. Sus obras gozan de una reputación reconocida en moral, en derecho o en bioética, y el concepto de racionalidad desarrollado en 1981 en su *Teoría de la acción comunicativa* se revela particularmente propicio para la caracterización de los diferentes tipos de discusión que ocurren entre los actores sociales. No obstante, el pensamiento habermasiano se ha utilizado poco en la investigación francófona y quebequense en ciencias de la educación, sobre todo con respecto a lo que puede brindar en la exploración de las bases de los cursos de ética y de cultura religiosa obligatoria para los alumnos de primaria y secundaria en Quebec. Por lo tanto ¿qué nos enseña dicho pensamiento sobre el desarrollo moral y ético de los niños y cuál

es el estado actual de la investigación sobre las principales ideas promovidas por Habermas en el cuadro de su teoría del desarrollo? ¿Qué críticas podemos formular respecto a ese modelo y a las diferentes investigaciones que la convocan en educación? Estas son algunas de las preguntas a las cuales tratamos de dar respuesta en el presente texto, que promueve la reactualización del pensamiento habermasiano para la educación ética en primaria y secundaria.

INTRODUCTION

La réputation de Jürgen Habermas n'est certes plus à faire dans le champ des sciences sociales : le théoricien figure parmi les intellectuels importants du globe, et la reconnaissance de ses œuvres majeures dans une variété de disciplines (droit, morale, bioéthique) fait de ses théories éthiques certaines des plus respectées et mobilisées, en théorie comme en pratique. Toutefois, si Habermas est souvent discuté dans la recherche anglophone portant sur l'éducation éthique, les études à ce propos menées actuellement dans la recherche francophone et québécoise se comptent sur les doigts d'une main. De plus, considérant la présence au Québec, depuis 2008, dans les programmes de formation au primaire et au secondaire, du programme obligatoire *Éthique et culture religieuse* dont les objectifs sont notamment de permettre aux élèves québécois de réfléchir sur des questions éthiques et de pratiquer le dialogue (MELS, 2007a, p. 294-304; MELS, 2007b, p. 16-24), nous nous posons dans cet article les questions suivantes :

- Quels éléments de la théorie éthique habermassienne nous permettent de réfléchir aux capacités morales et éthiques des enfants et adolescents dans le cadre de discussions sur des normes et principes moraux?
- Quelles sont les limites et les impasses de la pensée de Habermas et des études qui ont emprunté celle-ci au regard de la discussion éthique en salle de classe?
- Et, finalement, quelles pistes de réflexion nous permettent de surpasser ces limites et d'exposer le véritable potentiel des théories du philosophe pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire?

Pour répondre à ces questions, ce texte s'articule en trois temps : 1) il expose, d'abord, l'une des théories habermassiennes les plus riches pour l'exploration de l'éducation éthique des élèves du primaire et du secondaire, c'est-à-dire la théorie du développement moral proposée par le philosophe en 1983 dans *Morale et communication*. Ensuite, 2) il introduit, à l'aide de constats scientifiques récents sur la nature morale et éthique de l'enfant d'un point de vue psychologique, les nombreuses critiques que nous pouvons adresser au modèle défendu par le théoricien : le modèle habermasien résiste-t-il à certaines études portant sur les rouages et les fondements psycho-

logiques de la réflexion morale et éthique chez l'enfant? Cette question nous mène dès lors à 3) une discussion sur la façon dont certaines études ont tenté de s'approprier, plus ou moins adroitement, l'éthique habermassienne en vue d'en préciser les apports pour l'éducation éthique des élèves en contexte scolaire. À la lumière de cette discussion, l'article présente finalement l'hypothèse suivant laquelle les impasses des théories de Habermas soulevées par la prise en compte d'études récentes sur le développement psychomoral des enfants et les interprétations imprécises relevées dans certaines articulations des thèses habermassiennes à l'éducation éthique peuvent être résolues et ajustées à la lumière d'une autre notion philosophique et linguistique élaborée par Habermas, soit le concept d'agir communicationnel.

LA THÉORIE HABERMASSIENNE DU DÉVELOPPEMENT MORAL : *MORALE ET COMMUNICATION* (1983)

Les réflexions habermassiennes portant sur l'éthique et la morale sont nombreuses, et déjà présentes dans plusieurs des écrits du philosophe précédant le célèbre *De l'éthique de la discussion* (1991). En effet, nous en trouvons les premières traces dès 1970 dans *Logique des sciences sociales*, que Habermas approfondit en 1981 dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (TAC ici), puis explicite dans *Morale et communication* (MEC plus loin) en 1983 : toutefois, c'est dans ce dernier ouvrage que le philosophe élabore de manière détaillée un modèle concret de la progression psychologique des facultés morales de l'individu, et ce, de l'enfance à l'âge adulte. Étant le seul de ces écrits qui discute directement des facultés morales des enfants et des adolescents, MEC constitue le point de départ d'où toute analyse cohérente de l'éducation éthique au primaire et au secondaire, dans une perspective habermassienne, devrait être initialement déployée : ainsi, quelle est la nature de ce modèle et quels sont les principes qui le sous-tendent?

Les trois périodes du développement moral, selon Habermas

Il convient d'abord de préciser la nature constructiviste du modèle habermassien exposé dans *Morale et communication* : en reprenant essentiellement les stades du développement moral théorisés par Lawrence Kohlberg, Habermas formule une théorie par paliers qui, dans son aboutissement, révèle une conception idéalisée de la discussion éthique entre acteurs sociaux. Ainsi, trois périodes spécifiques caractérisent la conception habermassienne du développement moral : quelles sont donc les caractéristiques de chacune de ces périodes et les innovations habermassiennes à leur sujet?

La période préconventionnelle (enfants de 2 à 7 ans) : interactions par autorité et coopération par intérêts

Suivant Kohlberg, Habermas caractérise la période préconventionnelle du développement des capacités morales comme s'effectuant essentiellement dans le cadre de relations d'autorité et d'intérêts égocentriques : l'enfant obéit aux prescriptions de personnes de référence (parents, enseignants, adultes) dans une perspective égocentree, soit dans une logique de calcul d'intérêts. Autrement dit, l'action infantile est guidée non pas par une prise en considération et une réflexion sur les intérêts d'autrui, mais plutôt en termes d'anticipation des conséquences futures d'un refus d'obéissance aux ordres d'une personne de référence (Habermas, 1983 [1986], p. 180-181). Comme le souligne le philosophe :

Dans le cas où les acteurs s'orientent exclusivement vers le *succès*, autrement dit lorsqu'ils se concentrent exclusivement sur les *conséquences* de leur action, ils essaient de parvenir aux fins qui motivent leur action en influant, pour ce faire – par des moyens extérieurs, usant de la « carotte et du bâton », de menaces ou de promesses séduisantes –, sur les termes qui définissent la situation et, en l'occurrence, sur les décisions et les motifs de son vis-à-vis (Habermas, 1983 [1986], p. 148).

Pour Habermas, les facultés morales de l'enfant du stade préconventionnel ne lui permettent pas d'entrer dans un jeu d'actions discursives éthiques : en effet, l'innovation habermassienne par rapport à la théorie de Kohlberg se situe principalement au niveau de la coordination mutuelle des actions dans la discussion. Dit simplement, tant et aussi longtemps qu'un enfant n'est pas en mesure de coordonner son projet d'action personnel à celui d'autrui, et ce, dans une perspective d'entente acceptée par les deux acteurs, l'absence de réciprocité empêche la tenue d'une situation discursive éthique. En est-il de même des enfants inscrits dans la période conventionnelle de la théorie développementale élaborée par Habermas ?

La période conventionnelle (enfants et adolescents de 7 à 15 ans) : perspectives réciproques et intériorisation de normes

La période conventionnelle, qui permet à l'enfant/adolescent de passer au stade de la réunion des perspectives réciproques, correspond ultimement à l'organisation d'un type d'activité régulé par des normes et permet une inscription, dans la conscience de l'individu, des attentes de son groupe d'origine à celles du monde social étendu. Il s'agit d'une phase d'intériorisation relationnelle et sociale qui permet à l'enfant/adolescent de saisir le concept de rôle, mais surtout de le généraliser à un monde conçu comme la « totalité des interactions tenues pour légitimes dans un groupe social parce qu'elles émanent d'un ordre institutionnel [qui] constitue l'axe autour duquel les perspectives sociales tournent » (Habermas, 1983 [1986], p. 175).

Contrairement à la première période, l'interaction n'y est plus seulement régulée par les intérêts personnels, mais plutôt régie par un consensus prédéterminé, ce qui suppose que l'individu soit en mesure de justifier ses actions en se référant à un contexte normatif existant. Toutefois, il n'est pas tout à fait en mesure de réfléchir, critiquer et d'argumenter sur ces normes et principes eux-mêmes, type d'analyse qui, chez le philosophe, constitue le propre des compétences éthiques de l'acteur social :

Le passage au jugement moral régi par des principes n'est en fait qu'un premier pas qu'il faut encore compléter, par lequel l'adulte s'affranchit du monde traditionnel des normes existantes. En effet, les principes sur lesquels on se fonde pour évaluer des normes (tels par exemple des principes de justice distributive) se présentent sous une forme plurielle et demandent eux-mêmes d'être fondés. Il est impossible de trouver le point de vue moral dans un principe premier ou dans une fondation ultime, autrement dit, il est impossible de le trouver en dehors du cercle de l'argumentation (Habermas, 1983 [1986], p. 179).

C'est en ce sens, suivant Habermas, que ce n'est qu'au troisième moment des stades d'interaction, soit la période postconventionnelle, que se compénètrent les compétences argumentatives des acteurs et la possibilité de délibérations éthiques sur des normes et principes.

La période postconventionnelle (âges variés): discussion argumentée et forme idéalisée de réciprocité

En effet, ce n'est qu'au stade moral postconventionnel que l'individu, chez Habermas, est suffisamment mature pour procéder à l'examen de principes moraux universels et de valeurs idéales par l'entremise de justifications argumentées (Habermas, 1983 [1986], p. 180-181). Ce faisant, il ne s'agit plus seulement de défendre des intérêts personnels (période préconventionnelle) ou de comprendre certaines normes à l'aune d'un consensus social préexistant (période conventionnelle), mais bien de participer activement à « une quête coopérative de la vérité propre à une communauté de communication, en principe illimitée » (Habermas, 1983 [1986], p. 179) : de ce point de vue, les capacités morales deviennent intimement liées à une procédure éthique qui commande l'impartialité objective et l'orientation des discussions en fonction d'une méthode de justification des normes. Comme le souligne le penseur :

En accédant au stade postconventionnel de l'interaction, l'adulte se départit de la naïveté dont est empreinte la pratique quotidienne; il abandonne le monde social – et sa naturalité spontanée – dans lequel il était entré en accédant au stade conventionnel de l'interaction. Pour celui qui prend part à la discussion, l'effectivité du contexte empirique perd de sa force et, à cet

égard, la normativité des arrangements existants n'en perd pas moins que l'objectivité des choses et des événements (Habermas, 1983 [1986], p. 176).

Résumés simplement, les principaux jalons de la théorie habermassienne sont donc les suivants : au premier stade du développement moral, l'enfant intériorise certaines attentes au regard d'une dynamique récompense/punition instiguée par l'autorité adulte; au second stade, il est de plus en plus capable d'intégrer à sa perspective personnelle celles des autres, et est apte à fonctionner selon une reconnaissance des normes de son groupe social (7-15 ans), alors que ce n'est qu'au troisième et dernier stade que *seulement certains* adolescents et adultes possèdent les facultés critiques requises pour une discussion rationnelle sur les normes et principes eux-mêmes. Cette théorie a ainsi de fortes incidences sur une étude des fondements philosophiques de l'éducation à l'éthique, car elle suppose que les enfants/adolescents de moins de 15 ans ne possèdent pas le bagage psychologique nécessaire pour participer à des discussions proprement éthiques : en effet, le philosophe suggère même que seule une minorité d'adultes parviennent réellement à ce stade précis de capacités morales discursives au cours de leur vie (Habermas, 2001, p. 161). Ces conclusions sont-elles analogues à celles de recherches empiriques récentes portant sur le développement psychomoral des enfants?

MORALITÉ INFANTILE ET RECHERCHES RÉCENTES : CRITIQUES DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROPOSÉ PAR HABERMAS

Chacun des stades kohlbergiens approfondis par Habermas doit être envisagé et nuancé au regard d'expérimentations empiriques qui, menées dans les vingt dernières années, nous permettent de mettre en lumière deux impasses dans le modèle habermassien : 1) la compréhension et la reconnaissance de normes interpartagées (justice, équité) semblent apparaître beaucoup plus tôt que ne le prévoit Habermas au stade conventionnel (Cooley et Killen, 2015), et ce, 2) tout comme la capacité des enfants et adolescents à justifier rationnellement des normes et principes (stade postconventionnel) à l'aide d'arguments détachés de leur propre subjectivité et d'une poursuite personnelle d'intérêts (Cooley et Killen, 2015; Blumenfeld *et al.*, 1987). Quelles sont donc les principales études et, à l'aide de leurs conclusions, les principales critiques que nous pouvons adresser à la théorie du développement moral exposée par le philosophe dans *Morale et éducation*?

Dans une recherche visant à établir le niveau de moralité d'enfants âgés de 3 ans et demi à 6 ans au regard de la prise en compte de différentes normes de groupes (faculté relative à la période conventionnelle chez Habermas, soit de 7 à 15 ans), Cooley et Killen (2015) ont non seulement démontré que l'intériorisation de normes sociales s'accomplissait plus tôt que ne le prédisent les modèles de Habermas et Kohlberg, mais que les enfants participant à l'étude ont même fait preuve de justification rationnelle sur ces mêmes normes qui les pousse à privilégier le respect d'un

principe qu'ils jugent comme étant intrinsèquement moral aux dépens, par exemple, d'un sentiment de loyauté au groupe : autrement dit, entre 3 ans et demi et 6 ans, les enfants ne feraient pas seulement qu'intérioriser des normes et attentes de conduite au regard de leur attachement au groupe social dont ils font partie, mais sont déjà capables de s'exclure symboliquement de leur groupe afin de favoriser un principe moral en lui-même. En effet :

Démontrant une compréhension complète de leurs décisions, les participants ont utilisé des raisonnements moraux comme l'équité pour soutenir un membre de leur groupe qui défendait une distribution égale de ressources, alors que le groupe désirait plutôt une distribution inégale. [...] Le support des jeunes enfants du membre déviant qui défendait l'équité et le rejet du membre déviant défendant l'iniquité révèle la force de leur cognition sociale à propos de l'égalité et de la justice. De jeunes enfants ont soutenu un membre du groupe déviant (contre-normatif) défendant l'équité, même lorsque cela n'était pas conforme à la norme de groupe établie (Cooley et Killen, 2015, p. 561; traduction libre).

Plusieurs études récentes corroborent les conclusions de Cooley et Killen (Hamann, Bender et Tomasello, 2014; Schmidt, Rakoczy et Tomasello, 2012; Hastings, Zahn-Waxler et McShane, 2005); toutefois, parmi ces recherches, quelques études nous permettent d'entrevoir plus clairement les raisons pour lesquelles les enfants des stades préconventionnel et conventionnel semblent adhérer aux normes de leur groupe d'appartenance non pas à cause ou en raison des limites de leur stade de cognition morale, mais plutôt par l'influence d'un agent extérieur représentant l'autorité.

Moralité infantile et adhésion aux normes sociales : entre cognition et autorité externe

Blumenfeld, Pintrich et Hamilton (1987) ont démontré l'ampleur des ramifications de la relation maître/élève au regard de l'influence de l'adulte sur les justifications morales et normatives d'enfants de 5 et 11 ans. Dans leur étude, 347 élèves ont évalué et commenté une trentaine d'images représentant des comportements spécifiques que les chercheurs avaient répartis selon quatre catégories (comportements moraux, comportements de performance, attitudes en classe et conventions sociales), et ces données ont été arrimées à autant d'observations en classe avec les élèves et leurs enseignants. Leurs conclusions sont surprenantes. Ainsi, tant les enfants de 5 ans que ceux de 11 ans étaient en mesure de justifier, pour trois catégories de comportements (moraux, de performance et sociaux), leur validité intrinsèque (le bien-être des autres, les conséquences de leurs actions sur leurs pairs et l'adulte, la valeur du travail et de l'effort), mais ils ne semblaient pas en mesure de le faire pour la catégorie « attitudes en classe » (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1397). Pour cette dernière catégorie, les justifications des élèves relevaient davantage de

facteurs extrinsèques, soit de conséquences rationnelles-instrumentales (des récompenses ou des punitions), de considérations relatives à l'approbation sociale (la perception positive et négative de leurs camarades et de leurs enseignants) et de sanctions provenant de l'autorité (le respect des demandes de l'enseignant). Comme l'expliquent les auteurs :

Dans les deux groupes d'âge, les enfants ont distingué les conventions sociales des conventions académiques. Ils ont offert des raisonnements intrinsèques comme les conséquences sur autrui pour justifier leur adhésion à certaines normes morales et sociales, et l'affirmation de soi comme principal fondement de la valeur du travail et de l'effort; quant aux raisonnements concernant les conventions académiques, ils se sont révélés distinctement extrinsèques. Par contre, dans les salles de classe où les enseignants mettaient moins l'accent sur les conventions académiques, les enfants de 5 ans offraient plus de raisons intrinsèques pour justifier leur adhésion aux normes conventionnelles et de performance, et les raisonnements moraux déployés dans les deux groupes d'âge n'étaient pas influencés par les propos de l'enseignant (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1390; traduction libre).

De plus, moins les élèves en bas âge sont exposés à l'influence et à l'autorité de l'adulte visant le renforcement extérieur de codes moraux et sociaux, moins ils feraient eux-mêmes appel à des justifications de type rationnel-instrumental pour expliquer leur adhésion ou leur non-adhésion aux normes en vigueur (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1390). Nous trouvons le même type de conclusions chez Yariv (2009), qui démontre à l'aide de 200 entrevues menées auprès d'enfants du primaire et du secondaire la capacité des élèves à condamner des actes jugés non éthiques même lorsqu'ils sont commis par des figures d'autorité (Yariv, 2009, p. 92). Ainsi, bien que ces différentes études ne nous permettent pas d'affirmer dans l'absolu que tous les enfants d'âge scolaire (primaire et secondaire), lorsqu'ils choisissent de privilégier une norme ou une autre, font preuve d'une pensée critique articulée dans le cadre de discussions éthiques (selon la définition qu'en donne Habermas en référence au stade postconventionnel de son modèle), elles nous incitent à considérer la moralité des enfants comme une faculté présente beaucoup plus tôt que ne le soutiennent les théories classiques du développement. Cette faculté tiendrait donc à une précocité beaucoup plus grande que ce qu'avancent Kohlberg et Habermas.

En ce sens, plusieurs modèles d'éducation éthique inspirés par la pensée habermasienne contournent ce problème et s'arriment de façon cohérente aux conclusions des différentes recherches empiriques mentionnées dans les paragraphes précédents : ces modèles considèrent implicitement que les capacités psychomorales des enfants sont suffisamment adéquates pour assurer leur participation à différentes discussions et délibérations éthiques. Toutefois, ces récupérations des théories de

Habermas engagent certains enjeux interprétatifs qui nous obligent à revoir la façon dont nous pouvons proposer un réel renouvellement des thèses habermassiennes pour l'éducation éthique.

L'UTILISATION DU MODÈLE HABERMASIEN EN ÉDUCATION: LA NÉCESSITÉ DE REVENIR À LA THÉORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL (1981)

Les plus importantes tentatives d'articulation pédagogique de l'éthique habermasienne des trente dernières années soulèvent, en effet, un problème majeur: dans la littérature spécifiquement francophone et anglophone en pédagogie et philosophie de l'éducation, tous les auteurs qui ont conceptualisé une interprétation éducative des thèses éthiques habermassiennes l'ont fait sans égard au modèle de développement proposé par Habermas dans *Morale et communication*. Autrement dit, elles ne soulignent guère pourquoi il nous faut penser Habermas *avec* et *contre* Habermas en vue d'une éducation éthique: *avec* le philosophe, car sa pensée éthique est riche, profonde et multidimensionnelle du fait qu'elle intègre à la fois des perspectives linguistiques, dialogiques et finalement sociales et normatives; mais aussi *contre* lui dans la mesure où il est essentiel de souligner les impasses de sa théorie pour mieux la renouveler.

Il convient ainsi de relever quelques études ayant agi comme points de référence en la matière au cours des dernières années: comment contournent-elles donc la question de l'absence de l'enfant dans la discussion éthique habermasienne, et de quelle façon pouvons-nous critiquer ces raccourcis théoriques afin de contribuer de façon originale à la recherche actuelle sur Habermas et l'éducation éthique? Pour ce faire, nous nous concentrons, dans les lignes suivantes, sur trois écrits spécifiquement consacrés à l'éducation éthique suivant les théories habermassiennes.

Les deux premières études, celles de Huttunen et Murphy (2012) et de Johnston (2012), négligent d'abord les détails fournis par Habermas dans *Morale et communication*. Comme l'affirment Huttunen et Murphy:

Prétenons qu'il y a une dispute, dans une école donnée, à propos de la validité ou de l'invalidité d'une action. Si l'école en question et l'État sont sensibles à un type démocratique de gouvernance, alors le principe du discours et le modèle habermasien de formation politique volontaire et rationnelle peuvent être appliqués lors de ces argumentations. [...] Quand ce modèle de formation politique volontaire est appliqué à l'école, cela implique que toutes les personnes affectées dans leurs capacités par ces argumentations participent aux discussions dans lesquelles les normes d'action de l'école sont créées et approuvées. Cela inclut la participation des enfants et des parents (Huttunen et Murphy, 2012, p. 147; traduction libre).

Comme nous l'avons déjà montré, la théorie habermassienne du discours n'inclut pas « naturellement » la participation des enfants aux discussions les concernant : si les propos de Huttunen et Murphy intègrent implicitement les capacités psychomorales suffisantes des enfants au regard de ce type de discussions, ainsi que l'ont mis en lumière les études empiriques citées précédemment, ces propos sous-entendent injustement qu'il s'agit d'un élément constitutif du modèle développemental et du concept de *principe du discours* proposés par Habermas dans *MEC*. Johnston comment le même faux pas théorique : « L'école offre l'opportunité d'une formation de normes sociales-discursives au sein de délibérations publiques [et] cela se produit à l'interne (au sein de la salle de classe) avec des étudiants éduqués à participer comme citoyens » (Johnston, 2012, p. 120; traduction libre).

Pour leur part, Bouchard et Morris (2012) proposent dans leur étude une revue critique du programme *Éthique et culture religieuse* tel qu'on l'enseigne dans les écoles primaires et secondaires du Québec depuis 2008. Ils s'emploient notamment à mettre en lumière le fait que ce programme n'inclut pas suffisamment les dimensions subjectives-existentielles évoquées par Habermas au regard d'une discussion proprement éthique; selon eux, le philosophe insisterait spécifiquement sur l'idée que les étudiants « doivent aussi apprendre à eux-mêmes se distancier des contextes de vie auxquels l'identité personnelle de chacun est inextricablement reliée » (Bouchard et Morris, 2012, p. 184; traduction libre). En se référant à l'affirmation de Habermas suivant laquelle une discussion éthique ne peut se passer d'une réflexion critique de la part de tous les participants (ici, *les étudiants*) au regard de leur propre subjectivité, l'analyse met toutefois dans la bouche du théoricien des termes que celui-ci n'a jamais prononcés dans l'écrit sur lequel cette analyse porte (Habermas, 2001) : dans cet ouvrage, Habermas ne parle en effet jamais d'étudiants, et ne s'attarde point aux questions proprement éducatives et pédagogiques. Au contraire, il y réitère une posture de différenciation entre les capacités langagières des enfants et un discours rationnel : autrement dit, la perspective morale des enfants est toujours trop liée à leurs contextes subjectifs de vie, les privant ainsi d'un type de rationalité nécessaire au déploiement d'arguments proprement éthiques (Habermas, 2001, p. 50).

Dès lors, une juste réinterprétation de la théorie habermassienne pour l'éducation éthique doit ultimement surpasser les différentes limites ici exposées : d'abord, 1) les limites internes de la théorie développementale proposée par Habermas au regard des capacités psychomorales des enfants, puis 2) les limites des différentes interprétations erronées des thèses habermassiennes qui sous-entendent que le philosophe intègre pleinement les enfants dans les processus éducatifs et éthiques de délibération. Ces deux impasses peuvent notamment être résolues à l'aide du concept d'agir communicationnel défini par le philosophe dans la *TAC*, concept suivant lequel *tout acteur rationnel* semble engagé dans les mécanismes sous-jacents à la période post-conventionnelle du développement moral :

Nous nommons rationnelle une personne qui peut justifier ses actions en se référant à un certain contexte normatif existant. Or cela vaut à plus forte raison pour celui qui agit judicieusement dans le cas d'un conflit d'actions qui met en cause les normes, par conséquent quelqu'un qui ne cède pas à son affect, ne suit pas non plus des intérêts immédiats, mais s'efforce au contraire de juger impartialement le conflit normatif selon des points de vue moraux, et de le résoudre sous un mode consensuel. [...] Nous nommons rationnelle une personne qui interprète la nature de ses besoins à la lumière des valeurs standard culturellement en vigueur; mais nous le faisons plus encore si elle peut adopter une attitude réflexive à l'égard des valeurs standard elles-mêmes qui interprètent les besoins (Habermas, 1981, T1, p. 35).

En effet, dans *Théorie de l'agir communicationnel*, le philosophe conçoit l'expression des capacités éthiques et normatives des individus de façon beaucoup moins exigeante que dans *Morale et communication*: l'acteur inscrit dans l'agir communicationnel semble compétent, d'un point de vue éthique et normatif, dès qu'il est en mesure de justifier rationnellement ses actions au regard d'un certain cadre normatif de référence, et encore davantage s'il peut réfléchir de façon critique à ce même cadre. Il s'agit d'une différence flagrante par rapport aux propos tenus dans *MEC*, selon lesquels ces compétences ne sont pleinement déployées qu'aux deuxième et troisième stades du développement psychomoral de l'individu. Le fait de retourner à cette conception représente ainsi l'une des pistes possibles en vue de renouveler de façon cohérente les apports de la pensée éthique habermassienne pour l'éducation. Deux raisons distinctes rendent cette avenue prometteuse: 1) puisque Habermas ne discrimine pas explicitement, dans l'ensemble de la *TAC*, le potentiel discursif et éthique des enfants, cette conception nous permet d'intégrer sans contradiction les constats de recherches qui mettent en lumière les capacités psychomorales suffisantes des enfants; 2) un appel clair au concept d'agir communicationnel pour l'éducation éthique (et non aux concepts de l'éthique de la discussion et du principe du discours esquissés dans *MEC*) nous évite les maladresses interprétatives repérées dans les études précédemment citées. Autrement dit, à la lumière des différents propos tenus par Habermas dans ses multiples ouvrages, il s'avère nécessaire de ne plus confondre, comme l'ont fait Huttunen et Murphy (2012), puis Johnston (2012), les concepts de *principe du discours* et d'*agir communicationnel*: au sein de ces deux concepts, les enfants et adolescents n'ont pas les mêmes capacités.

CONCLUSION

À la lumière des considérations exposées dans ce texte, il apparaît finalement que la théorie habermassienne la plus féconde pour l'éducation éthique n'est pas celle que le philosophe s'est proposé de construire dans *Morale et communication*, qui concerne pourtant spécifiquement le développement psychomoral des enfants et

des adolescents : plus inclusif et n'excluant pas la participation de ces derniers aux processus de discussion, la mobilisation du concept d'agir communicationnel pour l'enseignement de l'éthique et le développement des capacités discursives des élèves paraît beaucoup plus cohérente. Ce constat mérite certainement l'attention de tout chercheur intéressé par l'articulation de la pensée habermassienne aux questions éducatives concernant la discussion éthique en salle de classe, de même qu'aux enjeux théoriques servant de fondement au programme québécois *Éthique et culture religieuse*. En effet, les réflexions de fond sur la nature et les enjeux sous-tendus par les compétences 1 et 3 énoncées dans ce programme (« Réfléchir sur des questions éthiques » et « Pratiquer le dialogue ») gagneraient peut-être à être mieux différenciées au regard des différentes théories habermassiennes : ainsi, conviendrait-il, malgré les difficultés d'interprétation susceptibles de se produire, d'évoquer le modèle purement éthique proposé dans *MEC* pour traiter la première compétence, puis le concept dialogique et intercompréhensif d'agir communicationnel pour traiter la troisième ? Serait-il plus juste, au contraire, de proposer un modèle intégrateur clair qui nous permettrait de mieux lier éthique et dialogue habermassiens dans le cadre des cours d'éthique et de culture religieuse ? À n'en point douter, de futures recherches à ce propos seraient fort pertinentes pour l'analyse de l'éducation éthique, au Québec et ailleurs.

Références bibliographiques

- BLUMENFELD, P. C., PINTRICH, P. R. et HAMILTON, V. L. (1987). Teacher talk and student's reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58(5), 1389-1401.
- BOUCHARD, N. et MORRIS, R. W. (2012). Ethics education seen through the lens of Habermas's conception of practical reason. The Québec Education Program. *Journal of Moral Education*, 41(2), 171-187.
- COOLEY, S. et KILLEN, M. (2015). Children's evaluation of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology*, 51(4), 554-563.
- HABERMAS, J. (1970 [1987]). *Logique des sciences sociales et autres essais* (R. Rochlitz, trad.). Paris : Presses universitaires de France.
- HABERMAS, J. (1981 [1987]). *Théorie de l'agir communicationnel*, T1 et T2 (J.-M. Ferry et J.-L. Schegel, trad.). Paris : Fayard.
- HABERMAS, J. (1983 [1986]). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle* (Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Cerf.

- HABERMAS, J. (1991 [1992]). *De l'éthique de la discussion* (M. Hunyadi, trad.). Paris : Flammarion.
- HABERMAS, J. (2001). *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge, MA : MIT Press.
- HAMANN, K., BENDER, J. et TOMASELLO, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 50(1), 121-128.
- HASTINGS, P. D., ZAHN-WAXLER, C. et McSHANE, K. (2005). We are, by nature, moral creatures. Biological bases of concern for others. Dans M. Killen et J. Smetana (dir.), *Handbook of Moral Development* (p. 483-516). New York, NY : Psychology Press.
- HUTTUNEN, R. et MURPHY, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy, Habermasian and Honnethian ethics in the context of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.
- JOHNSTON, J. S. (2012). Schools as ethical or schools as political? Habermas between Dewey and Rawls. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 109-122.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise – Éthique et culture religieuse* (primaire). Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éthique et culture religieuse* (secondaire). Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- SCHMIDT, M. F. H., RAKOCZY, H. et TOMASELLO, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333.
- SELMAN, R. L. (1981). *The growth of interpersonal understanding*. New York, NY : Academic Press.
- YARIV, E. (2009). Student's attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111.

L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER

Université Claude-Bernard Lyon 1, France

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?¹

Anne-Claire HUSSER

Université Claude-Bernard Lyon 1, France

RÉSUMÉ

Si la relance de l'éducation morale à l'école constitue un thème récurrent dans le débat public depuis les années 1980, l'entrée en vigueur à la rentrée 2015 d'un nouvel enseignement moral et civique dans les établissements du premier et du second degré apporte avec elle un certain nombre de nouveautés par rapport aux anciens programmes d'instruction ou d'éducation civique, posant ainsi des questions inédites aux professionnels chargés de les mettre en œuvre. Le propos de cet article n'est pas de traiter des enjeux de l'enseignement moral et civique dans sa généralité, mais de montrer comment celui-ci ouvre de nouvelles perspectives pour parler des religions à l'école laïque en faisant un pas de côté par rapport à l'approche socio-historique qui préside depuis les années 1980 à la promotion de l'enseignement des faits religieux. Il s'agira de montrer qu'en tant qu'éléments de curriculum résultant

1. Cet article reprend en partie une communication prononcée dans le cadre d'une journée de formation organisée à l'Institut français de l'éducation les 1^{er} et 2 février 2016 par le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571).

de politiques scolaires distinctes ainsi qu'en raison du type d'assise qu'ils peuvent trouver dans les pratiques enseignantes, l'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique tendent à véhiculer des approches différentes mais complémentaires de ce que peut être une pédagogie laïque.

ABSTRACT

Teaching religious facts and moral and civic education “à la française”: ethics in tension?

Anne-Claire HUSSER, University Claude-Bernard Lyon 1, France

While the revival of moral education in the schools has been a recurring theme in the public debate since the 1980s, the application of a new moral and civic education program at the start of the 2015 school year for elementary and secondary school students is introducing some new features to the old curricula, or civics education, and posing new questions for professionals implementing the program. The purpose of this article is not to address the issues of moral and civic education in general, but to show how it can open new perspectives for talking about religion in secular schools by moving away from the social-historical approach used since the 1980s and towards the promotion of teaching facts about different religions. This is a matter of showing that because elements of the curriculum come from distinct school policies and because of the type of foundation in teaching practices, teaching religious facts and teaching moral and civic education tend to convey different but complementary approaches to secular pedagogy.

RESUMEN

La enseñanza del fenómeno religioso y la enseñanza moral y cívica «a la francesa»: dos éticas en tensión

Anne-Claire HUSSER, Universidad Claude-Bernard Lyon 1, Francia

Si la reactivación de la educación moral en la escuela constituye un tema recurrente en el debate público desde los años 1980, la entrada en vigor en 2015 de la nueva enseñanza moral y cívica en el primero y segundo grado trae consigo un cierto número de novedades en relación con los antiguos programas de instrucción o de educación cívica, lo que plantea cuestiones inéditas a los profesionales encargados de operacionalizarla. El propósito de este artículo no es de tratar los desafíos de la enseñanza moral y cívica en su generalidad, sino de mostrar cómo ésta abre nuevas perspectivas para abordar las religiones en la escuela laica, alejándose un poco del enfoque socio-histórico que preside desde los años 1980 la promoción de la

enseñanza del fenómeno religioso. Se tratara de mostrar que en tanto que elementos del currículo producto de políticas escolares diferentes y en razón del tipo de fundamento que se puede encontrar en la educación, la enseñanza del fenómeno religioso y la enseñanza moral y cívica tienden a vehicular enfoques diferentes pero complementarios, de lo que podría ser una pedagogía laica.

À travers la promotion d'un enseignement *du* ou *des* faits religieux² et d'un enseignement moral et civique (EMC), le système éducatif français, auquel s'attache la présente étude, offre un bon point d'observation de la manière dont les reconfigurations curriculaires interrogent l'éthique professionnelle des enseignants. Il faut ici indiquer d'emblée que le rapprochement que je me propose d'établir entre ces deux enseignements n'a qu'une faible assise institutionnelle, l'un et l'autre ayant fait l'objet de réformes indépendantes l'une de l'autre. Il n'en demeure pas moins possible d'identifier entre eux des objectifs pédagogiques convergents ainsi que des approches susceptibles d'entrer en tension. Cette mise en relation prend tout son sens dans la mesure où elle conduit à interroger le sens de la laïcité scolaire et le type de démarches qu'elle implique de la part de l'enseignant.

Les analyses qui suivent se fondent sur l'examen des programmes et des recommandations officielles, de leur réception dans le débat public ainsi que sur mon expérience de formatrice à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris où j'ai eu l'occasion de travailler concrètement avec les professeurs stagiaires à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux et de l'enseignement moral et civique. Leurs questionnements, leurs inquiétudes, mais aussi leur enthousiasme, ont contribué à nourrir la réflexion qui sera ici développée. Il s'agira de montrer qu'en tant qu'éléments de curriculum résultant de politiques scolaires distinctes ainsi qu'en raison du type d'assise qu'ils peuvent trouver dans les pratiques enseignantes, l'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique tendent à véhiculer des approches différentes de ce que peut être une pédagogie laïque. Incorporées aux traditions disciplinaires constitutives de l'identité professionnelle des enseignants (et cela, particulièrement pour ces spécialistes que sont les professeurs de collège et lycée), ces conceptions de la laïcité professorale tracent les contours d'une zone du pédagogiquement légitime dont le brouillage ou la redéfinition peuvent être ressentis comme source d'insécurité. Or, c'est bien à une remise en question de ces repères qu'invite le nouvel enseignement moral et civique dans la mesure où il réintroduit la morale au rang d'objet d'étude dans un contexte où la

2. Sur les enjeux de l'emploi du pluriel plutôt que du singulier, on se reportera à l'éclairante mise au point de Jean-Paul Willaime (2007, p. 38-47).

laïcité de l'enseignement semble bien souvent chercher sa légitimité dans une vision instructionniste de l'école assimilant respect de la liberté de conscience des élèves et relégation des convictions existentielles hors du domaine des apprentissages (Loeffell, 2009). Si l'enseignement moral et civique ouvre en lui-même tout un chantier didactique et interroge de manière générale les habitus professionnels des professeurs, il pose en outre, de manière il est vrai peu explicite, la question du traitement moral et civique du religieux, ce qui revient à envisager sous un jour nouveau l'enseignement des faits religieux.

La promotion en France d'un enseignement des faits religieux, à la suite des rapports Joutard (1989) et Debray (2002), s'était en effet accompagnée d'un important travail d'élucidation visant à clarifier le statut du discours professoral attendu dans le cadre de cet enseignement et les conditions de sa compatibilité avec la laïcité (Gaudin, 2014). S'il continue à susciter certaines appréhensions pour les professeurs qui redoutent parfois de s'aventurer sur un terrain potentiellement conflictuel ou d'être mis en défaut par des élèves qui en sauraient plus qu'eux, l'enseignement des faits religieux n'en a pas moins acquis une réelle légitimité institutionnelle dans le paysage pédagogique français. Il peut aujourd'hui s'adosser à une déontologie explicite, stabilisée autour d'une approche principalement patrimoniale centrée sur l'étude des œuvres et des documents (Debray, 2003, p. 15-19), ceux-ci ayant vocation à être étudiés non seulement dans leur matérialité, mais aussi dans leurs dimensions symbolique et expérientielle (Willaime, 2007, p. 44-47). Pour riche que soit déjà ce cahier des charges, cette approche nous semble cependant amenée à intégrer de nouveaux objectifs à la suite de l'entrée en vigueur des programmes d'enseignement moral et civique. Esquissant la possibilité d'un questionnement moral à propos des religions, ces derniers supposent en effet une prise en charge pédagogique de la discussion des convictions, discussion que l'approche de l'enseignement des faits religieux jusqu'ici prévalente avait tendu à mettre de côté.

DEUX ENSEIGNEMENTS TRANSVERSAUX

Les enjeux déontologiques ne sauraient être ici dissociés de la structuration institutionnelle des enseignements, c'est-à-dire aussi bien de leur statut curriculaire que des identités professionnelles des personnels devant les prendre en charge. Il importe à cet égard de souligner que, bien que son importance soit régulièrement rappelée, l'enseignement des faits religieux à la française ne constitue pas une discipline, qu'il n'a pas de programme dévolu, mais qu'il représente plutôt une dimension de la culture scolaire que l'institution juge souhaitable de promouvoir, mais dont la présence est largement tributaire du contenu des différents programmes disciplinaires (en particulier ceux d'histoire, de français, de musique et d'art plastique). Si l'enseignement moral et civique bénéficie quant à lui d'un programme et d'un modeste horaire dédié, le plus souvent assuré par les professeurs d'histoire-géographie

pour ce qui est de l'enseignement secondaire³, il partage cependant avec l'enseignement des faits religieux un même caractère de transversalité. Le préambule des programmes de l'école et du collège rappelle ainsi très expressément que la dimension morale et civique de la scolarité ne se laisse pas enfermer dans un enseignement délimité réduit à « un contenu enseigné “à côté” des autres⁴ ».

De cette transversalité partagée, il résulte que la rencontre entre enseignement des faits religieux et enseignement moral et civique ne se conçoit pas principalement à l'intérieur d'un cours « dédié », comme c'est le cas par exemple pour le programme Éthique et culture religieuse au Québec, mais assez largement aussi dans les termes de leur appropriation par les différentes disciplines. Ce caractère transversal des deux enseignements qui nous occupent ici s'avère absolument décisif pour appréhender les conditions de leur mise en œuvre effective dans les classes. Celles-ci varient grandement selon que l'on se place du point de vue des maîtres de l'école maternelle et primaire (laquelle accueille les élèves de 3 à 10 ans) ou de celui des professeurs de collège et de lycée (pour les élèves de 11 à 18 ans). Alors que les premiers, généralistes par fonction, sont plus facilement enclins à articuler une diversité d'approches au service d'un même objectif d'apprentissage, les seconds se conçoivent avant tout comme des spécialistes envisageant leur contribution à la formation des élèves à partir de leurs disciplines respectives. Enseigner les faits religieux ne saurait en cela signifier tout à fait la même chose pour un professeur d'histoire, un professeur de lettres ou un professeur d'anglais, et les problématiques professionnelles engagées sont nécessairement tributaires de ces approches spécifiques. Dans cette perspective, la légitimité d'une démarche pédagogique se définit tout autant sinon davantage à partir des méthodes en vigueur dans les champs scientifiques de référence pour les professeurs plutôt qu'à partir d'une compréhension générale de la laïcité scolaire. Il en va de même pour l'enseignement moral et civique, la prise en charge de la dimension morale des enseignements pouvant se heurter à des considérations relatives à l'épistémologie des disciplines. Prenons l'exemple du cours de français : l'héritage du structuralisme et de la critique formaliste a fortement marqué l'enseignement universitaire de la littérature débouchant sur une condamnation du psychologisme et la disqualification d'une lecture référentielle des textes littéraires, rendant ainsi plus difficile une approche morale, si peu édifiante fût-elle (Merlin-Kajman, 2016). Si ce courant a marqué l'enseignement des lettres au niveau universitaire, il n'est toutefois pas certain qu'il ait tout à fait empêché les professeurs de

-
3. Une demi-heure par semaine au collège et au lycée (y compris en lycée professionnel) et une partie de l'horaire consacré au bloc Histoire-géographie-enseignement civique à l'école primaire (soit 78 heures annuelles selon une répartition à déterminer en fonction du projet pédagogique des enseignants) (MENESR – DGESCO, 2015).
 4. « Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement » (MENESR – DGESCO, 2015, p. 5). Rejoignant en cela l'esprit des premiers programmes d'instruction morale et civique de l'école laïque publiés en 1882 (ministère de l'Instruction publique, 1882), les programmes de 2015 entendent moins ajouter une nouvelle brique à l'empilement des matières enseignées que réactiver la dimension morale qui nourrit tous les enseignements et la vie scolaire.

français d'étudier avec leurs élèves des œuvres aux enjeux moraux évidents ou qu'il les ait conduits à occulter ces enjeux au profit de la seule dimension formelle (Jorro et Croce-Spinelli, 2010; Leichter-Flack, 2012). La situation est sans doute plus délicate encore pour les professeurs d'histoire-géographie traditionnellement chargés de l'instruction civique, mais qui peuvent éprouver les plus grandes difficultés à concilier l'objectif de formation morale et l'approche descriptive inhérente à la méthode historiographique.

L'OBJECTIVITÉ SCIENTIFIQUE AU CŒUR DE LA DÉONTOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX DEPUIS LES ANNÉES 1980

Pour prendre toute la mesure de l'incidence que peut avoir le nouvel enseignement moral et civique sur l'enseignement des faits religieux tel qu'il peut être mis en œuvre dans la configuration que nous venons d'esquisser, il nous faut revenir brièvement sur l'esprit dans lequel celui-ci s'est progressivement imposé comme une mission explicite de l'institution scolaire laïque entre les années 1980 et 2000 (Gaudin, 2014). Surgissant «non pas contre la laïcité, mais en son cœur» (Borne et Willaime, 2007, p. 63), la reconnaissance de la nécessité d'une prise en compte plus conséquente de l'élément religieux au sein des programmes d'enseignement consistait ni plus ni moins à réintégrer la culture religieuse dans la culture tout court et à mettre fin à la relative relégation hors de l'école d'une dimension de l'expérience humaine nécessaire à la compréhension du monde passé et présent. «La mémoire humaine ne se débite pas par appartements», écrivait ainsi Régis Debray en introduction des actes du Séminaire national interdisciplinaire sur l'enseignement des faits religieux qui s'est tenu à Paris en novembre 2002 sous l'égide de la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale. «Abraham, Bouddha, Confucius et Mahomet ont vécu et vivent sur la même planète qu'Euclide, Galilée, Darwin et Freud» (Debray, 2003, p. 16). La différence entre l'approche laïque qui caractérise la production des savoirs positifs et la vision religieuse du monde dans laquelle se meuvent les figures fondatrices des diverses traditions confessionnelles n'autorise pas à envisager ces réalités comme des ordres cloisonnés: elles participent l'une et l'autre d'une même civilisation humaine dont nous recueillons l'héritage mêlé. L'intrication des différentes dimensions de la culture n'implique cependant aucune espèce de confusion entre l'enseignement des faits religieux et le catéchisme. Étudier le pèlerinage comme un fait suppose en effet une démarche d'objectivation qui n'est pas inhérente à la pratique du croyant, mais qui consiste à envisager cette pratique en l'inscrivant dans le tissu social et à partir de ses multiples conditions de production institutionnelles, économiques, théologiques, géographiques... Enseigner non «les religions» mais le «fait religieux» ou, mieux encore, «les faits religieux», c'est, comme le préconise Jean-Paul Willaime, parler de façon non religieuse du religieux sans pour autant prétendre dépasser celui-ci dans une synthèse englobante qui lui assignerait un sens univoque et définitif. C'est reconnaître d'un seul et même mouvement la

consistance de l'objet religieux et l'impossibilité d'en produire une définition scientifique incontestable (Willaime, 2007, p. 47).

Il s'agit bien en cela de promouvoir une culture religieuse d'une tout autre nature que celle que l'on peut acquérir par la pratique d'une religion même si l'une et l'autre peuvent rencontrer les mêmes objets. Cet enseignement ne vise pas tant à permettre aux uns ou aux autres de se situer à l'intérieur d'une tradition confessionnelle que d'étudier la dimension religieuse de l'existence humaine dans la diversité de ses expressions singulières en prenant en compte ses aspects matériels, symboliques et sensibles, individuels comme collectifs. Se réclamant des sciences religieuses, le point de vue adopté se veut rigoureusement descriptif et compréhensif, écartant résolument la question du bien-fondé ou de la valeur des croyances⁵. «Un fait, écrivait Debray, ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder» (Debray, 2003, p. 16). On peut toutefois se demander si les récents programmes d'enseignement moral et civique, par leurs objectifs et par les démarches qu'ils préconisent, ne conduisent pas justement à envisager une autre approche du religieux, irréductible à la description des faits.

L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE: DE NOUVELLES PERSPECTIVES SUR LES RELIGIONS?

En 2003, Régis Debray écartait pour sa part l'idée d'une approche morale des faits religieux au nom de la laïcité: «Il ne s'agit pas d'indiquer la voie du vrai, du bien et du beau – ce n'est pas un cours de morale – ni de montrer que ces croyants-ci ont raison et que ceux-là ont tort: cela serait du prosélytisme» (Debray, 2003, p. 16). On peut sans doute jouer sur le sens de la notion de «cours de morale» que Régis Debray semble envisager sous un jour très dogmatique, celui d'un enseignement donneur de leçons, visant à imposer un modèle de comportement et une conception de la vie bonne⁶. Privilégiant à l'inverse une approche libérale de l'enseignement moral, un colloque organisé plus récemment sous la houlette de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) se proposait cependant d'examiner comme une éventualité tout à fait sérieuse l'articulation de l'enseignement des faits religieux et d'un enseignement moral compris dans une perspective autrement plus libérale (Saint-Martin et Gaudin, 2014). C'est au reste bien cette perspective libérale que les rédacteurs des

-
5. La prétention d'analyser les faits religieux comme faits historiques et sociaux ne saurait toutefois être absolument neutre en tant qu'elle s'avère indissociable d'un processus de sécularisation du savoir revenant *de facto* à entériner la perte de la fonction englobante de la religion (Willaime, 2007, p. 48), ce dont témoigne bien l'ambivalence historique des relations entre la théologie et les sciences religieuses durant leur développement au XIX^e siècle (Langlois, 2007, p. 28-29).
 6. La trilogie du beau, du vrai et du bien constitue une allusion à la philosophie de Victor Cousin, qui fut longtemps la doctrine officielle de l'Université et qui s'est notamment signalée par sa prétention à proposer une synthèse définitive des différents systèmes de pensée (Vermeren, 1995).

programmes de 2015 ont manifestement retenue, récusant nettement l'orientation dogmatique que Debray associait à l'idée d'un enseignement moral⁷.

Cette approche adogmatique et problématisante marque, il est vrai, un infléchissement notable par rapport au projet initial de relance de la morale laïque tel que l'avait porté en 2012 le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, qui déclarait à l'époque vouloir pour l'école « un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison ». « Si la république, expliquait-il, ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le feront à sa place » (Peillon, 2012).

Il s'agissait, dans cette perspective, de renouer avec le souffle fondateur de la grande époque de la morale scolaire, avec les espérances d'un Ferry, d'un Buisson ou d'un Jaurès. Au-delà des divergences politiques profondes qui les séparent, ces grandes figures de la tradition républicaine partageaient une vision assez substantialiste de la morale qu'ils inscrivaient dans l'horizon réconciliateur d'une téléologie de l'histoire (Loeffel, 2000). La commission chargée par le ministre d'étudier les modalités concrètes de mise en œuvre d'un enseignement de la morale à l'école ne manqua pas, toutefois, de souligner le caractère anachronique d'une telle approche en regard du pluralisme axiologique de la société française contemporaine (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013). Partant du même constat, le groupe d'experts chargé de l'élaboration des programmes inscrit le nouvel enseignement moral et civique dans le cadre d'une éthique de la discussion, privilégiant la voie du débat et du dilemme plutôt que celle des maximes de sagesse ou des préceptes à inculquer. Or, cette approche problématisante et adogmatique suppose précisément une mise en examen des normes morales en circulation au moyen d'une « recherche des critères de validité des jugements moraux » (MENESR – DGESCO, 2015). Sans doute l'enseignant est-il ici en devoir de laisser à chacun la responsabilité de tirer les conclusions de cet examen; il n'en est pas moins invité à organiser la mise à l'épreuve des convictions morales par la confrontation des jugements dans une discussion ou un débat argumenté.

L'enseignement moral et civique ne se meut donc pas seulement dans l'élément de la connaissance des faits; il suppose beaucoup plus directement que l'histoire ou la littérature une réflexion de type axiologique, un questionnement sur les valeurs, sur ce qui doit être. Il y a là un équilibre délicat à tenir pour ne pas faire de cet enseignement

7. « Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements », peut-on lire dans leur préambule, cet enseignement « vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale » (MENESR – DGESCO 2015, préambule des programmes pour l'école et le collège, p. 6).

problématisant le levier d'une pédagogie de l'émancipation qui prétendrait arracher les élèves à leurs convictions et à leurs particularités⁸ au nom de la laïcité.

ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX ET ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE : UNE ASSOCIATION SENSÉE MAIS PROBLÉMATIQUE

On commencera par remarquer qu'une approche spécifiquement morale des faits religieux n'est pas dépourvue de sens dans l'optique même d'un enseignement culturel des faits religieux, telle que l'a définie Régis Debray. En tant qu'ils engagent un rapport structurant à l'existence individuelle et collective, les phénomènes religieux comportent une forte composante morale : la loi, le péché, le sacrifice, la charité, l'aumône, la rédemption sont des notions éminemment morales engageant à la fois des convictions et des pratiques qui occupent une place importante dans la vie des croyants et dans l'histoire des religions. Inversement, les religions ont largement contribué et contribuent encore, aux côtés des approches séculières, à alimenter le patrimoine moral de l'humanité : à ce titre, l'étude des modalités religieuses de compréhension des questions morales est tout à fait propre à alimenter la réflexion sur l'existence et la coexistence humaine. Soulignant les limites d'une approche formaliste des faits religieux, Jean-Paul Willaime et Dominique Borne ont d'ailleurs insisté sur la nécessité d'une exploration des significations et des systèmes de sens que constituent les mondes religieux (Borne et Willaime, 2007, p. 114).

Se pose ensuite la question de l'impact moral de l'intelligibilité du monde permise par l'enseignement des faits religieux. Sans constituer son objectif premier ni sa justification dernière, l'idée d'un bénéfice moral et civique de cet enseignement est régulièrement invoquée comme un levier de l'éducation au pluralisme des sociétés contemporaines en tant qu'il permet une compréhension fine de la diversité des convictions et des pratiques qui s'y côtoient (Gaudin, 2014, p. 103-111). Cette perspective s'avère également présente dans les programmes d'enseignement moral et civique.

Au service du pluralisme

Dans le cadre du programme de l'EMC, les compétences ou contenus de connaissance pouvant être rapportés à l'étude des faits religieux renvoient ainsi très largement à la lutte contre les stéréotypes et les discriminations :

8. Cette difficulté a été relevée par le philosophe Ruwen Ogien dès les prémisses de la réforme, celui-ci ayant vigoureusement contesté la possibilité d'enseigner la morale à l'école sans enfreindre le principe de neutralité axiologique de l'État (Ogien, 2013; Kahn, 2015). La question est en effet de savoir si un enseignement moral est possible sans tomber dans une forme de paternalisme ou de moralisme que Ruwen Ogien voit particulièrement à l'œuvre derrière une laïcité néo-républicaine se comprenant comme un combat acharné contre l'hétéronomie religieuse.

Au cycle 2 (c'est-à-dire pour les élèves de l'école primaire entre 6 et 8 ans), l'objectif 2/b du volet Éducation de la sensibilité s'intitule « accepter les différences » avec comme objet d'enseignement associé « le respect des différences, l'interconnaissance, la tolérance et la conscience de la diversité des croyances et des convictions » ainsi qu'une entrée par les atteintes à la personne d'autrui dans laquelle l'antisémitisme figure aux côtés du sexisme, de l'homophobie et de la xénophobie. S'y ajoute un renvoi à la notion de tolérance en lien avec le programme d'histoire. Le même objectif se retrouve au cycle 3 (qui couvre les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège – de 9 à 11 ans) et au cycle 4 (pour les élèves de 12 à 14 ans) avec une mention explicite de l'aspect religieux de cette diversité.

La question des discriminations se retrouve en classe de seconde (première année du lycée, les élèves ayant alors 15 ans), mais, si elle subsume bien les discriminations liées à la religion, on peut se demander si l'on ne reste pas là en deçà de l'étude des faits religieux proprement dits. De même, la lutte contre les stéréotypes portant sur les religions renvoie plus aux représentations sur les religions qu'à l'étude des religions en elles-mêmes. On peut cependant concéder que la lutte contre les stéréotypes ne consiste pas seulement à analyser les mécanismes de formation du préjugé, mais peut tout à fait passer par la promotion d'une meilleure connaissance des faits religieux. Sans résorber toute conflictualité, on peut raisonnablement faire le pari que le savoir participe d'une éducation à la complexité du réel assurément plus propice que l'ignorance au développement de la tolérance réciproque.

Sans quitter la sphère de l'éducation au pluralisme, les faits religieux apparaissent, dans le volet Culture du jugement, dans la perspective d'une élucidation de la laïcité : Au cycle 2, l'objectif 1/c propose d'« aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire » et indique comme objet d'enseignement une « initiation aux différences entre penser, croire et savoir ». Cette même idée se trouve approfondie au cycle 3, assortie d'un travail sur la distinction entre « croyance » et « opinion », et au cycle 4 à partir de la question de la liberté de conscience et de la coexistence des libertés. On présume également une mobilisation possible de l'étude des faits religieux à propos du traitement du problème de la guerre et de la paix dans le monde qui mentionne l'étude des « causes des conflits ».

Enfin, l'étude des faits religieux est plus directement présente en classe de terminale (dernière année du lycée préparant au baccalauréat) à travers l'un des deux thèmes au programme, intitulé « Pluralisme des croyances et laïcité ». Ce thème est également étudié en deuxième année du certificat d'aptitude professionnel que préparent à 15 ans les élèves qui se destinent à une entrée prochaine dans le monde du travail. La liste des connaissances à acquérir mentionne « la diversité des croyances et des pratiques religieuses dans la société française contemporaine » et se trouve illustrée par une proposition d'étude comparative entre les différentes façons de concevoir les relations entre l'État et la pluralité des convictions religieuses au sein des régimes démocratiques.

À bien y regarder, c'est donc l'approche civique de l'éducation au pluralisme qui prime dans le détail des programmes lorsqu'il est question d'aborder les faits religieux à l'occasion de l'enseignement moral et civique. Cette approche renvoie d'abord à une pédagogie des droits qui cherche à expliciter ce que recouvre concrètement la liberté religieuse (liberté de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, liberté de pratiquer le culte selon les modalités de son choix, liberté d'expression des convictions dans le respect de l'ordre public). Et cette pédagogie des droits enveloppe en filigrane un effort de compréhension de l'expérience religieuse sans laquelle les enjeux de la liberté religieuse doivent demeurer assez abstraits.

Une approche compréhensive?

Qu'il puisse apparaître nécessaire de développer une compréhension de l'expérience religieuse découle assez largement de l'état de sécularisation avancée de la société française dans laquelle peut se développer une conception très restreinte de la liberté de religion, réduite à une liberté de conscience tout intérieure et faisant de ce fait bon marché de la dimension sociale des pratiques religieuses. Il n'est pas non plus interdit de penser que l'école puisse également enrichir la culture religieuse des croyants, la pratique d'une religion conférant rarement aux élèves des compétences théologiques et historiques qui les dispenseraient de continuer à s'instruire sur ces sujets. On songe à cet égard aux analyses d'Olivier Roy mettant en évidence la logique d'autonomisation du religieux à l'égard du culturel, caractéristique des fondamentalismes contemporains qui tendent à entretenir une compréhension largement mythique et anhistorique des traditions religieuses dont ils se réclament (Roy, 2012, p. 279).

Sans doute l'école laïque doit-elle imposer certaines limites à cette visée compréhensive des expériences religieuses afin de ne pas s'engager dans une forme d'apologie de la foi en général ou d'un certain type de foi en particulier, ce qui l'entraînerait en dehors de son champ de compétence. Il n'est cependant pas déraisonnable d'envisager que la "sympathie méthodologique" dont se doit de faire preuve tout enseignant vis-à-vis des objets qu'il étudie avec ses élèves (Foray, 2008, p. 152) puisse aller ici jusqu'à permettre une libre adhésion intellectuelle ou esthétique. Exposer les élèves à être troublés par les *Pensées* de Pascal ou les *Confessions* de Saint-Augustin ne constitue pas en cela un geste de prosélytisme du moment que cela n'instaure aucune espèce d'exclusivité et qu'on leur permet tout aussi bien de se laisser interpellé par un texte de Voltaire, de Diderot ou de Spinoza. Dans le cadre spécifique de l'enseignement moral et civique, la compréhension de l'expérience religieuse semblerait en outre devoir porter plus spécifiquement sur les visions morales du monde que proposent les différentes religions aux côtés des conceptions séculières.

Il faut bien dire, toutefois, que les programmes d'enseignement moral et civique proposent finalement assez peu d'exemples de démarches qu'un tel projet pourrait appeler même si la légitimité de l'étude des faits religieux comme des faits moraux se laisse déduire des principes énoncés dans son préambule (en particulier du troisième, le « principe de coexistence des libertés », qui consiste à « reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie »). Les programmes s'avèrent plus discrets encore quant aux modalités d'une discussion des convictions morales attachées aux points de vue religieux. Cette possibilité est pourtant bel et bien ouverte par l'ambition de former le jugement moral qui doit « permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie » par la confrontation des points de vue et l'exercice de l'argumentation mettant en œuvre différentes formes de raisonnement moral (MENESR – DGESCO, 2015).

UN EXAMEN NORMATIF, DANS QUEL CADRE DÉONTOLOGIQUE?

À partir du moment où l'enseignement moral et civique se propose de mettre les élèves en situation d'évaluer des choix moraux, on voit mal au nom de quoi certains points de vue seraient par principe soustraits à cet examen. Il semble qu'ici la neutralité laïque ne puisse passer par une suspension du jugement normatif, mais qu'il faille substituer au principe d'*objectivité* consistant à décrire les faits en dehors de toute considération de valeur celui d'*impartialité* dans la conduite de la discussion, ce qui suppose bel et bien d'affronter la question de la valeur d'une pluralité de thèses ou de conduites données en s'efforçant simultanément de leur rendre justice et de les soumettre à la critique. Plutôt qu'à l'histoire, c'est à la philosophie, semble-t-il, que l'enseignement moral et civique emprunte ici son modèle pédagogique. Celui-ci enveloppe en effet une dimension critique, laquelle ne s'entend pas comme réfutation systématique des points de vue en présence, mais au sens d'un examen rigoureux de ces derniers dans l'horizon, sinon d'un consensus possible, du moins « d'un désaccord raisonnable » (Larmore, 1999).

Accompagner l'examen, éduquer à la discussion

Quoique la perspective soit assez différente de celle qui prévaut en France, il est significatif qu'en Belgique le cours de morale non confessionnelle se soit intitulé jusqu'à une date récente « Cours de morale inspiré par l'esprit du libre examen⁹ » (Coppens, 2014). Cette idée de « libre examen » comme normativité critique n'en est

9. Le régime d'options a été récemment modifié en Belgique : depuis la rentrée 2016, les élèves suivent tous un cours commun de philosophie et de citoyenneté à raison d'une heure par semaine. Sur les deux heures antérieurement consacrées au cours optionnels, la seconde continue de faire l'objet d'un choix : les élèves peuvent dorénavant opter pour un cours de religion, un cours de morale non confessionnelle ou une heure supplémentaire de cours de citoyenneté.

pas pour autant absente du curriculum français; elle est même pour ainsi dire constitutive de l'enseignement de la philosophie, réservé il est vrai à la seule classe de terminale, mais qui ne manque cependant pas d'inspirer toutes sortes d'initiatives aux différents degrés de la scolarité (Bloch, Mahourdeau et Burbage, 2005). Comprise en un sens philosophique, la critique ne cible pas spécifiquement les approches religieuses de la morale, mais elle les aborde au même titre que les autres en leur demandant leurs raisons. Une telle démarche suppose de manière indissoluble qu'on leur rende justice (ce qui enveloppe le refus de les caricaturer) et qu'on s'autorise à les questionner, à en souligner d'éventuelles difficultés, non pas sans doute du point de vue de la foi ou de la controverse théologique, mais du point de vue de leurs effets sur le monde et selon la vision de l'humain qu'elles projettent. Le respect de la liberté de conscience ne va pas en effet jusqu'à interdire de discuter les convictions morales, qu'elles soient d'inspiration religieuse ou non, l'aptitude à la discussion constituant précisément au reste l'un des enjeux majeurs d'une authentique éducation au pluralisme.

Le respect sans tabou ni sacré

Éduquer à la discussion suppose qu'on amène les élèves à comprendre que le respect des convictions ne consiste pas à en faire des sujets tabous et que formuler une objection n'est pas synonyme d'agression du moment qu'elle prend bien la forme d'un argument, non de l'invective. De ce point de vue, le *sacré* n'apparaît sans doute pas comme une catégorie pédagogique féconde, qu'il s'agisse au reste des valeurs religieuses ou des valeurs de la République que les enseignants sont invités à faire partager à leurs élèves. Ce n'est pas être relativiste ni « baisser les armes » devant des options contraires aux principes fondateurs de notre société que d'accepter de les examiner. Si le rappel à la loi est en la matière nécessaire, il ne rend pas pour autant illégitime la discussion de convictions morales qui sont contraires à la loi. Parce qu'il y a toujours une visée éthique derrière le droit positif, il serait contre-productif pour la formation du citoyen de faire de la connaissance de celui-ci un coup d'arrêt porté à la réflexion. Les partisans de la peine de mort, les détracteurs du droit à l'avortement, les opposants au mariage homosexuel ont sans doute comme tout un chacun des préjugés, mais ils ont aussi des arguments qui s'expriment dans la société civile et qui participent de ce que Paul Ricœur nommait la « laïcité de confrontation » (Ricœur, 1995, p. 194-195) et à laquelle il s'agit de préparer progressivement les élèves parce qu'elle conditionne la qualité de la vie démocratique.

Ajoutons qu'à partir du moment où les programmes d'enseignement moral et civique engagent au lycée une initiation aux questions éthiques que posent les évolutions scientifiques et technologiques du monde contemporain (qu'il s'agisse de la question de l'euthanasie, des modalités de la procréation assistée ou de l'usage des cellules souches), il s'agit bien de se projeter dans le cadre d'un débat public orienté vers l'élaboration de la loi.

Si l'enseignement moral et civique autorise bien un questionnement moral de notre législation, la logique du tabou ne devrait en retour pas non plus nous conduire, sous prétexte de respect de la liberté de conscience, à éluder des questions morales cruciales qui se posent à propos des religions : celle de l'autonomie des croyants et du rapport à l'autorité, celle du statut de la violence religieuse et celle du statut du corps. Ces questions sont clairement de nature philosophique et elles sont difficiles : il faut sans doute beaucoup de finesse pour les aborder avec l'impartialité qu'elles exigent, mais cette difficulté ne les rend pas pour autant illégitimes. Les contraintes qui pèsent sur l'organisation du travail scolaire ne permettant pas toujours de traiter de manière optimale des questions légitimes, mais délicates, on ne saurait bien entendu blâmer les enseignants qui choisiraient de les éluder plutôt que de les aborder de manière cavalière. La discussion des convictions suppose en outre une certaine maturité des élèves pour pouvoir être mise en œuvre de manière véritablement constructive. L'enjeu, ici, me semble être avant tout d'éviter l'autocensure de la part des enseignants sans sous-estimer pour autant les difficultés pédagogiques à affronter pour se donner les moyens des ambitions de l'enseignement moral et civique.

CONCLUSION

Si, comme nous le soulignons en début d'exposé, le rapprochement entre enseignement des faits religieux et enseignement moral et civique ne s'impose pas naturellement dans le contexte scolaire français, l'examen croisé des objectifs de ces deux enseignements transversaux permet de mettre en lumière le poids des traditions disciplinaires dans la définition du pédagogiquement légitime, s'agissant de la promotion d'une culture religieuse à l'école laïque. Nous espérons avoir montré qu'en empruntant en partie son esprit et ses méthodes à la philosophie, l'enseignement moral et civique étend à l'ensemble de la scolarité un mode d'approche du religieux jusque-là réservé à la seule classe de terminale des lycées. Se dessinent ainsi deux orientations d'une même culture laïque, lesquelles s'articulent sans se superposer : d'une part, ce qui est de l'ordre de la *laïcité d'intelligence*, pour laquelle l'approche compréhensive prime sous l'angle de l'objectivité ; d'autre part, ce qui est de l'ordre de la *laïcité de confrontation*, pour laquelle c'est l'approche par la discussion qui prévaut dans l'horizon de l'impartialité. La seconde ne peut porter ses fruits qu'en s'appuyant sur la première dans la mesure où la discussion et l'examen n'ont vraiment lieu qu'à condition de s'accompagner du souci de ne pas caricaturer les points de vue en présence, mais de les prendre au sérieux en faisant le pari de leur consistance. Cette seconde approche affronte beaucoup plus directement que la première la conflictualité des normes, conflictualité qu'elle essaie d'apprivoiser en conduisant un « apprentissage du dissensus moral », selon la belle expression de Frédéric Leichter-Flack (2014, p. 112). C'est à ce niveau, me semble-t-il, que se situe la valeur ajoutée de l'enseignement moral et civique à l'enseignement des faits religieux.

De l'affirmation d'objectifs vertueux aux pratiques effectives, il y a cependant un abîme qu'il n'est pas aisé de franchir, d'autant plus que la France ne dispose pas d'une tradition didactique constituée en matière d'enseignement moral. Il est à cet égard frappant de constater que les documents d'accompagnement mis à la disposition des enseignants pour les guider dans la mise en œuvre du programme s'inspirent fortement des ressources développées pour le cours de morale non confessionnelle en Belgique. S'il ne manque pas sur le terrain d'enseignants inventifs et enthousiastes, les besoins de formation demeurent énormes en matière d'enseignement des faits religieux comme en matière d'enseignement moral. Au sortir d'une réforme qui n'est pas encore tout à fait derrière elles¹⁰, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation peinent à intégrer ces modules transversaux dans des maquettes de formation déjà lourdes; l'effort devrait cependant porter tout autant sur la formation continue dont un récent rapport de la Cour des comptes soulignait la relative déshérence et l'inadéquation aux besoins des enseignants (Cour des comptes, 2015). Il s'agirait, d'une part, de renforcer la connaissance des faits religieux en tirant meilleur parti des ressources existantes comme l'Institut européen en science des religions (IESR) dont la vocation est précisément de constituer un pont entre la recherche universitaire et l'enseignement scolaire; il conviendrait, d'autre part, d'armer davantage les professeurs à gérer la conflictualité des convictions et à la traiter pédagogiquement – parce qu'elle est au cœur de la vie morale et que l'enjeu est précisément d'en faire une occasion d'apprentissage. Cela passe sans doute par le développement de compétences en termes de gestion des conflits, mais aussi par le recours à des outils intellectuels permettant de penser le dissensus et de l'élaborer en problème. Je plaiderais à cet égard pour que la philosophie morale ne soit pas réservée aux seuls professeurs de philosophie, mais puisse faire l'objet de formations destinées à l'ensemble des enseignants susceptibles d'investir le champ de l'enseignement moral et civique.

Il s'agit enfin de donner envie aux enseignants de faire vivre par ces enseignements difficiles ce qui passe par la diffusion de matériaux riches et évocateurs tout autant que par la mise en avant de techniques pédagogiques. Les initiatives heureuses mériteraient en cela d'être largement valorisées au sein de la communauté éducative sous quelque forme que ce soit : blogues, formations de formateurs, articles, reportages et, pourquoi pas, une revue consacrée à l'éducation morale et à l'enseignement des faits religieux?

10. À la rentrée 2013, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont remplacé les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), lesquels avaient eux-mêmes été progressivement intégrés aux universités entre 2007 et 2009. Au-delà de la continuité des institutions, cette évolution a supposé une refonte réelle des maquettes de formation et des transformations considérables des modalités d'organisation du travail.

Références bibliographiques

- BAUBEROT, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.
- BERGOUIGNIOUX, A., LOEFFEL, L. et SCHWARTZ, R. (2013). *Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BLOCH, D., MAHOURDEAU, J. et BURBAGE, F. (2005). La philosophie en lycée professionnel, *Cahiers philosophiques*, 104.
- BORNE, D. et WILLAIME, J.-P. (dir.) (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- COPPENS, M., JESPERS, I., RIGO, P. et ROCCO, P. (2014). Le cours de morale « inspiré par l'esprit de libre examen » en Belgique. *Diotime*, 61, juillet.
- COUR DES COMPTES. (2015). *La formation continue des enseignants*. Rapport remis le 30 janvier 2015 à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et à la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris, France.
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- DEBRAY, R. (2003). Le « fait religieux » : définitions et problèmes. Dans *L'enseignement du fait religieux*. Actes de la DESCO, CRDP de l'académie de Versailles.
- FORAY, P. (2008). *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne : Peter Lang.
- GAUDIN, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence : l'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-en-Provence, France : Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- JORRO, A. et CROCE-SPINELLI, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145/146, 125-140.
- JOUTARD, P. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- KAHN, P. (2015). L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, juin, 185-202.

- LANGLOIS, C. (2007). La naissance de l'histoire des religions en Europe et la laïcisation des « sciences religieuses » en France. Dans D. Borne et J.-P. Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- LARMORE, C. (1999). The moral basis of political liberalism. *Journal of Philosophy*, décembre, 599-625.
- LEICHTER-FLACK, F. (2012). *Le laboratoire des cas de conscience*. Paris : Alma.
- LEICHTER-FLACK, F. (2014). La littérature comme laboratoire de la réflexion morale. Dans I. Saint-Martin et P. Gaudin (dir.), *Enseigner la morale et les faits religieux, double défi pour l'école laïque* (p. 111-117). Paris : Riveneuve.
- LOEFFEL, L. (2000). *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République* (1870-1914). Paris : Presses universitaires de France.
- LOEFFEL, L. (dir.). (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- MERLIN-KAJMAN, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre : la littérature*. Paris : Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse (Enseignement primaire et enseignement secondaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) – DGESCO (2015), *Enseignements primaire et secondaire*. Programmes d'enseignement moral et civique, arrêté du 12-6-2015, Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1882). *Organisation pédagogique et Plan d'étude des écoles primaires publiques*, prescrits par arrêté du 27 juillet 1882. Paris : Delalain frères.
- OGIEN, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- PEILLON, V. (2012). Le retour de la morale jusqu'en terminale. Entretien avec Adeline Fleury. *Le Journal du Dimanche*, 2 septembre.
- RICEUR, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- ROY, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris : Seuil.

SAINT-MARTIN, I. et GAUDIN, P. (dir.) (2014). *Double défi pour l'école laïque: enseigner la morale et les faits religieux*. Paris: Riveneuve.

VERMEREN, P. (1995). *Victor Cousin. Le jeu de la philosophie et de l'État*. Paris: L'Harmattan.

WILLAIME, J.-P. (2007). Qu'est-ce qu'un fait religieux? Dans D. Borne et J.-P. Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris: Armand Colin.

WILLAIME, J.-P. (dir.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Paris: Riveneuve.

L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL

Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEUX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL

Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude analyse le programme québécois *Éthique et culture religieuse* (ECR) dans le cadre de nos travaux sur l'éducation éthique et au vivre-ensemble. Bien que le vivre-ensemble soit une préoccupation majeure en éducation, il demeure un concept au statut incertain. Pour tenter de dépasser cette incertitude, nous nous sommes penchés dans notre étude sur l'analyse de programmes dont est attendue une telle éducation. À cette fin, nous avons construit un modèle d'analyse en sept composantes éthiques: trois composantes simples et quatre composantes maillées. Nous avons utilisé ce modèle comme grille pour étudier les compétences déployées dans le programme ECR. Dans ce texte, nous présentons les résultats de l'analyse. Le

portrait qui s'en dégage montre qu'une éducation au vivre-ensemble est présente sous forme de pratique de délibération dans le dialogue et sous forme d'acquisition de connaissances sur les cultures religieuses. Il montre aussi que le vivre-ensemble s'apprend en sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève en tant que citoyen. Par ailleurs, l'analyse révèle que la réflexion critique sur ses propres modèles de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes.

ABSTRACT

Ethical education in the orientations of Quebec's ethics and religious culture program: education on how to coexist harmoniously?

Nancy BOUCHARD, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Marie-France DANIEL, University of Montreal, Quebec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAU, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

This study analyzes Quebec's Ethics and Religious Culture (ERC) Program in the context of our work on ethical education and harmonious coexistence. Although peaceful coexistence is a major concern in education, it remains a concept with uncertain status. To try to overcome this uncertainty, in our study we analyzed programs in which such an education is expected. To do so, we constructed an analysis model with seven ethical components: three single components and four connected components. We used this model as a grid to study the skills deployed in the ERC Program. In this article, we present the results of the analysis. The portrait that emerges shows that teaching harmonious coexistence takes place in the form of practice in deliberation through dialogue, and in the form of acquiring knowledge about religious cultures. It also shows that harmonious coexistence is taught by calling more specifically on the student's cognitive and rational dimension as a citizen. On the other hand, the analysis reveals that critical reflection on one's own reference models, as well as a comprehensive approach to the other, along with knowledge about what structures us socially, are weak or absent.

RESUMEN

Educación ética en las orientaciones del programa quebequense *Ética y cultura religiosa*: ¿una educación a la solidaridad social?

Nancy BOUCHARD, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Marie-France DANIEL, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Jean-Claude DESRUISSEAU, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Este estudio analiza el programa quebequense *Ética y cultura religiosa* (ECR) en el marco de nuestros trabajos sobre la educación ética y la solidaridad social. Aunque la solidaridad social es una preocupación mayor en educación, el concepto sigue teniendo un estatus incierto. Para rebasar dicha incertidumbre, en nuestro estudio nos hemos volcado sobre el análisis de programas en que persiguen tal objetivo. Para ello, hemos construido un modelo de análisis con siete elementos éticos: tres elementos simples y cuatro entrecruzados. Hemos empleado este modelo como cuadro para estudiar las competencias desplegadas en el programa ECR. En el presente texto, presentamos los resultados del análisis. La imagen que se desprende muestra que una educación a la solidaridad social se encuentra presente bajo la forma de práctica de la deliberación en el diálogo y bajo la forma de adquisición de conocimientos sobre las culturas religiosas. También muestra que la solidaridad social se aprende al solicitar más específicamente la dimensión cognitiva y racional del alumno en tanto que ciudadano. Además, el análisis muestra que la reflexión crítica sobre sus propios modelos de referencia así como un enfoque comprensivo del otro y del conocimiento de lo que nos estructura socialmente sigue siendo débil o está ausente.

INTRODUCTION

L'UNESCO a fait du vivre-ensemble un chantier prioritaire de l'éducation depuis au moins une quinzaine d'années. La ligne générale fixée est de diminuer la pauvreté, l'ignorance, le préjugé et la discrimination par le développement de « la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix » (UNESCO, 2003, p. 28). Ce faisant, l'UNESCO place au centre de l'apprentissage du vivre-ensemble la prise de conscience de « l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté » (*ibid.*, p. 29). Omettre cette prise de conscience « pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation » (*ibid.*). Mais qu'en est-il des programmes officiels dont est spécifiquement attendu un tel apprentissage du vivre-ensemble?

PROBLÉMATIQUE

La coexistence a toujours représenté un défi permanent de la condition humaine, mais celui-ci se pose avec encore plus d'acuité dans nos sociétés contemporaines, où les personnes doivent désormais composer avec diverses figures affirmées de l'Autre (p. ex. la nationalité, la religion, l'orientation sexuelle, la classe sociale, le genre). Ce défi est l'objet de nombreux débats et réflexions sur le vivre-ensemble dans la diversité, en particulier la diversité culturelle et religieuse issue de l'immigration au sein des États-nations (Bouchard et Wolfs, 2012). Or, pour relever ce défi, l'éducation est particulièrement interpellée, notamment par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Conseil de l'Europe (CoE) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Si, dans les années 1950, l'UNESCO signalait déjà l'importance d'apprendre à vivre ensemble¹, ce n'est que quatre décennies plus tard, avec la publication du rapport Delors en 1996, que ce discours commence à prendre de l'ampleur. Dans ce rapport, apprendre à vivre ensemble représente l'un des quatre piliers de l'éducation². Pour l'UNESCO (2003), la qualité de ce pilier – apprendre à vivre ensemble dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix – représente la clé de voûte de l'éducation pour le XXI^e siècle. C'est dans ce même esprit que le CoE (2008) insiste sur le défi interculturel de l'éducation par la reconnaissance de différences qui sont acceptées comme d'autres profils possibles et non plus comme les stigmates d'une singularité ou d'une infériorité jugée irréductible. Du même souffle, l'OIF rappelle que « l'universalité et la diversité ne sauraient s'affronter, tant elles sont vouées à se nourrir, s'alimenter, s'enrichir l'une l'autre » (OIF, 2009, p. 4). L'organisation fait appel à la promotion d'une culture démocratique par l'éducation et la formation afin de sensibiliser « aux exigences éthiques de la démocratie et des droits de l'Homme » (*ibid.*, p. 3).

Le vivre-ensemble est une préoccupation majeure en éducation, mais l'acception qu'on en donne est-elle de nature à en faciliter une compréhension consensuelle? Une recension sur le vivre-ensemble dans la littérature en éducation (environ deux cents références³) confirme que c'est depuis la publication du rapport Delors à l'UNESCO (1996/1998) que l'expression du vivre-ensemble connaît une inflation et est largement utilisée. Cette expression traverse aujourd'hui les différents courants d'éducation interculturelle ou multiculturelle, antiraciste et critique, inclusive et à la citoyenneté démocratique et globale (Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Potvin *et al.*, 2015). Par ailleurs, cette recension montre aussi que le sens accordé au vivre-

1. Depuis au moins 1955, cette organisation fait la promotion d'une éducation scolaire ayant pour but d'apprendre à vivre ensemble sans haine (UNESCO, 1955).

2. Les trois autres piliers étant apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être.

3. Nous remercions Nicolas Haeck, Maxime Plante et Raymonde Venditti pour leur précieux soutien à cette recension.

ensemble est flou et que ses formes sémantiques sont variables⁴. Aussi, nous n'avons pas trouvé de définition claire et commune de cette expression en éducation, même si les différents courants théoriques sur la diversité font de la préparation au vivre-ensemble l'une des obligations de tout enseignant et une composante essentielle des compétences professionnelles en milieu scolaire (Potvin *et al.*, 2015) et même si les grands organismes internationaux font du vivre-ensemble leur *orientation*.

Au Québec, Duhamel et Fall confirment notre constat. Ainsi, dans une collecte sommaire d'occurrences, Duhamel (2010) fait remarquer que les usages de l'expression «vivre-ensemble» renvoient à un paradigme politique spécifique, celui de la confiance, de l'*ethos* démocratique et de la reconstruction du *demos*. Aux forces centrifuges de l'individualisme et du communautarisme Duhamel oppose «une tendance centripète: l'expression vivre-ensemble pose l'exigence de ne pas vivre séparés, fragmentés, ou encore de mal vivre ensemble, dans le conflit et l'exclusion» (Duhamel, 2010, p. 117). La question du vivre-ensemble serait celle de l'intégration, du rapport à l'altérité, de l'interdépendance des individus, citoyens et groupes sociaux, concernant leurs manières d'agir ainsi que la qualité pacifique de cette interdépendance et les ajustements concertés que celle-ci requiert. Sans prétendre à l'exhaustivité, Duhamel indique que le statut de cette expression peut désigner un cadre normatif, un objectif ou une motivation à vouloir vivre ensemble. Mais il en vient surtout à la conclusion qu'une recherche plus poussée serait nécessaire pour mieux comprendre les usages de ce «pseudo-concept» (Duhamel, 2010) au statut incertain.

Dans une recherche sur le sens de l'expression «le vivre-ensemble» dans le discours au Québec, Fall en vient pour sa part à proposer la définition suivante :

«Le vivre-ensemble» découle d'une interaction entre des protagonistes, porteurs de singularités reconnues, mais aussi habités par des principes moraux universels, qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants. Ce dialogue est animé par la volonté de produire du «commun négocié» et de favoriser la cohésion sociale (2015, p. 32).

Le champ de l'éducation ne fait toutefois pas partie des champs référentiels du corpus analysé par Fall⁵. Nous entérinons le point de vue de ce dernier selon lequel [s]i la réflexion sur la thématique du «vivre-ensemble» a une longue histoire dans la pensée scientifique, force est d'admettre qu'elle est stimulée depuis les vingt dernières années par une dynamique intense de re-thématisation, surtout dans les travaux sur la construction des démocraties

4. Par exemple, on le trouve sous la forme verbale «vivre ensemble» et sous la forme substantivée «le vivre-ensemble» ou «le vivre ensemble».

5. Les champs identifiés sont «le politique, le religieux, l'urbanisme et l'habitat, le sport, la culture, l'immigration, la vie conjugale, la rencontre intergénérationnelle, l'orientation sexuelle, la nation, les identités» (Fall, 2015, p. 30).

pluriculturelles et sur les demandes croissantes d'égalité, de reconnaissance et de respect des différences et des valeurs du pluralisme. [...] La revue de la littérature indique cependant que la production scientifique québécoise [et, nous ajoutons, en éducation au Québec et ailleurs], qui utilise la notion et qui s'est attardée à sa clarification conceptuelle, est peu développée (Fall, 2015, p. 22).

Bref, le vivre-ensemble est un syntagme figé (Duhamel, 2010), au sens plastique et malléable (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 95), qui reste une source de confusion en éducation. Le vivre-ensemble pose donc problème. Il se présente davantage comme un concept flou. Dans cette optique, quelles pistes s'offrent à nous?

Nous remarquons qu'il se dégage une tangente éthique forte de la littérature en éducation décrivant ce qui est attendu d'une éducation au vivre-ensemble. De fait, les multiples apprentissages attendus sont ceux du dialogue (et de la confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments), de l'ouverture, de la liberté, du lien social, de la coopération, du respect de l'égale dignité, de l'appropriation des normes communes (tels les droits de l'homme et les droits de l'enfant), de la paix, de la tolérance, de l'empathie, de l'esprit critique, de la découverte de l'autre, de l'engagement en commun, de la connaissance de soi, de la reconnaissance des différentes identités, de la démocratie, etc. (p. ex. UNESCO, 2003; CoE, 2008; OIE, 2009). Bref, nous trouvons un ensemble de conduites, de normes et de valeurs à acquérir, s'approprier ou critiquer et de capacités à développer (comme l'ouverture ou l'esprit critique), nous trouvons de l'éducation éthique.

Au Québec, ce «vivre-ensemble» passe entre autres par un apprentissage collectif en tirant profit de la diversité à travers le programme *Éthique et culture religieuse* mis en place en 2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ce programme aborde deux dimensions distinctes renvoyant à des zones sensibles de cette diversité en vue de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, tout en accordant une place commune au dialogue (MELS, 2008) : l'éthique insiste sur la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans certaines situations, les conduites humaines; la culture religieuse vise une compréhension éclairée des multiples expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde.

Nous avons donc voulu innover en développant sous l'angle de l'éducation éthique un modèle théorique qui puisse déboucher sur une analyse des programmes d'études. Quels portraits de l'éducation éthique se dégagent des programmes dont une éducation au vivre-ensemble est attendue? Et quelles tendances en matière d'éducation au vivre-ensemble se détachent ces portraits?

CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter le modèle qui nous a servi à analyser l'éducation éthique issue de divers programmes de formation, il convient de nous attarder sur ce que nous entendons ici par le terme «éthique»⁶.

Étymologiquement, l'*éthique* (comme la morale) fait référence aux mœurs et aux comportements. En effet, le vocable grec *êthos*, qui signifie «mœurs, coutumes, conduites, habitudes», devient dans sa forme latine *mos*, *mores* ou morale (Giroux, 2009; Volant, 2003). Par ailleurs, de nos jours, l'*éthique* évoque un travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) et l'on réserve le mot *morale* à la codification balisant l'agir humain (Bourgeault, 2004). Pour notre part, nous entendons ces deux sens du terme dans notre emploi du mot *éthique*.

Comment cette orientation éthique se présente-t-elle dans les domaines d'intervention des programmes d'enseignement officiels, notamment le programme ECR au Québec? Pour répondre à cette question, nous avons utilisé le modèle de l'éducation éthique (voir la figure 1) qui a initialement émergé de la phase I de notre projet de recherche et que nous affinerons et théoriserons au cours de la phase II qui s'amorce⁷.

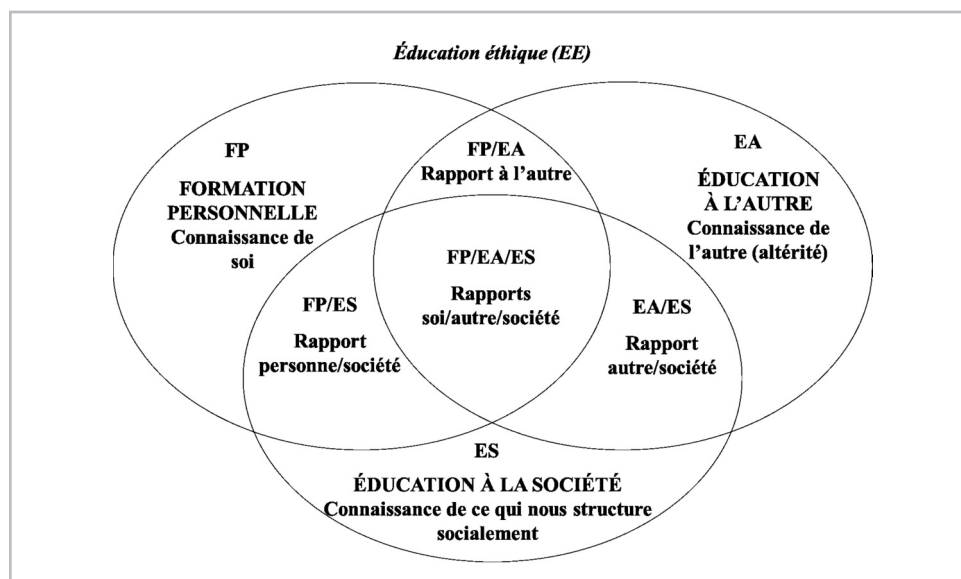
Figure 1. **Modèle d'analyse de l'éducation éthique**⁸

Légende

FP – Formation personnelle

EA – Éducation à l'autre

ES – Éducation à la société



6. L'usage du terme «éthique» pour qualifier notre modèle n'est pas à confondre avec l'usage restreint du terme «éthique» dans le programme *Éthique et culture religieuse*.

7. Ce programme de recherche est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

8. Modèle ayant initialement émergé d'une première phase de la recherche.

Ce modèle d'analyse de l'éducation éthique qui a émergé de la première phase de nos travaux et que nous avons appliqué au programme ECR favorise une lecture fine de l'éducation éthique dans les orientations majeures d'un programme et permet d'observer des tendances en matière d'éducation au vivre-ensemble (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013; Bouchard et Desruisseaux, 2013; Daniel, Bouchard et Desruisseaux, 2013).

Notons également que ce modèle permet une analyse objective des programmes. Ainsi, sur le plan politique, il ne favorise pas la perspective d'une organisation internationale (UNESCO, OIF ou encore CoE). Sur le plan pédagogique, il ne privilégie pas une éducation éthique en particulier – par exemple, une approche conscientisante (Freire, 1998), cognitive-développementale (Kohlberg, 1984), narrative (Morris 2002; Bouchard, 2000), interculturelle (Potvin 2013), argumentative (Bouchard, 2010), reconstructive (Bouchard, 2006), pas plus qu'une approche de la sollicitude (Noddings, 1984; Gendron, 2003), de la pensée critique dialogique (Daniel, 2015) ou de la philosophie pour enfants (Lipman, 1987; Daniel, 2014). Sur les plans philosophique et théorique, il ne s'inscrit pas dans un courant particulier – par exemple, une éthique de la vie bonne (Ricœur, 1990), procédurale de la société juste (Rawls, 1987), de la responsabilité (Jonas, 1990) ou de la discussion (Habermas, 1992). Ce modèle demeure ouvert aux tendances pouvant se profiler, puisqu'il n'emprunte pas à une philosophie particulière de l'acte éducatif (Bertrand, 2014), c'est-à-dire à une philosophie académique (culturelle, fonctionnaliste, rationaliste), psychologique (cognitive, sociocognitive, comportementale), sociale (sociocritique, sociocommunautaire, écosociale) ou encore humaniste (de l'épanouissement personnel, de la croissance interpersonnelle). Le modèle permet d'analyser ce qui émerge des programmes officiels (dont une éducation au vivre-ensemble est attendue) en matière d'éducation éthique, et non pas d'évaluer la proximité ou l'éloignement avec un cadre philosophique de l'acte éducatif préétabli.

Comme le montre la figure 1, ce modèle comprend sept composantes (trois simples et quatre maillées). Les composantes simples sont la *formation personnelle* (FP), l'*éducation à l'autre* (EA) et l'*éducation à la société* (ES). Les composantes maillées sont la formation personnelle avec l'éducation à l'autre (FP/EA), la formation personnelle avec l'éducation à la société (FP/ES), l'éducation à l'autre avec l'éducation à la société (EA/ES); la formation personnelle avec l'éducation à l'autre et l'éducation à la société (FP/EA/ES).

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons brièvement chacune de ces sept composantes.

Les trois composantes simples, FP, EA, ES :

- 1) La composante éthique **Formation personnelle (FP)** s'intéresse à la connaissance de soi. Cette éducation éthique, qui se préoccupe de l'unicité de l'être en émancipation, met l'accent sur la construction, la connaissance et le souci de soi. Il s'agit de la formation sur le plan de l'identité personnelle et de l'idéal moral de la personne : par exemple, le développement de sa pensée critique et de ses valeurs, son questionnement existentiel, la recherche de vie bonne pour soi, le dialogue intérieur. Entre autres, cette composante peut regrouper des termes tels que l'autonomie, l'estime de soi et la liberté, qui sont susceptibles de se trouver dans les programmes d'études officiels.
- 2) La composante éthique **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre/des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes, à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes. On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est l'éducation à la diversité, aux différences, à l'identité de groupe, de communauté, aux cultures, aux ethnies, aux différentes manières de vivre une vie morale, à l'expérience et à la liberté d'autrui.
- 3) La composante éthique **Éducation à la société (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement, de ce qui est affirmé comme étant commun étant commun à l'ensemble d'une société. Pensons, par exemple, aux valeurs communes, à un bien commun, au civisme, aux normes juridiques et sociales, aux droits et aux chartes, aux institutions publiques.

Les quatre composantes maillées, FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES :

- 1) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** fait porter l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. Cette composante suppose une éducation à ce qui participe de notre interdépendance, les uns envers les autres : par exemple, se préoccuper des autres, s'en soucier, faire preuve d'empathie, monter de l'estime pour l'autre.
- 2) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen, membre d'une société, sur le citoyen dans son rapport à ce qui nous structure socialement : par exemple, la participation publique, la délibération démocratique, la responsabilité citoyenne.

- 3) La composante éthique **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui nous relie : par exemple, les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit.
- 4) Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation entre soi, l'altérité et la société. Dans cette composante, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés à l'intérieur d'une même unité de sens.

Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas d'un modèle d'évaluation, mais d'un modèle d'analyse, c'est-à-dire d'un modèle dont la fonction première est « d'élaborer des hypothèses explicatives à propos d'une réalité donnée, en vue de comprendre et d'expliquer cette réalité » (Roegiers, 1997, p. 61). Mentionnons également que ce modèle est en processus d'affinement et de théorisation.

MÉTHODOLOGIE

Les approches méthodologiques que nous privilégions sont qualitatives/interprétatives (Savoie-Zajc, 2007). Plus spécifiquement, pour affiner notre modèle d'analyse, nous adoptons une approche par cas multiples (Pires, 1997) et, pour le théoriser, nous procédons à la dernière étape de la théorie ancrée (Savoie-Zajc, 2007; Glaser et Strauss, 1967) utilisée à la phase I. Le choix d'une méthodologie qualitative/interprétative par cas multiples se justifie par le fait qu'elle permet (au moyen de la diversification des cas étudiés) « le *panorama le plus complet possible* des problèmes ou situations, une *vision d'ensemble* ou encore un *portrait global* d'une question de recherche [ou d'un *univers de travail*] de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, p. 64). Notre but est d'appliquer le principe de diversification externe jusqu'à l'atteinte d'une certaine saturation empirique, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'équipe de chercheurs juge que les derniers programmes n'ajoutent pas d'informations « suffisamment nouvelles ou différentes » (*ibid.*, p. 67). Notons que Pires réserve l'usage du terme *saturation* à la diversification interne et l'usage du terme *exhaustivité* à la diversification externe. Pour notre part, nous préférons utiliser le terme *saturation*, car c'est ce que nous visons, c'est-à-dire la saturation des composantes du modèle. Quant à la théorie ancrée, sa dernière étape permettra de formuler le modèle à un niveau plus général et explicatif et d'en théoriser les composantes.

Bien que dans ce texte nous nous centrons sur le programme ECR du Québec, dans le projet de recherche global nous avons étudié l'éducation éthique dans trois pays de la Francophonie du nord, nommément le Québec, la Belgique, la France. Nous en avons analysé les programmes d'études, car ceux-ci représentent la forme explicite

et formelle du curriculum, que l'on peut vérifier dans les textes officiels (Rogiers, 1997)⁹.

Nos critères de sélection des programmes à analyser étaient les suivants : qu'ils aient pour visée une éducation au vivre-ensemble (par une indication dans le programme lui-même ou, en amont, par un document d'orientations officiel qui le précise); qu'ils soient issus de pays de la Francophonie et rédigés en français; qu'ils soient en vigueur au moment de la recherche; qu'ils soient accessibles à des professeurs-collaborateurs œuvrant avec ces programmes. Ces critères ont permis que notre échantillonnage soit pertinent par rapport à la recherche, balisé et accessible (Savoie-Zajc, 2007). À l'intérieur de chacun des programmes sélectionnés, nous avons défini les orientations majeures prescrites, comme les visées, les finalités, les objectifs, les compétences. Travailler sur ces dernières est efficace et éclairant, car ces orientations sont circonscrites, prescrites et ne se limitent pas à une année scolaire, mais s'étendent généralement sur plusieurs années (et même, dans certains cas, sur l'ensemble du parcours scolaire). Elles représentent aussi des visées éloignées pour la vie des jeunes et la vie en société.

En ce qui a trait au système québécois de l'éducation, nous avons retenu le programme *Éthique et culture religieuse* (ECR), car il répond tout à fait aux critères mentionnés plus haut. Obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire, des écoles privées et publiques, ce programme a pour motif central le vivre-ensemble dans la diversité (MELS, 2005). Plus spécifiquement, nous avons choisi d'analyser le programme ECR pour le secondaire (MELS, 2008). Il est à noter que les compétences sont sensiblement les mêmes dans la version pour le primaire. La différence entre les ordres d'enseignement se situe surtout au regard des thèmes et des éléments de contenu.

Pour analyser le corpus choisi, nous avons fait de multiples lectures en relevant les composantes de notre modèle présentes dans chaque phrase ou segment de phrase. Des allers-retours entre le codage individuel et la validation du codage en équipe nous ont permis d'arriver à un codage consensuel. Une fois le codage de l'ensemble du corpus terminé, nous avons regroupé les phrases ou segments de phrase dans leur composante respective.

Dans la prochaine section, nous traçons le portrait de l'éducation éthique du programme québécois ECR qui résulte de notre analyse des orientations majeures, déployées sous la forme des compétences¹⁰.

9. Les phases I et II de notre recherche se limitent à l'analyse de programmes officiels. Ce n'est qu'en phase III que nous envisageons d'ouvrir vers l'analyse des pratiques enseignantes.

10. Soulignons que les portraits de l'éducation éthique de programmes de la France, de la Belgique et de l'OIF ont déjà été réalisés et diffusés. Voir entre autres Daniel, Bouchard et Desruisseaux (2013), Desruisseaux *et al.* (2013), Bouchard et Desruisseaux (2013), Gendron *et al.* (2013).

RÉSULTATS

Le programme *Éthique et culture religieuse* se déploie en trois compétences à développer chez les élèves: en éthique¹¹, la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*; en culture religieuse¹², la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*; et, commune à l'éthique et à la culture religieuse, la compétence *Pratiquer le dialogue*. Dans ce qui suit, nous présentons notre analyse de ces trois compétences. Puisque nos résultats sont associés aux compétences visées et attendues du programme ECR, pour une vue d'ensemble de celles-ci nous renvoyons le lecteur aux tableaux 1, 2 et 3, placés en annexe. Ces tableaux en résument l'essentiel, c'est-à-dire les constituantes¹³, les capacités indispensables pour exercer une compétence et ses explicitations.

Globalement, les résultats de notre analyse du programme *Éthique et culture religieuse* (Figure 2) montrent que les compétences s'étendent à six des sept composantes du modèle de l'éducation éthique, la composante FP/EA étant pour ainsi dire absente.

Figure 2. **Portrait des compétences déployées dans le programme ECR**

Légende

ÉTHIQUE – Compétence
« Réfléchir sur des questions
éthiques »

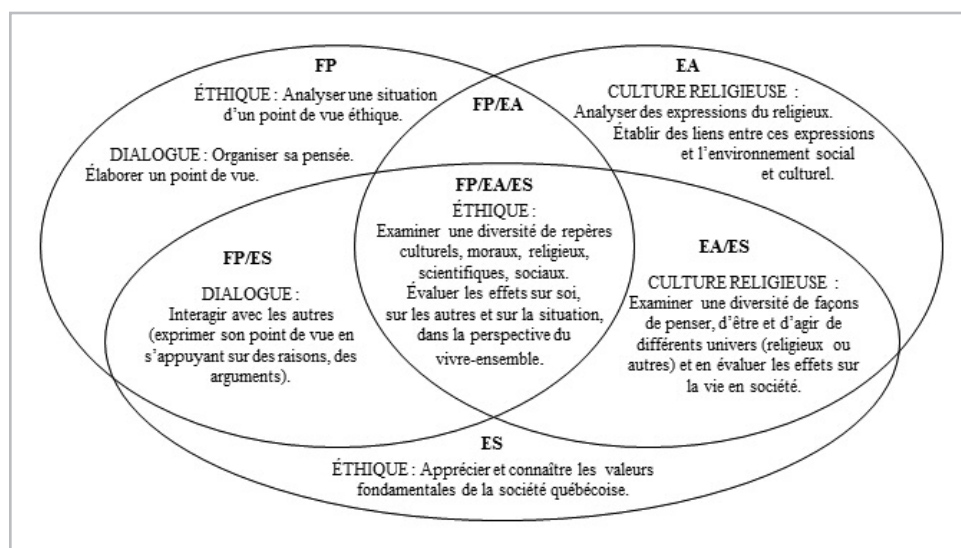
CULTURE RELIGIEUSE –
Compétence « Comprendre des
manifestations du religieux »

DIALOGUE – Compétence
« Pratiquer le dialogue »

FP – Formation personnelle

EA – Éducation à l'autre

ES – Éducation à la société



11. Dans ce programme, « [l']éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 1).

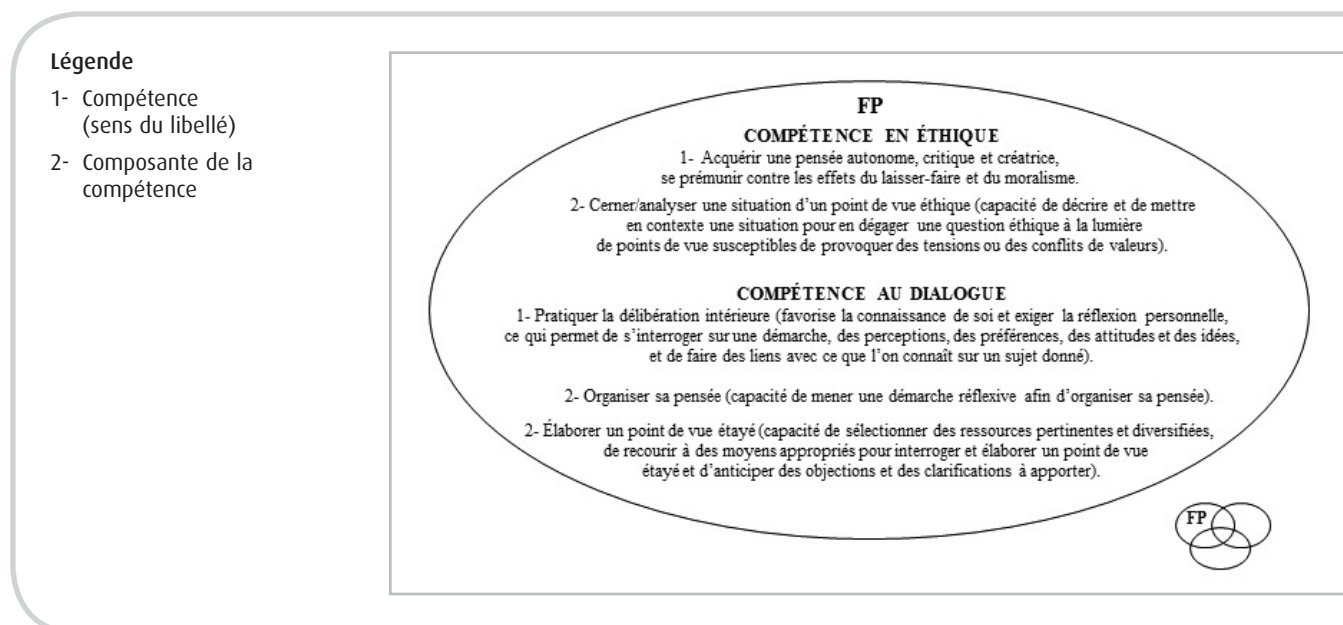
12. Dans ce programme, « [l]a culture religieuse consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 1).

13. Notons que le programme utilise plutôt le terme « composante », mais que, pour éviter ici la confusion avec les composantes du modèle d'analyse, nous l'avons remplacé par le terme « constituante ».

Examinons plus en détail les résultats obtenus dans chacune des composantes de notre modèle d'analyse.

Formation personnelle (FP). Ainsi que le synthétise la figure 3, après analyse des trois compétences du programme ECR, deux compétences sont représentées dans la FP : *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Pratiquer le dialogue*. Par la compétence en éthique, le programme vise à ce que les individus acquièrent une pensée autonome, critique et créatrice et qu'ils se prémunissent contre les effets du laisser-faire et du moralisme (MELS, 2008, p. 16). L'élève exerce sa « capacité de décrire et de mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs » (*ibid.*). Avec la compétence à pratiquer le dialogue, nous trouvons la délibération intérieure (premier sens de cette compétence). Deux des trois constituantes de la compétence au dialogue vont dans ce sens, c'est-à-dire celle visant à organiser sa pensée à travers une démarche réflexive et celle visant à élaborer un point de vue étayé par la sélection de ressources et de moyens appropriés (*ibid.*, p. 24). À la différence de ce qui est annoncé dans la présentation du programme, notre analyse n'a pas fait ressortir l'expression des valeurs et convictions personnelles. Elle a plutôt mis en lumière la réflexion personnelle et l'interrogation, une démarche réflexive.

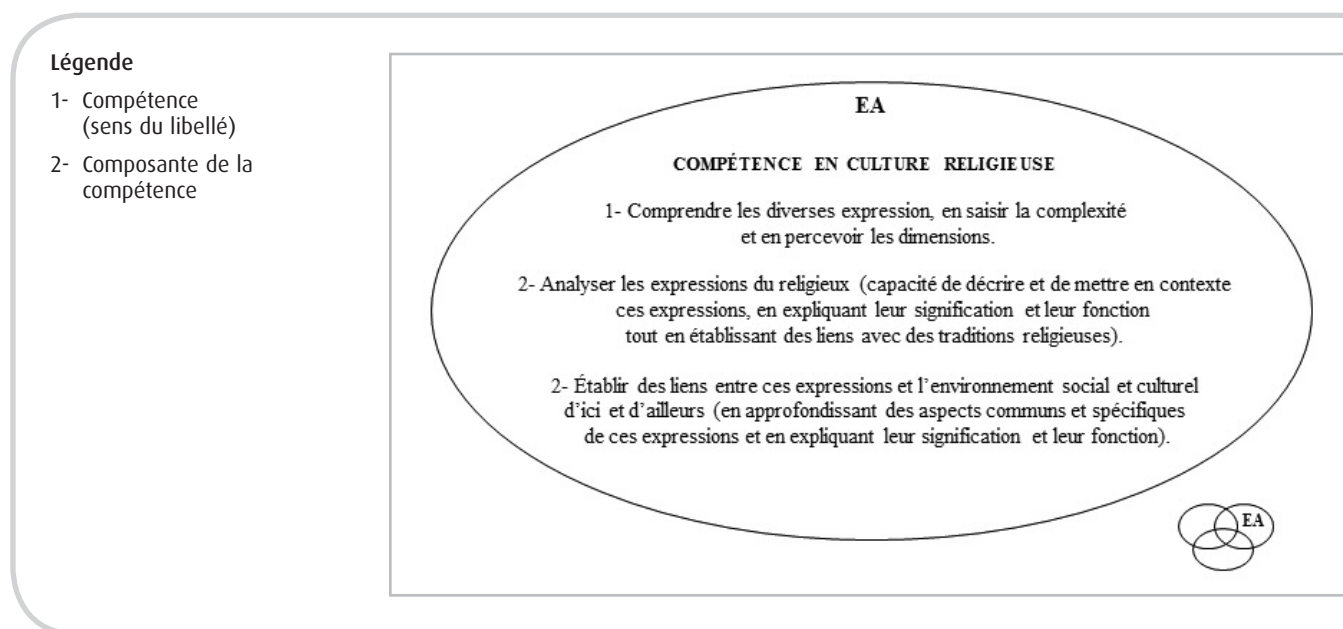
Figure 3. **La composante éthique Formation personnelle (FP) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



Éducation à l'autre (EA). En ce qui regarde l'éducation à l'autre (voir la figure 4), l'analyse montre que seule la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* est présente. Deux des trois constituantes de cette compétence

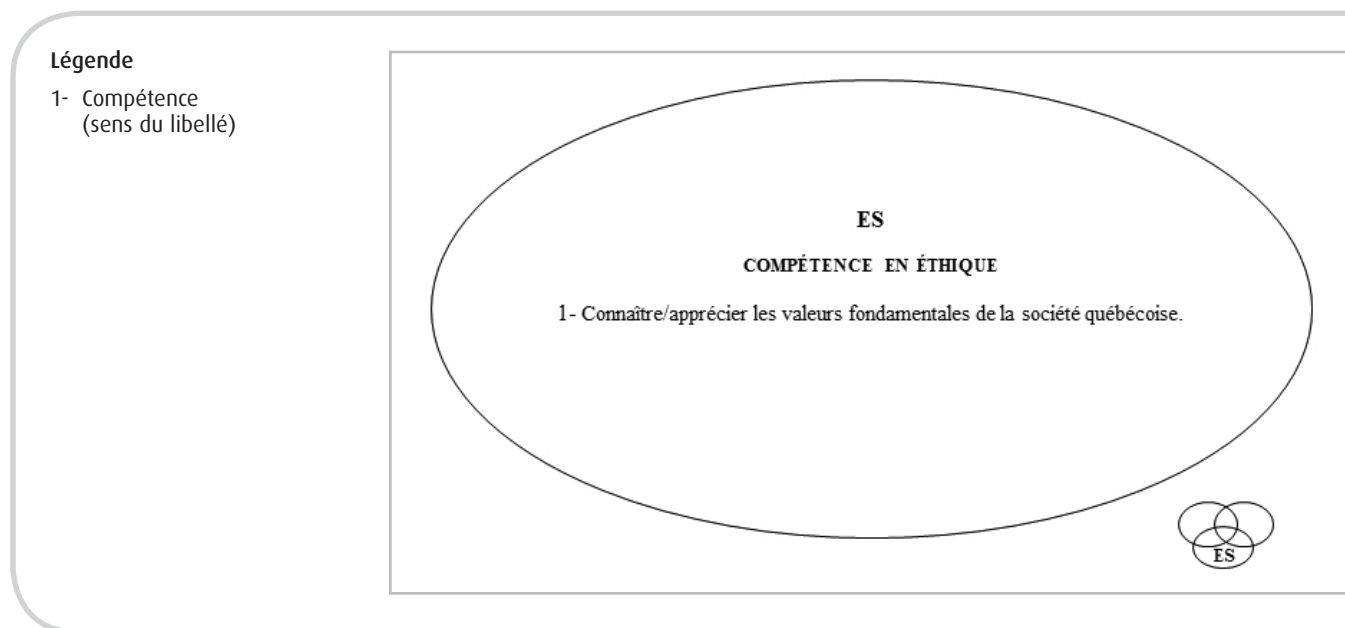
en culture religieuse s'y trouvent : l'une consiste à explorer/analyser des expressions du religieux et l'autre à considérer/examiner/analyser une diversité de façons de penser, d'être et d'agir (*ibid.*, p. 20). Ainsi, les résultats de l'analyse font ressortir que, dans le programme *Éthique et culture religieuse*, l'EA se limite à la connaissance du phénomène religieux – en particulier ses manifestations dans la société québécoise et dans ses formes explicites et ancrées dans des traditions.

Figure 4. **La composante éthique Éducation à l'autre (EA) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



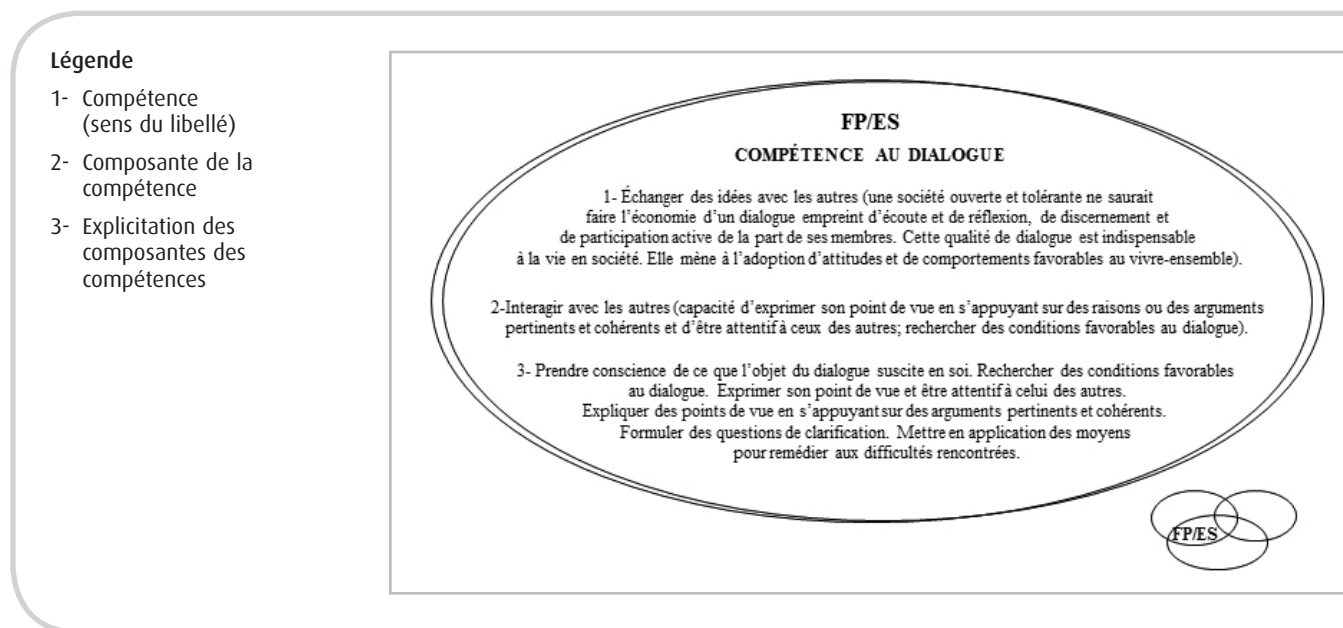
Éducation à la société (ES). L'analyse montre qu'une partie du sens donné à la compétence associée au fait « de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise » (MELS, 2008, p. 16) se situe dans l'ES (Figure 5). La présentation du sens de la compétence en éthique ne précise toutefois pas quelles sont ces valeurs. De plus, comme aucune des constituantes de cette compétence ne s'y trouve, ce sens attribué à la compétence n'est pas mis en œuvre dans le déploiement de celle-ci. Ajoutons que, du côté des repères examinés, nous trouvons dans l'une des constituantes de la compétence en éthique qu'il s'agit plutôt de repères présents dans différents points de vue et dans différents contextes. Autrement dit, les résultats de l'analyse indiquent que, dans la compétence en éthique, la connaissance de valeurs communes dans l'ES n'est pas aussi claire que peut l'être la connaissance de la diversité religieuse dans l'EA.

Figure 5 : La composante éthique Éducation à la société (ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR



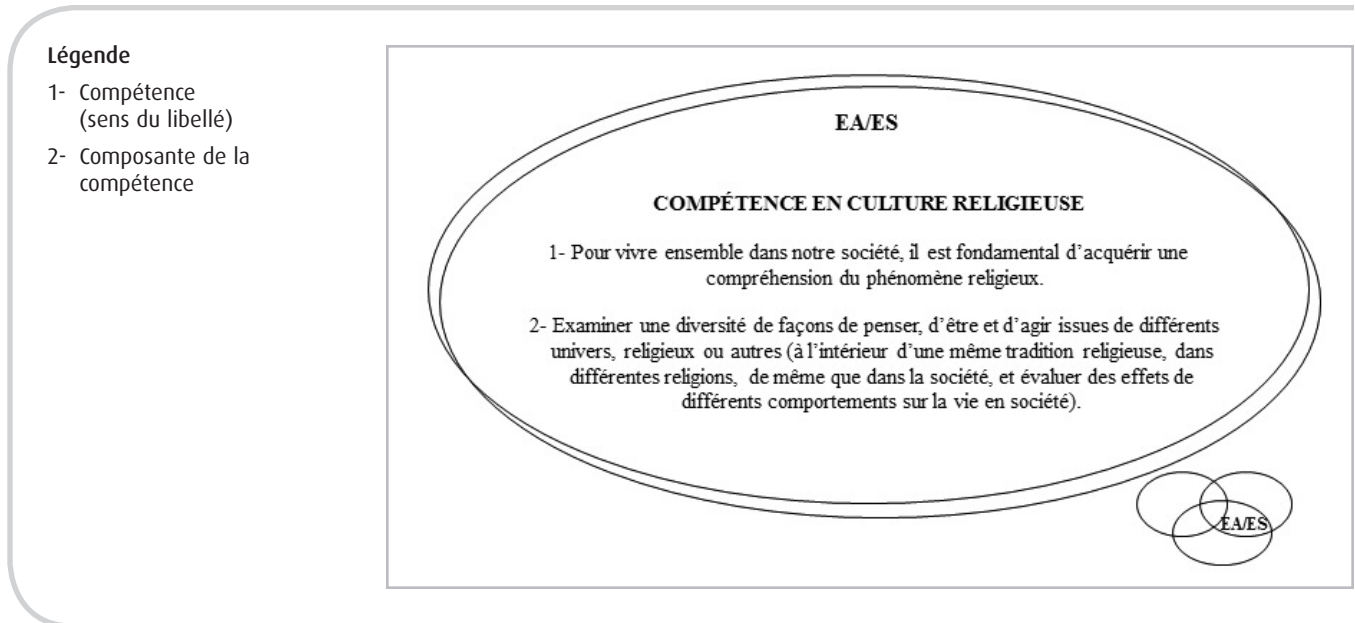
Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES). L'analyse a associé à la FP/ES (Figure 6) la deuxième dimension de la compétence *Pratiquer le dialogue*, soit l'échange d'idées avec les autres. Elle y a également associé la constituante de cette compétence intitulée « Interagir avec les autres », ici comprise en termes de capacité à exprimer un point de vue fondé sur des raisons, des arguments et préparant à débattre dans la sphère publique. Dans la FP/ES, l'élève délibère avec les autres en vue d'adopter des attitudes et des comportements favorables au vivre-ensemble.

Figure 6. **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



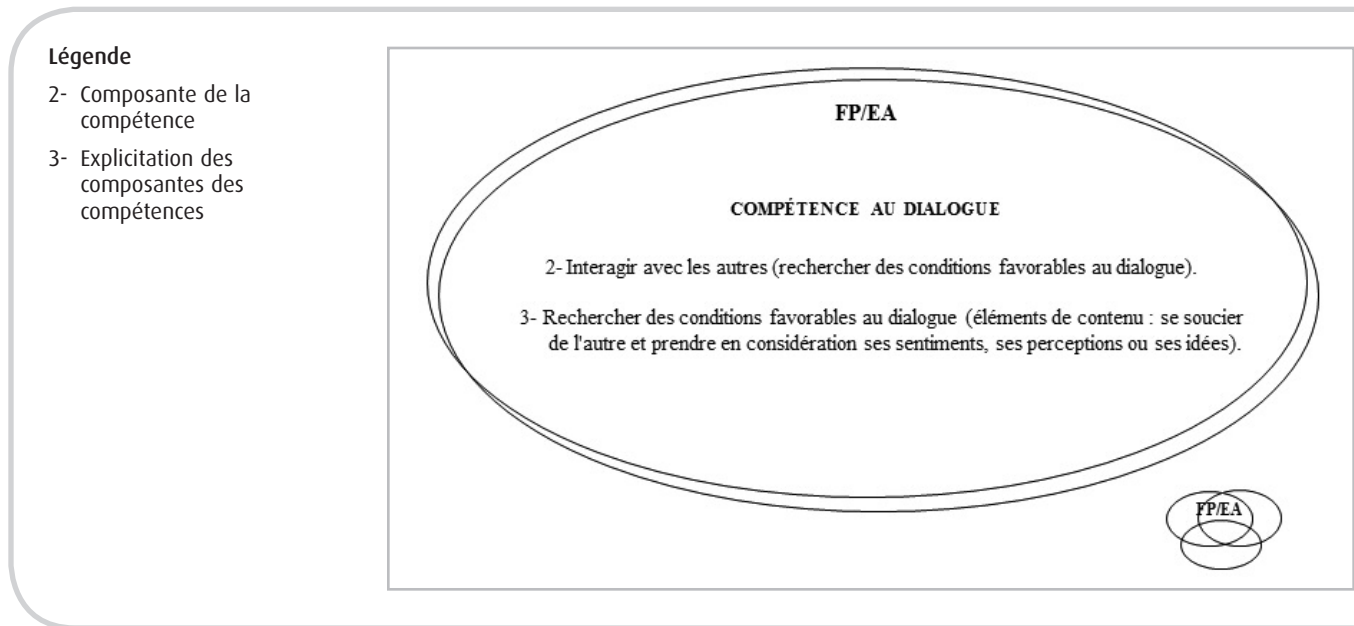
Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES). L'analyse des compétences du programme ECR indique que l'une des constituantes de la compétence en culture religieuse se situe dans la composante EA/ES (Figure 7). Il s'agit de celle qui consiste à examiner/approfondir une diversité de façons de penser, d'être et d'agir (à l'intérieur d'une même tradition religieuse, dans différentes religions et dans la société) et d'évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société (MELS, 2008, p. 20).

Figure 7. **La composante éthique Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



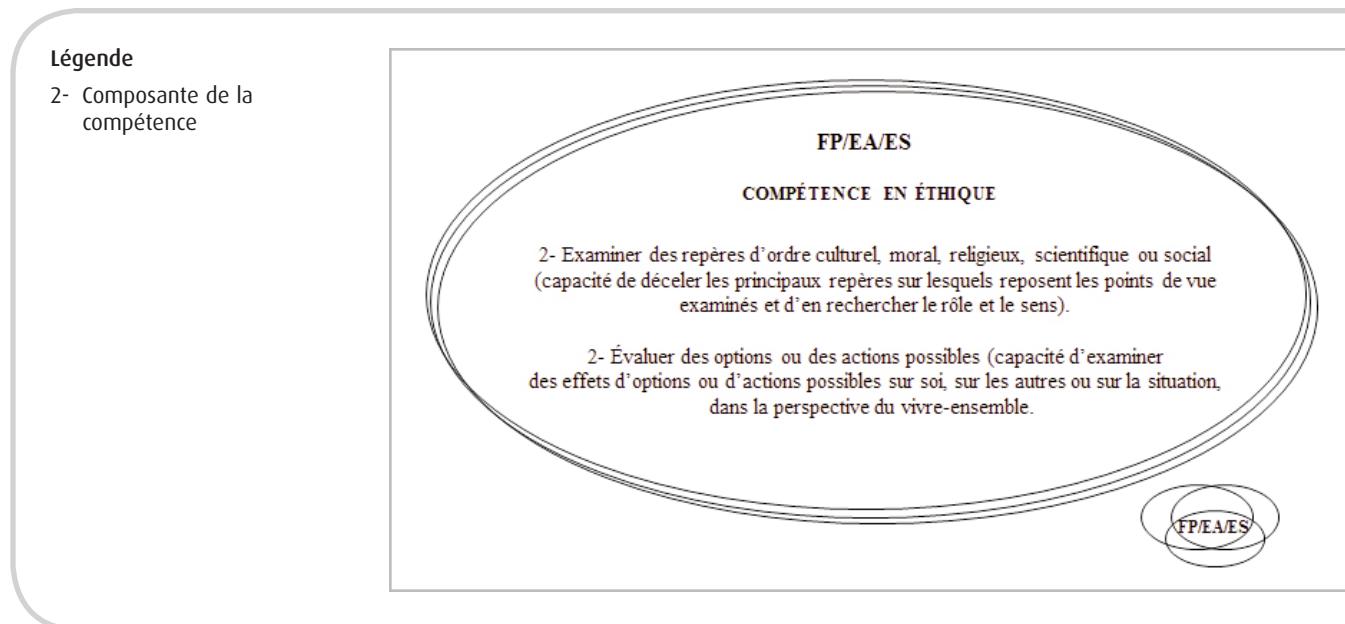
Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA). Cette composante n'a pratiquement pas été repérée dans les compétences analysées du programme ECR (Figure 8). Nous avons mentionné l'élément « Interagir avec les autres » de la compétence au dialogue dans la FP/ES, et les six explicitations de cette constituante de la compétence viennent confirmer notre lecture selon laquelle il s'agit d'un échange d'idées et non pas de la relation à autrui. Nous avons par ailleurs cherché quelles précisions le programme apportait à l'explicitation « Rechercher des conditions favorables au dialogue » afin de nous assurer de la justesse de notre choix. Parmi les quatorze éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue qui sont listés, nous en avons trouvé un seul qui relève de l'éthicité des relations interpersonnelles, en l'occurrence, « Se soucier de l'autre et prendre en considération ses sentiments, ses perceptions ou ses idées » (MELS, 2008, p. 48). Ainsi, l'analyse montre que la présence d'une éducation à l'autre dans les rapports interpersonnels correspond à une infime partie de la compétence au dialogue.

Figure 8. **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES). Finalement, les résultats de l'analyse indiquent qu'une constituante de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* est présente dans la FP/EA/ES (Figure 9). Il s'agit de celle qui consiste à «évaluer des options ou des actions possibles», plus spécifiquement de «la capacité d'examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation dans la perspective du vivre-ensemble» (MELS, 2008, p. 16). L'une des trois actions principales de la compétence en éthique se retrouve également dans la FP/EA/ES, en l'occurrence «Examiner des repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social» (*ibid.*). La documentation produite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour expliquer et définir la compétence en éthique corrobore notre analyse, car, sous «Examiner des repères ...», on précise, entre autres, que c'est pour que l'élève prenne conscience qu'il existe des valeurs et des normes qui guident l'action des membres d'une société, pour qu'il se familiarise avec les valeurs fondamentales de la société québécoise, qu'il développe un esprit critique, se familiarise avec le processus de réflexion éthique, s'ouvre à la diversité des représentations du monde et de l'être humain, prenne conscience de la diversité des valeurs et des croyances, etc. (MELS, 2009c). Ainsi, l'analyse effectuée à partir du modèle de l'éducation éthique montre que ce n'est pas vraiment le dialogue qui est la matrice du programme, mais plutôt le processus réflexif sous-jacent.

Figure 9 : **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



De cette analyse des compétences déployées dans le programme *Éthique et culture religieuse*, que pouvons-nous dire à propos d'une éducation au vivre-ensemble au Québec?

DISCUSSION

Une pratique de délibération dans le dialogue

Par les compétences en éthique et au dialogue, le programme *Éthique et culture religieuse* se révèle surtout une éducation au vivre-ensemble, entendue comme une éducation à la citoyenneté active au sens de Martineau et Laville (1998) par exemple, c'est-à-dire « celle d'un être libre et critique, disposé à une participation sociale réfléchie » (p. 62). Par la délibération intérieure, la formation personnelle (FP) favorise l'émancipation d'un être dont la pensée est autonome, critique, réflexive et créatrice. Puis, par la délibération avec les autres (FP/ES), l'élève s'exerce à la participation sociale. L'interaction se situe dans l'expression des idées, des points de vue s'appuyant sur des arguments, des raisons. Cette interaction n'inclut pas une approche compréhensive de l'autre (Nussbaum, 1997; Noddings, 1984; Gendron, 2003). Or, comme le notent Martineau et Laville (1998), l'accueil favorable de l'altérité en démocratie passe souvent par la rencontre des différences, en se mettant à la place

des autres, en développant sa faculté d'empathie. Le «souci de l'autre» figure seulement et timidement dans la liste des précisions apportées à l'une des six explicitations contenues dans le programme à propos de ce qui peut être entendu par «interagir avec les autres» dans la compétence au dialogue. L'éthicité des relations interpersonnelles est plus exigeante que ce qu'on retrouve dans les compétences déployées dans le programme.

Nos résultats confirment ce qui se dégage de la synthèse de la littérature scientifique¹⁴ sur le programme ECR, à savoir que le volet éthique et la compétence à réfléchir sur des questions éthiques ont plus une finalité civique de poursuite du bien commun qu'une finalité herméneutique de reconnaissance de l'autre (Plante *et al.*, 2014).

Cependant, bien qu'il existe un consensus sur le fait que «toute éducation éthique renvoie à l'importance de la socialisation, à l'importance d'une connaissance critique des règles, normes, principes, valeurs qui fondent la société dans laquelle on vit» (Daniel *et al.*, 2013), seules l'appréciation et la connaissance des valeurs fondamentales de la société québécoise sont soulignées dans le programme ECR, mais sans le détailler. Aucune constituante des compétences ne se situe spécifiquement dans l'éducation à la société (ES), comme on peut l'observer en ce qui concerne la compétence d'ordre juridique et politique dans le cours de morale au secondaire en Belgique (Desruisseaux *et al.*, 2013) ou encore en matière de devoir citoyen, comme on a pu le voir dans l'instruction civique en France (Daniel *et al.*, 2013). La connaissance et l'histoire de ce qui nous structure socialement, de notre engagement en commun, même si elle apparaît parmi les contenus en éthique du programme ECR aux 2^e et 3^e cycles du primaire, n'a pas le statut que lui accorde l'éducation à la société (ES).

Soulignons par ailleurs que dans la compétence au dialogue est présente une réflexion sur la diversité des repères (dont les repères sociaux), des options possibles et les effets de ces derniers sur soi, les autres et la société (FP/EA/ES) incitant à penser et à agir de façon responsable par rapport à soi-même et à autrui tout en tenant compte de l'effet de ses actions sur la vie en société. Il s'agit ici d'une éducation à la citoyenneté active où, pour paraphraser Lacroix (2010), l'élève exerce son jugement pratique et sa capacité de délibérer, où il apprend «à identifier et à classer un ensemble de valeurs appelées à constituer son identité personnelle et civique» (p. 90). Cette perspective est également celle du domaine général de formation visant la sensibilisation au «vivre-ensemble et [à la] citoyenneté [par] la prise de conscience de la diversité des options et des croyances [...] et à la prise de parole dans un esprit de dialogue» (MELS, 2007, p. 13).

14. Cette note de synthèse s'appuie sur une analyse de textes de 56 auteurs et coauteurs.

Une éducation à la diversité des repères

Par les compétences en éthique et en culture religieuse, le programme se révèle aussi une éducation à la diversité sur le plan des repères. De fait, nous observons l'ouverture sur une diversité plus grande lorsqu'il s'agit des repères à examiner : repères culturels, moraux, religieux, scientifiques et sociaux. Ces compétences pourraient aider l'élève à relativiser sa propre position, de même que favoriser chez ce dernier une ouverture aux multiples manières de réguler une vie morale. Cela fait aussi resurgir la question du relativisme. Les compétences mènent-elles à la relativisation critique (Lucier, 2008) ou au relativisme absolu (Malenfant-Veilleux, 2011)? Notre analyse ne permet pas de trancher, mais montre que des repères d'ordres différents sont convoqués sans l'assurance de l'introduction de la raison, d'une raison permettant d'en apprécier la valeur, de les adopter ou d'y résister (Martineau et Laville, 1998).

Pour résumer, bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport établisse des liens entre le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » et les finalités du programme *Éthique et culture religieuse* (MELS, 2008, p. 6) et que notre analyse montre également des liens étroits avec les compétences en éthique et au dialogue, on peut s'interroger sur l'absence de « distanciation par rapport à ses propres modèles de références » (*ibid.*, p. 13), qui fait également partie intégrante de ce processus.

Un savoir sur les cultures religieuses

D'abord, en matière de culture religieuse, nos résultats montrent que la diversité se limite aux religions et que l'acquisition de savoirs *sur* les religions – en particulier sur leurs manifestations dans la société québécoise et dans leurs formes explicites et ancrées dans des traditions – reflète bien une approche phénoménologique éloignée de la formation personnelle, même si le Ministère place ce programme d'éthique et de culture religieuse, avec l'éducation physique, à l'intérieur du domaine du développement personnel (au primaire) et de celui du développement de la personne (au secondaire). Le terme « compréhension » renvoie à l'action de saisir par l'intelligence le phénomène étudié : « [p]lacé sous le signe de la compréhension, le programme propose clairement une visée proprement cognitive » (Lucier, 2008, p. 154). Les résultats montrent aussi que la culture religieuse est isolée du dialogue et de l'éthique. Ces résultats sont compatibles avec le fait que l'éthique et le dialogue s'entrecroisent dans des composantes où la formation personnelle (FP) est toujours présente.

Ensuite, tant dans les orientations majeures annoncées que dans la compétence en culture religieuse comme telle, le vivre-ensemble dans la diversité est surtout compris en termes de reconnaissance de la valeur de la diversité *religieuse*. À ce sujet, notre analyse révèle une interaction entre la diversité religieuse et la sphère publique. Ainsi, cette reconnaissance passe non seulement par la connaissance du phénomène

religieux (EA), mais aussi par sa mise en relation avec le cadre commun (EA/ES). Cela peut se rapprocher d'une forme d'éthique sociale où l'interaction entre le champ de la religion et celui de la sphère publique repose sur l'idée d'une « préoccupation commune de réfléchir à la normativité du vivre-ensemble » (Jobin, 2004, p. 5). Pour emprunter à Ferry (2002), il ne s'agit cependant pas d'appeler la religion à la rescousse pour recomposer le lien civil, mais de dépasser l'opposition moderne à la religion. Pour y parvenir, cette éducation devrait cependant établir un cadre de pensée nécessitant l'intelligence des convictions. À cet égard, notons que la formation personnelle se limite à l'expression des convictions, n'ouvrant pas à la réflexion critique sur celles-ci.

EN SYNTHÈSE

Alors que le Ministère définit le vivre-ensemble (comme entendu dans le programme ECR) en tant que processus qui, dans une société où se côtoient les différences, consiste à se créer un espace civil qui vient baliser le vécu collectif (MELS, 2009a, p. 4), notre analyse des compétences déployées dans ce programme révèle que l'éducation au vivre-ensemble apparaît, d'une part, comme une pratique de délibération dans le dialogue et, d'autre part, comme l'acquisition de connaissances sur les cultures religieuses. Notre analyse montre aussi que, par les compétences qui s'y déploient, le vivre-ensemble s'apprend en sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève en tant que membre de la société. En même temps, nous remarquons que la réflexion critique de l'élève sur ses propres modèles de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes.

Bref, ces résultats nous paraissent plus près de la définition de Fall (2015) selon laquelle, à partir d'une interaction entre des protagonistes qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants, s'établit un dialogue animé par la volonté de produire du « commun négocié » susceptible de favoriser la cohésion sociale. Ainsi, des cinq sens de cette expression dans le programme *Éthique et culture religieuse* identifiés par Duhamel et Estivalèzes (2013) à la lumière des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, deux seraient particulièrement présents, en l'occurrence « souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives » et « nommer une réalité sociale [la diversité des cultures religieuses]¹⁵ » (p. 81).

15. Les trois autres sens sont les suivants : « faire référence à un cadre normatif, qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse, et au modèle original d'interculturalisme », « désigner un cadre éthique qui se traduit dans le paradigme de la reconnaissance de l'autre lié à une exigence de réciprocité » et « référer à un projet politique qui se déploie à la fois dans une quête de valeurs communes ainsi que dans une quête commune de valeurs » (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 81).

Un cadre dialogique est-il possible sans réflexion critique sur nos propres modèles de référence, sans connaissance de ce qui nous structure socialement et de son histoire, en limitant la connaissance de l'altérité à une approche culturelle du phénomène religieux et en faisant l'économie de la dimension relationnelle et affective (du souci d'autrui, de l'empathie, de l'estime de l'autre, etc.)? Ces absences dans les compétences du programme mériteraient-elles d'être comblées pour une éducation au vivre-ensemble plus complète et plus cohérente?

Références bibliographiques

- BERTRAND, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris: Fabert.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. (2010). L'éducation éthique : une tâche éducative essentielle. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école* (p. 65-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. et DESRUISSEAUX, J.-C. (2013). Quelle formation éthique pour les responsables pédagogiques? Analyse du guide pour l'éducation aux droits de l'Homme de l'OIE, *Les Dossiers du GREE*, 1(2), 23-27.
- BOUCHARD, N., DESRUISSEAUX, J.-C. et DANIEL, M.-F. (2013). Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE*, 2(1), 5-15.
- BOUCHARD, N., HAECK, N., PLANTE, M. et VENDITTI, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse: la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.324>
- BOUCHARD, N. et WOLFS, J.-L. (2012). Présentation de la thématique du colloque Éduquer et former au «vivre-ensemble» dans l'espace francophone et ailleurs. Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives. *Les Dossiers du GREE*, 1(1), 10-16. Récupéré de http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/dossiers_gree_serie_1_no_1.pdf

- BOURGEAULT, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité»*. Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 118^e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_FR.asp
- DANIEL, M.-F. (2014). Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la Philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes. Dans M.-P. Grosjean et G. Hottois (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (p. 175-195). Paris: Vrin.
- DANIEL, M.-F. (2015). Le développement d'une pensée critique à l'école. Dans S. Demers, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Les fondements de l'éducation* (p. 337-381). Québec: Multimondes.
- DANIEL, M.-F., BOUCHARD, N. et DESRUISSEAUX, J.-C. (2013). L'éducation éthique en France: une analyse des programmes officiels français. *Diotime*, 58(10). Récupéré de <http://educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96727&pos=0>
- DELORS, J. (1998). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (2^e éd. revue et corrigée). Paris: UNESCO.
- DESRUISSEAUX, J.-C., BOUCHARD, N., GENDRON C. et DANIEL, M.-F. (2013). L'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Entre-vues*. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/News/tabid/622/articleType/ArticleView/articleId/374/Recherche-du-GREE-Le-vivre-ensemble-dans-les-programmes-de-morale-du-primaire-et-du-secondaire-en-Belgique.aspx>
- DUHAMEL, A. (2010). Le «vivre ensemble»: la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 111-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUHAMEL, A. et ESTIVALÈZES, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue: du programme québécois d'*éthique et culture religieuse* à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98. doi: 10.7202/1018402ar
- FALL, K. (2015). De quoi l'expression «le vivre-ensemble» est-il le nom? Cartographie d'une notion. Dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 21-36). Québec: Presses de l'Université Laval.

- FERRY, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- FREIRE, P. (1998). Education for critical consciousness. Dans A. M. Araújo Freire et D. Macedo (dir.), *The Paulo Freire reader*. New York, NY : Continuum International.
- GENDRON, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.
- GENDRON, C., BOUCHARD, N., DESRUISSEAU, J.-C. et DANIEL, M.-F. (2013). Le vivre-ensemble dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Entre-Vues*. Pédagogie de la morale et de la philosophie. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/Pointsdevue/tabid/631/articleType/ArticleView/articleId/374/categoryId/24/Recherche-du-GREE-Le-vivre-ensemble-dans-les-programmes-de-morale-du-primaire-et-du-secondaire-en-Belgique.aspx>
- GIROUX, A. (2009). *Reconnais-toi toi-même. Figures de l'expérience morale*. Montréal : Liber.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Adline.
- HABERMAS, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- JOBIN, G. (2004). *La foi dans l'espace public*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- JONAS, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. II : *The psychology of moral development*. San Francisco, CA : Harper & Row.
- LACROIX, A. (2010). Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 89-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LIPMAN, M. (1987). Ethical reasoning and the craft of moral practice. *The Journal of Moral Education*, 16(2), 139-147.
- LUCIER, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique*, 10(1).
- MALENFANT-VEILLEUX, A. (2011). L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours «Éthique et culture religieuse», Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

- MARTINEAU, R. et C. LAVILLE (1998). L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? Dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté. Un «vivre-ensemble» qui s'apprend* (p. 51-63). Québec: MultiMondes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et culture religieuse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Domaines généraux de formation. Chapitre 2. Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Éthique et culture religieuse. Secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *Dossier d'information. Finalités du programme Éthique et culture religieuse*. Document inédit.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Dossier d'information. Culture religieuse*. Document inédit.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009c). *Réfléchir sur des questions éthiques. Éthique et culture religieuse – Premier cycle du secondaire*. Document inédit.
- MORRIS, R. (2002). L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines* (p. 135-169). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- NUSSBAUM, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE – OIF (2009). *Éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble*. Paris: Sépia.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaétan Morin.

- PLANTE, M., BOUCHARD, N., HAECK, N. et VENDITTI, R. (2014). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'*Éthique et culture religieuse*: les finalités et éléments structurants. *Ethica*, 18(2), 127-162.
- POTVIN, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Montréal: Fides Éducation.
- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-A., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et collab. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Montréal: OFDE. Récupéré de www.ofde.ca
- RAWLS, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: De Boeck.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, hors-série 5, 99-111.
- UNESCO (1955). *Learning to Live Together Without Hate*. Expert meeting on the promotion of teaching of race questions in primary and secondary schools, 19-23 septembre 1955. Paris: UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001576/157674eb.pdf>
- UNESCO (2003). *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué?* Genève: UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- VOLANT, É. (2003). *La maison de l'éthique*. Montréal: Liber.

Annexe

Vue d'ensemble des compétences du programme ECR

Tableau 1. **Compétence Réfléchir sur des questions éthiques, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Analyser une situation d'un point de vue éthique	Décrire et mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs	Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation avec d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs
Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social	Déceler les principaux repères sur lesquels reposent les différents points de vue examinés et en rechercher le rôle et le sens	Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • Rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens de certains repères dans différents contextes
Évaluer des options ou des actions possibles	Examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation, dans la perspective du vivre-ensemble	Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

Tableau 2. **Compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Analyser des expressions du religieux	Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux, en expliquant leur signification et leur fonction tout en établissant des liens avec des traditions religieuses	Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • Étudier la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications
Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel	Rechercher des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs, en approfondissant des aspects communs et spécifiques de ces expressions et en expliquant leur signification et leur fonction	Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps. • Rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • Étudier la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions
Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir	Approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir à l'intérieur d'une même tradition, dans différentes religions ainsi que dans la société	Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre des traditions religieuses • Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société

Tableau 3. **Compétence *Pratiquer le dialogue*, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Organiser sa pensée	Mener une démarche réflexive afin d'organiser leur pensée	Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions
Interagir avec les autres	Exprimer leur point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des arguments pertinents et cohérents et être attentifs à ceux des autres	Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées
Élaborer un point de vue étayé	Sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées, recourir à des moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue étayé, anticiper des objections et des clarifications à apporter	Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche

L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE

Université TÉLUQ, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE

Université TÉLUQ, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Il existe bien une éthique appliquée (Rosati, 2012) au numérique en éducation, du respect du droit d'auteur à la cyberintimidation en passant par la nétiquette. Mais qu'en est-il d'une éthique émergente du numérique, avec de nouvelles formes d'action issues de ce contexte particulier? Pour répondre à la question, nous proposons de cerner, chez le personnage du *hacker*, cet acteur incontournable du numérique, des orientations éthiques et des formes d'action qui, tout en respectant les finalités de l'éducation, changeraient le rapport à la technologie. L'action des *hackers* consisterait en partie à comprendre et à modifier ce que Feenberg (2013) nomme les codes de la technologie, qui sont composés de fonctions et de significations. Coder, décoder et recoder la technologie avec une visée éthique promouvant la richesse de l'existence pour soi et pour les autres est à la base de trois propositions pouvant participer à l'émergence d'une éthique du numérique en éducation, à savoir: la présence d'*hackerspaces* dans les écoles, l'apprentissage du code informatique et l'émergence d'une éducation aux codes de la technologie.

ABSTRACT

The hacker ethic, a digital ethics model for education?

Patrick PLANTE, UniversTÉLUQ, Québec, Canada

A digital ethic (Rosati, 2012) is applied in education, covering topics such as respect for copyright, cyberbullying and netiquette. But where do we stand in terms of an emerging digital ethic as new forms of action arise from this specific context? To answer this question, we attempt to identify, through the *hacker* character, this key digital player, ethical orientations and forms of action which, while respecting the purposes of education, would change the relationship with technology. The work of *hackers* consists partly of understanding and modifying what Feenberg (2013) calls the codes of technology, which are made up of functions and meanings. Coding, decoding and recoding technology with an ethical aim promoting the richness of existence for oneself and others is the basis of three proposals that could foster the emergence of a digital ethic in education: *hackerspaces* in schools, learning the computer code, and the emergence of education on the codes of technology.

RESUMEN

La ética hacker ¿un modelo ético de lo numérico para la educación?

Patrick PLANTE, Universidad TELUQ, Quebec, Canadá

Existe efectivamente una ética aplicada (Rosati, 2012) a lo numérico en educación, al derecho de autor, a la ciber-intimidación pasando por la netiqueta. ¿Pero qué pasa con la ética emergente de lo numérico, con las nuevas formas de acción derivadas de ese contexto particular? Para responder esta cuestión, proponemos identificar en el personaje del *hacker*, actor ineludible de lo numérico, orientaciones éticas y formas de acción que, dentro del respeto de las finalidades de la educación, pueden modificar la relación con la tecnología. La acción de los *hackers* consiste parcialmente en comprender y modificar lo que Feenberg (2013) denomina los códigos de la tecnología productos de funciones y significados. Codificar, descodificar y recodificar la tecnología con fines éticos que promuevan la riqueza de la existencia de sí mismo y de los otros, constituye la base de tres proposiciones que pueden participar en el surgimiento de una ética de lo numérico en educación, a saber: la presencia de *hacker-spaces* en las escuelas, el aprendizaje del código informático y el surgimiento de una enseñanza de los códigos de la tecnología.

INTRODUCTION¹

Dans les dernières années, les technologies numériques ont fait une entrée fulgurante et accélérée, proposant de nouveaux usages dans plusieurs sphères de la société avec des effets tant souhaitables qu'indésirables. La mobilité des téléphones et des tablettes, par exemple, modifie notre rapport à la distance, au temps et au travail (Fernandez et Marraud, 2012). Les réseaux sociaux comme Facebook permettent le partage d'idées ainsi que la discussion (Auray, 2009; Bougamra, 2015), mais brouillent la frontière entre la vie privée et la vie publique (Estienne, 2011; Manach, 2010), donnant une nouvelle ampleur à l'intimidation et à l'intolérance (Quintin, Jasmin et Théodoropoulou, 2016). L'accès à l'information est maintenant très rapide, mais la *virilité* prend souvent le pas sur la vérité au point où certains experts (Azari, 2016; Giglietto, Iannelli, Rossi et Valeriani, 2016; Pickard, 2017) attribuent en grande partie la victoire de Donald Trump à l'investiture républicaine et aux élections américaines de 2016 à la diffusion massive de fausses nouvelles. Si le numérique apporte de nombreux bienfaits, il pose aussi plusieurs défis. C'est en partie pour faire face à ces défis que les systèmes d'éducation accordent une attention de plus en plus marquée à ce que nous pourrions nommer une *éthique du numérique*. On s'est d'abord surtout intéressé au respect du droit d'auteur, aux règles de bienséance (nétiquette), à la protection des données personnelles et à la cyberintimidation. Bien souvent, les normes à respecter dans ces cas existaient avant le numérique, mais elles deviennent encore plus importantes en raison des propriétés de diffusion décuplées d'Internet. Ces normes sont un bel exemple d'éthique appliquée, que Rosati (2012) définit comme étant une branche de l'éthique générale. Tandis que l'éthique générale répond à la question «comment dois-je agir en général?», l'éthique appliquée répond plutôt à la question «comment dois-je agir dans ce domaine particulier qu'est le numérique?».

Mais voilà, le numérique n'est pas un domaine d'application ordinaire. Un regard rapide sur les quarante dernières années, au cours desquelles l'ordinateur est passé du statut de curiosité à celui d'interface des relations sociales, révèle que le numérique produit de nouvelles formes d'action (Rosati, 2012) ainsi que de nouvelles formes de régulation et de normalisation (Plante, 2014). Le numérique n'est donc pas neutre (Feenberg, 2002) et il ne doit pas être appréhendé comme un simple outil.

Il est permis de se demander si l'éthique appliquée, à elle seule, est suffisante pour répondre aux défis du numérique. Considérant la nature de celui-ci, qui change la culture et les valeurs, ne verrait-on pas déjà, comme Rosati (2012) l'avance, les germes d'une éthique émergente du numérique, c'est-à-dire une éthique qui n'est pas appliquée au numérique, mais qui émerge plutôt de sa présence et de l'expérience qui en est faite? Une telle éthique doit pouvoir se trouver dans les actions,

1. Des éléments de cet article sont tirés de Plante (2014).

dans l'attitude et l'identité de personnes et de groupes qui se dévoilent dans et par le numérique. L'actualité est riche en personnages de ce type. Pensons, par exemple, à Edward Snowden, à la nébuleuse Anonymous et à Julian Assange. Nous proposons donc, afin de définir les contours d'une éthique émergente, de nous attarder au *hacker*, un des acteurs importants du numérique.

Il faut définir dès maintenant ce que nous entendons par *hacker*² afin d'éviter toute confusion. Il existe bien un lexique, le Jargon File (Raymond, 2004b), qui permet de distinguer les *hackers* de ceux qui ne le sont pas. Malheureusement, il est d'usage courant de désigner toute cette faune par le terme « *hacker* », associant ainsi aux « vrais » *hackers* les informaticiens mal intentionnés (pirates, *black hats*), ceux qui travaillent pour le compte d'un État ou d'une entreprise (samouraïs), ceux qui s'amusent à s'introduire dans des systèmes aux dépens des propriétaires (*crackers*, *phreakers*, *script kiddies*), etc. Cette confusion est pour certains délibérée (Coleman et Golub, 2008; Nissenbaum, 2004; Sterling, 1993; Vegh, 2002), faisant ainsi planer le doute sur l'activité des *hackers* et leurs véritables intentions.

Au-delà du glissement sémantique, le personnage du *hacker* que nous présentons ici est un idéal-type, c'est-à-dire un personnage conceptuel idéal qui ne se retrouve pas nécessairement de manière empirique, mais qui permet la comparaison (Weber, Freund, Kamnitzer et Bertrand, 1971).

La naissance de l'identité *hacker* remonte au début des années 1960. À cette période, de jeunes étudiants du Massachusetts Institute of Technology (MIT), membres du club de modélisme Tech Model Railroad Club (TMRC), utilisèrent l'ordinateur du laboratoire d'intelligence artificielle de Marvin Minsky (MIT AI Lab) en le détournant de manière créative de ses usages initiaux (Raymond, 2004a; Wysocki, 2003). C'est ainsi que seront codées les premières pièces musicales et que sera créé *Spacewar!*, le premier « vrai » jeu vidéo. Virtuoses de la technique, les premiers *hackers*, issus du monde universitaire (Dagiral, 2011), ont surtout le plaisir comme motivation première (Himanen, 2001; Raymond, 2001). Avec le temps, des amateurs (Bonneuil et Joly, 2014; Flichy, 2010) s'identifieront aussi à l'identité *hacker*, et leurs actions vont gagner en profondeur, tant sociale, politique que philosophique même.

C'est donc chez le *hacker*, cet acteur du numérique, que nous désirons reconnaître une éthique émergente qui pourrait être applicable en éducation et, dans les faits, être déjà là, à côté de mesures nées d'une éthique appliquée.

2. Bien que le terme *hacker* soit considéré comme un anglicisme dans plusieurs dictionnaires, l'auteur a choisi de l'utiliser dans cet article. Deux raisons justifient l'emploi de ce mot. La première est qu'il est largement utilisé dans la littérature scientifique et dans les médias en général. La deuxième raison est que les traductions en français que sont bidouilleur, fouineur ou pirate ont une connotation péjorative ou montrent un seul aspect du personnage, évacuant notamment la dimension éthique qui est au cœur de cet article.

L'objectif de cet article est de définir les contours de ce que pourrait être une éthique du numérique en éducation en s'inspirant de l'éthique *hacker* qui aurait émergé du numérique. Nous proposons, dans un premier temps, de déterminer quelles finalités éducatives permettent de définir la base de notre réflexion et, plus spécifiquement, celle qui est liée à la formation du citoyen et à l'importance de l'action dans une perspective éthique. Dans un deuxième temps, nous approfondirons ce qu'est l'éthique *hacker*, c'est-à-dire ce qui encadre et motive l'action de ces acteurs du numérique, puis, dans un troisième temps, nous proposerons des scénarios qui feraient appel à une éthique émergente du numérique en éducation.

FINALITÉS ÉDUCATIVES

Les grandes finalités éducatives du Québec ont été clairement définies dans le bouillonnement social et intellectuel des années 1960. Le rapport Parent (1963-1964) a proposé dans ce contexte une vision de l'éducation qui continue aujourd'hui d'orienter les politiques. Pour ses auteurs, le système d'éducation québécois doit adopter trois finalités cardinales :

Dans les sociétés modernes, le système d'éducation poursuit une triple fin : donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 75).

Préparer l'individu à la vie en société, c'est spécifiquement éduquer des citoyens qui seront aptes à agir. Si la formulation de cette finalité semble simple, elle n'en est pas moins audacieuse pour l'époque. Dans leurs conclusions, les auteurs du rapport Parent sont conscients des exigences de ce qu'ils nomment « la nouvelle démocratie » (Corbo, 2002, p. 285) et recommandent de développer au maximum le potentiel humain, qui est la première des richesses naturelles du Québec (Corbo, 2002) et une condition pour une véritable société démocratique.

Les finalités de l'éducation, et plus particulièrement celle qui consiste à préparer les citoyens à vivre ensemble et à agir éthiquement sur un plan individuel et collectif, sont exigeantes. Cette finalité affirme l'importance de l'action, et nous verrons dans la prochaine partie qu'elle est essentielle à la définition de la *nouvelle citoyenneté*. Cette mise au point nous permettra de préciser ce qui est significatif et compatible avec l'éthique *hacker* afin d'élaborer une proposition d'éthique du numérique émergente en éducation.

L'action comme condition de la citoyenneté

Le concept de citoyenneté peut être défini de plusieurs manières. Il en existe une définition civique (Gagnon et Pagé, 1999; Hébert et Sears, 1999; Olui, 2015; Rocher, 1999; Schnapper et Bachelier, 2007) ou de l'héritage (Constant, 1998), qui présente «l'État-nation comme [le] territoire d'appartenance sur lequel s'exerce la souveraineté de citoyens égaux en droit, par le biais de représentants élus [où] une avancée de la citoyenneté se matérialiserait par plus de droits octroyés par l'État-nation dans le but de tendre vers une égalité de fait» (Plante, 2004, p. 69). Il existe aussi une citoyenneté de *scrupules* (Constant, 1998; Greffet et Wojcik, 2014), et l'action serait constitutive de ce type de citoyenneté. Kingwell affirme à cet égard: «Cette citoyenneté participative ne se contente pas d'exiger une action de la part de citoyens existants; elle rend l'action à la fois condition et devoir de la citoyenneté³» (2000, p. 12). Ici, «[l]'acte, et non le passeport, définit le citoyen» (Plante, 2004, p. 69).

L'action du citoyen de la *nouvelle démocratie* (Corbo, 2002, p. 285) est motivée par certains *scrupules*, c'est-à-dire par l'inacceptation d'une situation ou d'un état de fait qui ne serait pas en adéquation avec une situation ou un état souhaitable. Ainsi, l'acte du citoyen en démocratie, qui est politique dans la mesure où il touche au vivre-ensemble et donc au devenir de l'autre, fait appel à l'éthique. Nous empruntons à Paul Ricœur la définition de l'éthique: «Appelons "visée éthique" la visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes» (Ricœur, 2015, p. 202). La visée de la vie bonne est du domaine du souhait ou plutôt du souci: souci de soi, souci de l'autre et souci des institutions. Et ce souci de soi est important pour Ricœur (2015), puisque l'estime est le moment réflexif de la praxis et donc de l'action.

Les auteurs du rapport Parent (1963-1964) présentaient déjà l'action citoyenne comme exigeante et nécessaire à la santé des sociétés démocratiques. Les actions doivent avoir une visée éthique au sens que Ricœur (2015) lui donne, en tenant compte du *souci de soi et des autres*. En résumé, le système d'éducation doit former des citoyens qui agissent de manière éthique afin de développer leur potentiel, celui des autres et celui des institutions. Voyons maintenant à quels niveaux des compatibilités pourraient exister entre l'action à visée éthique de citoyens et l'éthique *hacker*.

L'ÉTHIQUE HACKER

L'éthique *hacker* serait l'un des fondements les plus importants de la communauté *hacker*. Elle est aussi un objet d'étude important, puisqu'elle contient les motivations qui poussent des personnes à consacrer du temps à la conception de logiciels libres et gratuits (Assié, 2001; Lakhani et Wolf, 2005; Simon, 2005).

3. Traduction libre.

Les définitions de Steven Levy et d'Eric Raymond

Steven Levy (2010), dans son livre *Hackers: Heroes of the Computer Revolution* originellement publié en 1984, est l'un des premiers auteurs à avoir codifié l'éthique *hacker*. Pour Levy, il existe une philosophie commune entre les pionniers des années 1950, qui travaillaient sur des machines universitaires valant plusieurs millions de dollars, et les jeunes « *wizards* » de l'informatique confinés dans leur chambre de banlieue. Cette philosophie privilégierait des valeurs de partage, d'ouverture, de décentralisation et d'expérimentation de la machine, afin de l'améliorer et d'améliorer le monde (Levy, 2010, p. IX-X).

Il existe aussi une définition officielle de l'éthique *hacker* dans le *Jargon File* (Raymond, 2004b), un glossaire de la culture *hacker* lancé en 1975 par Raphael Finkel (Rothman, 2016). On y mentionne que l'éthique *hacker* est la croyance selon laquelle le partage de l'information est une aptitude positive et puissante, et que c'est un devoir éthique, pour les *hackers*, de partager leur expertise en écrivant du code libre et en facilitant l'accès aux ordinateurs partout où c'est possible (Raymond, 2004b, p. 7).

Les définitions de l'éthique *hacker* que nous venons de voir avec Levy (2010) et Raymond (2004b) sont relativement simples, et elles partagent les mêmes grands thèmes. Dans la prochaine partie, nous constaterons que la définition de l'éthique *hacker* a été approfondie dans le contexte de la recherche.

La thèse de Pekka Himanen

Le livre de Pekka Himanen *L'éthique hacker et l'esprit de l'ère de l'information* (2001) propose une lecture théorique de cette éthique. Cette lecture consiste à définir l'éthique *hacker* dans la continuité de l'éthique protestante⁴ telle qu'elle a été étudiée et définie par Max Weber (2001) dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Selon cette définition, l'éthique protestante, qui aurait donné ses particularités à l'esprit du capitalisme dominant, pourrait être remplacée par l'éthique *hacker*, fondant ainsi un nouvel esprit de l'ère de l'information. En d'autres mots, l'éthique *hacker*, comme éthique émergente du numérique (Simon, 2005), pourrait remplacer les valeurs actuelles du capitalisme dans le numérique.

4. Max Weber, un des pères de la sociologie moderne, a avancé au début du XX^e siècle qu'il y aurait un lien de causalité « entre les valeurs d'une religion ou d'une secte et le comportement économique de ses adeptes » (Lerouzès, 1994, p. 40). Ainsi, pour Weber, l'éthique protestante des puritains du XVIII^e siècle serait constitutive du capitalisme naissant. En d'autres mots, l'esprit du capitalisme serait colonisé par la morale ascétique des puritains avec leur conception, notamment, du travail, du temps et de l'argent.

Beaucoup des acteurs de la «révolution» informatique et de l'ère de l'information viennent des mouvements contre-culturels de gauche, de la science-fiction (William Gibson avec *Neuromancer*), de la musique punk (Barlow avec les Grateful Dead) ainsi que de la psychologie et de la méditation orientale (Mitchell Kapor, fondateur de Lotus). On comprendra que les valeurs avec lesquelles Internet a été forgé à ses débuts sont des valeurs qui poussent à l'ouverture et aux changements. Cependant, malgré les nouveaux modes de production numérique, les valeurs de l'éthique capitaliste semblent s'adapter aux réseaux, en devenant une éthique appliquée selon la définition proposée par Rosati (2012). Les sept valeurs à la base de cette *nouvelle* éthique capitaliste des réseaux sont *la détermination, l'optimalité, la flexibilité, la stabilité, l'application au travail, la valeur de l'argent et le contrôle du résultat*. Il faut retenir que ces valeurs présentent l'atteinte des objectifs comme le but ultime d'une existence puisque, dans un monde numérique de plus en plus complexe et de plus en plus rapide, arrimer sa vie à l'atteinte d'objectifs peut donner l'impression de contrôler celle-ci. Pour cette forme d'éthique, le numérique est un moyen exploité pour ses fonctions qui permettent d'atteindre des objectifs.

En contrepartie, Himanen propose sept valeurs à la base de l'éthique *hacker*. Ces valeurs sont les suivantes :

1. *La passion*. C'est la poursuite d'un but intrinsèquement intéressant qui donne de l'énergie aux *hackers* et apporte une jouissance pendant sa réalisation (Himanen, 2001).
2. *La liberté*. Pour les *hackers*, il n'y a pas d'organisation de travail routinier et optimisé de façon permanente. L'éthique *hacker* du travail est un mélange de passion et de liberté.
3. *La motivation de l'acte n'est pas l'argent*. Pour les *hackers*, l'argent n'est pas une valeur en soi ni une source de motivation (Himanen, 2001). C'est cette valeur qui permet l'émergence des logiciels libres.
4. *La valeur* ou la signification de la création n'est pas économique, mais sociale. C'est dire qu'elle a une *dimension d'ouverture*: «Ils acceptent que les résultats de leur créativité soient utilisés, développés et testés par quiconque afin que chacun puisse apprendre de l'autre» (Himanen, 2001, p. 138).
5. *L'activité*. Elle se fonde sur une totale liberté d'expression, le respect de la vie privée, le rejet de la passivité au profit de la passion.
6. *L'attention à l'égard des autres*. Les *hackers* considèrent l'intérêt pour les autres comme une fin en soi et ils éprouvent «[...] le désir de débarrasser la société en réseau de la mentalité de survie qui résulte si facilement de cette logique» (Himanen, 2001, p. 138).

7. *La créativité.* C'est la valeur qui, si elle est bien gérée, permet au *hacker* de devenir un véritable héros au sein de sa communauté. Comme le mentionne Himanen, la créativité est : « [...] l'utilisation créative de ses capacités, l'art de se surpasser de façon surprenante et permanente et l'offrande au reste du monde d'une véritable contribution nouvelle et précieuse » (Himanen, 2001, p. 139).

Comparer les valeurs *hackers* aux valeurs capitalistes, inspirées de Weber, nous place devant un constat intéressant. D'un côté, l'éthique *hacker*, qui émane en partie du contexte universitaire, porte l'empreinte du modèle académique de non-appropriation privée de la connaissance (Jollivet, 2002) et, de l'autre, elle témoigne de la confrontation entre le désir de créer sans entrave en jouissant de la connaissance et le désir de marchander avec profit cette même connaissance (Plante, 2014; Wark, 2004). Les *hackers* auraient compris que c'est la connaissance, acquise de manière passionnante et plaisante, qui a de la valeur (Stiegler, 2008), et non le produit de cette connaissance qui, lui, est éphémère. Augmenter la valeur de la connaissance consisterait donc à l'améliorer et à la partager afin de rendre possible la création, source de plaisir et de sens pour soi et pour les autres. Les définitions de Levy (2010) et de Raymond (2004b) vont en ce sens et cristallisent, d'une certaine façon, la codification des valeurs principales au cœur de l'éthique *hacker*.

Précédemment, nous avons défini l'action éthique, au sens de Ricœur (2015), comme une condition capitale de la citoyenneté. En ce qui concerne l'éthique *hacker*, nous avons décrit plusieurs valeurs, mais le numérique comme domaine de l'action nécessite un cadre théorique particulier afin d'en comprendre la portée.

Comprendre l'action des *hackers*

Pour bien comprendre ce qu'est l'action *hacker*, il faut d'abord identifier ce qui compose la technologie dans un sens large, puisqu'il s'agit du contexte d'action du *hacker*. Pour Andrew Feenberg (2004, 2010, 2014), philosophe de la technologie, la technologie aurait deux aspects, qui sont la fonction et la signification. Ces deux aspects de la technologie peuvent sembler paradoxaux, la fonction étant l'affaire des ingénieurs, et la signification, celle des sciences humaines. Pourtant, derrière cette dynamique se cache un nouveau code de la technologie. Ainsi, et comme le propose Feenberg (2004, 2010, 2014), il est possible de comprendre et de décortiquer, voire de dévoiler, les liens entre la fonction et la signification de la technologie, ce qui permettrait ainsi aux citoyens d'agir sur un des aspects qui influencent fortement la vie en société.

Feenberg a élaboré une théorie politique de la technologie qui permet l'action démocratique sur la technologie. Ce qu'il faut en retenir pour le propos de cet article, c'est qu'elle permettrait d'entrer dans ce qui composerait les codes de la technologie.

Dans leur expression la plus simple, ces codes permettent de comprendre la technologie au-delà du simple produit destiné à être utilisé. Plus spécifiquement, la compréhension de ces codes permet d'en extraire les idéologies, les visions du monde et l'intérêt des spécifications techniques qui masquent la signification sociale d'une technologie (Feenberg, 2013). Le *hacker*, par les actions que motive son éthique, peut inverser ce processus afin de révéler la signification ou d'en proposer une nouvelle.

Citons l'exemple rapporté par Jesiek (2003) dans lequel le chercheur relate l'épisode de l'introduction du système d'exploitation Windows 98 en Islande. À l'époque, la firme Microsoft avait annoncé que Windows 98 ne serait pas offert en islandais, l'Islande étant un trop petit marché. Microsoft avait même refusé aux autorités culturelles du pays de faire traduire elles-mêmes le logiciel. Un groupe de *hackers* a alors proposé une solution à l'Islande en traduisant l'environnement libre KDE qui fonctionne sur le système d'exploitation GNU/Linux. Microsoft, risquant de perdre beaucoup plus que ce petit marché qui ouvrait une voie alternative, ajoute l'islandais aux versions subséquentes de Windows. Sans l'action des *hackers* qui ont retourné le rapport de force, Microsoft n'aurait probablement jamais de version dans la langue demandée.

Les *hackers*, en traduisant le logiciel KDE, ont manié le code pour qu'il comporte des fonctions répondant aux besoins de la population de l'île. Ils ont aussi agi au niveau de la signification, en permettant la préservation de la langue islandaise, ce qui a une valeur culturelle et patrimoniale. «Par la connaissance du code, les *hackers* ont renversé le rapport de force économique, ils ont permis de contourner les raisons qui étaient invoquées pour justifier l'exclusion d'une langue d'un système technique qui influence des aspects importants de la vie en société» (Plante, 2014, p. 36). Les *hackers* peuvent donc agir sur ce que Feenberg nomme le code de la technologie. Ce type d'action est possible dans le numérique et il ne peut exister sans lui.

Il serait donc possible, par la connaissance d'un code, de passer du statut de simple utilisateur à celui d'acteur ou de créateur. Il s'agit là d'un point fort intéressant. Considérer la technologie comme ayant un code signifierait que, par la connaissance de celui-ci, il serait possible d'ouvrir un espace d'intervention démocratique (Plante, 2014).

L'ÉTHIQUE DU NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION

Les finalités de l'éducation, et plus spécifiquement celle qui concerne la formation de citoyens, nous montrent la nécessité, pour le développement d'une démocratie véritable, de former des étudiants qui ont le souci de soi et des autres et qui agissent en ce sens. Il nous a semblé que cette finalité, même très générale, contenait un horizon éthique qui est à la base de notre système d'éducation et qui est toujours aussi pertinent. Ce qui est ici de l'ordre du souhait doit pouvoir se réaliser, et notre propos

consiste à avancer qu'il y aurait des formes d'actions émergentes qui permettraient d'actualiser ces valeurs éthiques et de leur donner une nouvelle ampleur dans et par le numérique.

Inspiré par le personnage du *hacker* avec ses actions éthiques sur les fonctions et la signification de la technologie, nous présentons trois propositions qui, à côté des mesures basées sur une éthique appliquée, seraient contributives d'une éthique émergente du numérique en éducation.

Les Fab Labs

C'est le professeur Neil Gershenfeld du Center for Bits and Atoms du MIT qui, dans son cours *How to Make (Almost) Anything*, est à l'origine des Fab Labs, de même que de toutes les autres dénominations d'ateliers de fabrication basées largement sur des principes de l'éthique *hacker*. Chaque Fab Lab doit contenir un minimum d'outils de fabrication numériques, tels qu'une découpeuse laser, des équipements électroniques divers et une imprimante 3D (Le Roux, 2015), ainsi que plusieurs outils plus traditionnels comme des marteaux, des tournevis, une machine à coudre, etc. Ce type d'espace a été créé dans un but d'autonomisation (*empowerment*) afin d'aider les populations « à devenir les protagonistes de la technologie, plutôt que ses spectateurs » (Gershenfeld, 2005, p. 55; cité dans Bosqué, 2016, paragr. 2). C'est une représentation parfaite du mouvement DIY (Do It Yourself) qui s'incarne dans l'appropriation technique des objets du quotidien et de l'expression de la créativité.

L'organisation des Fab Labs est généralement à but non lucratif et financée essentiellement par les cotisations des membres et les dons. Ces ateliers représentent [...] un vecteur de promotion et d'application des valeurs issues de l'éthique *hacker* dont les principes sont la libre coopération, le refus de la hiérarchie, la liberté d'échange de l'information et des connaissances, le rejet de la discrimination, la conviction que les techniques ont des potentiels à valeur émancipatrice, ou encore l'importance conférée à la démocratie (pouvoir du faire) (Lallement, 2015, p. 39).

Depuis quelques mois, des Fab Labs comme la Fabrique Beaubois (Szabo, 2017) du Collège Beaubois font leur apparition dans les écoles du Québec. Il s'agit, pour ces espaces qui colonisent également les bibliothèques et autres espaces publics, d'un bel exemple de la pratique d'une éthique émergente du numérique, voire d'une éthique en action, et qui trouve déjà une résonance dans les écoles. L'étudiant perd son statut de simple utilisateur de la technologie au profit de celui de créateur, dans un contexte de partage et d'apprentissage avec et pour les autres.

L'apprentissage du code informatique

L'apprentissage du code informatique, auquel peut s'ajouter la robotique qui lui est souvent connexe, fait maintenant partie du programme scolaire d'une douzaine de pays européens. Comme le souligne la professeure Margarida Romero, la voie a été ouverte par l'Estonie dès 2011 (Allard, 2016). Au Québec, des initiatives ont été lancées par des enseignants en classe (Bélangier, 2016) et par des organismes comme *KidsCodeJeunesse* qui font la promotion de l'apprentissage du code auprès des jeunes. On trouve aussi de nombreux sites sur le sujet, tels que *code.org* qui organise l'événement *l'Heure du code*, et *Scratch*, une plateforme de programmation créative destinée aux enfants et développée par le MIT. Il y aurait tout de même une ombre au tableau dans l'apprentissage du code à l'école. Pour le professeur Latzko-Thoth, on risque de ne voir que le côté utilitariste du code, en formant de futurs employés au profit des industriels. Si le code se limite à son aspect *fonction*, il existe une possibilité d'aliénation (Latzko-Thoth, 2016). Par contre, si l'aspect *signification* est présent, il permet d'« armer intellectuellement les citoyennes et citoyens à critiquer le code, sinon dans sa forme, du moins dans ses finalités, dans ses effets, dans ses excès » (Latzko-Thoth, 2016, paragr. 4). C'est aussi en substance ce qu'avance l'enseignante du primaire Viviane Vallerand : « Si je veux amener mes élèves à être autonomes, à s'engager et à comprendre le monde dans toute sa complexité, il faut non seulement qu'ils soient capables d'utiliser les technologies, mais il faut qu'ils sachent comment elles se construisent et comment ils peuvent construire des outils » (Porter, 2015, paragr. 4). Ainsi, dans l'optique de l'éthique *hacker*, l'apprentissage de la programmation est complet s'il implique les deux aspects du code de la technologie que sont la fonction et la signification. Soulignons que l'apprentissage du code informatique n'est pas la même chose que l'apprentissage du code de la technologie. Cependant, avec les conditions présentées, il peut y mener.

L'éducation aux codes de la technologie

À l'image de l'éducation aux médias qui favorise « la déconstruction des messages médiatiques [et] la démonstration de l'absence de neutralité des messages médiatiques et la mise en relief des conventions idéologiques qu'ils renferment » (Landry et Basque, 2015, paragr. 42), il serait utile de s'intéresser à ce que nous pourrions nommer l'éducation aux codes de la technologie. En d'autres termes, il s'agit, à l'image des *hackers*, de comprendre le code et de concrétiser le souci de soi et des autres dans l'usage et les significations des technologies.

L'éthique *hacker* donne autant d'importance aux fins qu'aux moyens. Dans ce contexte, écrire un texte avec *OpenOffice*, un logiciel libre, et *Word*, un logiciel propriétaire, n'a pas la même signification même si le texte est le même. La technologie, de fait, n'est pas neutre; elle véhicule des valeurs, et ces valeurs, par la suite, transforment les utilisateurs. C'est ce que Marshall McLuhan (1972) voulait dire en

écrivait : « Nous façonnons nos outils et ceux-ci, à leur tour, nous façonnent. » Ces préoccupations ne sont pas étrangères aux étudiants. Déjà, en 2015, un groupe de cégepiens regroupés en commission jeunesse ont formulé plusieurs recommandations à l'intention de la Commission de l'éthique en science et en technologie du gouvernement québécois. Dans leur rapport intitulé *L'éthique et les TIC à l'école : un regard posé par des jeunes*, les auteurs affirment dès le début l'importance des finalités éducatives. Parmi les neuf recommandations de ce rapport, retenons la cinquième qui propose l'utilisation de logiciels libres pour des raisons économiques et éthiques, diminuant le fossé numérique entre les plus fortunés et les autres, et la septième qui demande que « la formation ne se limite pas aux aspects techniques des technologies, mais qu'elle aborde aussi les enjeux éthiques qu'elles soulèvent, leurs conséquences sociales et les aptitudes qu'elles exigent (notamment le discernement) » (CEST-J, 2015, p. 21). Ces recommandations, inspirantes, témoignent de la capacité des jeunes à prendre conscience de ces aspects. L'éthique *hacker* a pris naissance dans les universités, et il serait profitable qu'elle retourne officiellement dans les établissements d'enseignement afin d'appréhender de manière éthique le monde technologique de demain qui se dessine aujourd'hui.

CONCLUSION

Les propositions présentées dans cet article ne sont pas tout à fait nouvelles, au mieux, et elles peuvent paraître utopiques, au pire. Elles ont cependant été expérimentées par des communautés d'acteurs du numérique qui se sont donné les moyens de vivre selon un horizon éthique. Cinquante ans plus tard, les valeurs *hackers* se sont propagées bien au-delà des États-Unis et dans bien d'autres domaines que le numérique même, et pourquoi pas en éducation? Le numérique est présent en éducation et des germes pouvant actualiser certains principes de l'éthique *hacker* sont déjà là. Les Fab Labs permettent déjà d'expérimenter des formes d'autonomie face aux technologies en modifiant et en créant des artefacts au contact des autres, en comblant les besoins de formation, en partageant l'expertise acquise. L'apprentissage du code informatique est de plus en plus populaire et fait maintenant partie du programme scolaire de plusieurs pays. Si cette forme d'apprentissage de la logique implique aussi un apprentissage de la signification sociale et de la critique du code qui tend à réguler nos vies pour mieux en contourner les effets néfastes, elle doit être proposée au plus grand nombre. Comme le fait l'éducation aux médias qui s'intéresse aux messages véhiculés par les médias, une éducation aux codes de la technologie pourrait aider les étudiants à comprendre les enjeux, les valeurs et les effets souvent cachés, mais néanmoins importants, des technologies numériques. Enfin, ces trois propositions inspirées de l'éthique *hacker* pourraient contribuer à l'émergence d'une éthique du numérique en éducation qui ignore où elle va, considérant la vitesse des changements technologiques, mais qui sait pourquoi elle y va.

Références bibliographiques

- ALLARD, M. (2016, 13 juin). Initier les enfants au codage informatique. *La Presse+*. Récupéré de http://plus.lapresse.ca/screens/dd8eb434-b181-423c-960d-35668d2f0e4e%7C_0.html
- ASSIÉ, C. K. (2001). *The integration of the computer hacker in the information economy* (mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Canada.
- AURAY, N. (2009). Communautés en ligne et nouvelles formes de solidarité. Dans C. Licoppe (dir.), *L'évolution des usages et des pratiques numériques* (p. 58-66). Paris : FYP Éditions.
- AZARI, J. R. (2016). How the news media helped to nominate Trump. *Political Communication*, 33(4), 677-680. doi:10.1080/10584609.2016.1224417
- BÉLANGER, M.-F. (2016, 18 septembre). La programmation informatique à l'école? Un nouvel outil pédagogique en vogue. *Radio-Canada.ca*. Récupéré de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/803708/programmation-informatique-codage-ecole-outil-pedagogique>
- BONNEUIL, C. et JOLY, P.-B. (2014). Le retour de l'amateur? *Repères*, 93-108.
- BOSQUÉ, C. (2015). Des FabLabs dans les marges : détournements et appropriations. *Journal des anthropologues*, 142-143, 49-76.
- BOUGAMRA, M. (2015). *Internet et démocratie : les usages sociopolitiques de Facebook dans l'après-révolution en Tunisie* (maîtrise en communication). Université de Montréal, Canada.
- CEST-JEUNESSE (2015). *L'éthique et les TIC à l'école : un regard posé par des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec, Commission de l'éthique en science et en technologie.
- COLEMAN, E. G. et GOLUB, A. (2008). Hacker practice: Moral genres and the cultural articulation of liberalism. *Anthropological Theory*, 8(3), 255-277. doi: 10.1177/1463499608093814
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie ou tome I: Les structures supérieures du système scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSTANT, F. (1998). *La citoyenneté*. Paris : Montchrestien.

- CORBO, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- DAGIRAL, É. (2011). Pirates, hackers, hacktivistes: déplacements et dilution de la frontière électronique. *Critique*, 733-734, 480-495.
- ESTIENNE, Y. (2011). Un monde de verre: Facebook ou les paradoxes de la vie privée (sur)exposée. *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, 108-109, 65-84. doi: 10.4000/terminal.1320
- FEENBERG, A. (2002). *Transforming technology: A critical theory revisited*. Oxford, R.-U.: Oxford University Press.
- FEENBERG, A. (2004). *(Re)penser la technique: vers une technologie démocratique*. Paris: Découverte/MAUSS.
- FEENBERG, A. (2010). *Between reason and experience: Essays in technology and modernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FEENBERG, A. (2013). Great Refusal or Long March: How to think about the Internet. Dans C. Fuchs et M. Sandoval (dir.), *Critique, social media and the Information Society*. New York, NY: Routledge.
- FEENBERG, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique*. Montréal: Lux.
- FERNANDEZ, V. et MARRAULD, L. (2012). Usage des téléphones portables et pratiques de la mobilité. *Revue française de gestion*, 38(226), 137-149.
- FLICHY, P. (2010). *Le sacre de l'amateur sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris: Seuil.
- GAGNON, F. et PAGÉ, M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume II- Les approches de la citoyenneté dans six démocraties libérales*. Hull: Strategic Research and Analysis, Canadian Heritage.
- GERSHENFELD, N. A. (2005). *Fab: The coming revolution on your desktop – From personal computers to personal fabrication*. New York: Basic Books.
- GIGLIETTO, F., IANNELLI, L., ROSSI, L. et VALERIANI, A. (2016). *Fakes, News and the Election: A New Taxonomy for the Study of Misleading Information within the Hybrid Media System*. Rochester, NY: Social Science Research Network.
- GREFFET, F. et WOJCIK, S. (2014). La citoyenneté numérique. *Réseaux*, (184-185), 125-159.

- HÉBERT, Y. et SEARS, A. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Site de l'Association canadienne d'éducation. Récupéré de <http://www.ceris.ca/f/Citoyen1.html>
- HIMANEN, P. (2001). *L'éthique hacker et l'esprit de l'ère de l'information*. Paris: Exils.
- JESIEK, B. K. (2003, 6 octobre). Democratizing software: Open source, the hacker ethic, and beyond. *First Monday*. Récupéré de <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/rt/prINTERfriendly/1082/1002#j4>
- JOLLIVET, P. (2002). L'Éthique hacker de Pekka Himanen. *Multitudes*, 8. Récupéré de <http://www.multitudes.net/L-Ethique-hacker-de-Pekka-Himanen/>
- KINGWELL, M. (2000). *The world we want: Virtue, vice, and the good citizen*. Toronto, Ont. : Viking.
- LAKHANI, K. et WOLF, R. (2005). Why hackers do what they do: Understanding motivation and effort in free/open source software projects. Dans J. Feller, B. Fitzgerald, H. Scott et K. Lakhani (dir.), *Perspectives on free and open source software*. Cambridge MA: MIT Press.
- LALLEMENT, M. (2015). *L'âge du faire: hacking, travail, anarchie*. Paris: Seuil.
- LANDRY, N. et BASQUE, J. (2015). L'éducation aux médias: contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 15, 47-63. doi: 10.4000/communiquer.1664
- LATZKO-THOT, G. (2016, 19 avril). Savoir « coder », une fausse priorité? *Le Devoir*. Montréal. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/education/468504/savoir-coder-une-fausse-priorite>
- LE ROUX, S. (2015). Vers l'émergence d'un artisanat collectif: les ouvertures offertes par les Fab Labs, du village à la communauté. *Marché et organisations*, (24), 173-200.
- LEROUZÈS, D. (1994). Max Weber: L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. *Aspects sociologiques*, 2(3), 40-41.
- LEVY, S. (2010). *Hackers: heroes of the computer revolution*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- MANACH, J.-M. (2010). *La vie privée, un problème de vieux cons?* Paris: FYP Éditions.
- MCLUHAN, M. (1972). *Pour comprendre les médias: les prolongements technologiques de l'homme*. Montréal: Hurtubise HMH.

- NISSENBAUM, H. (2004). Hackers and the contested ontology of cyberspace. *New Media & Society*, 6(2), 195-217.
- OLUI, G. (2015). *Manières de faire l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire: points de vue d'enseignants et enseignantes des écoles secondaires du Gabon*. Doctorat en didactique. Québec: Université Laval.
- PICKARD, V. (2017). Media failures in the age of Trump. *The Political Economy of Communication*, 4(2).
- PLANTE, P. (2004). La citoyenneté, un concept porteur en contexte d'apprentissage virtuel. *Les Cahiers du Cirade*, 3, 66-76.
- PLANTE, P. (2014). *Pour une problématisation de la technologie en éducation: propositions théoriques pour un espace pédagogique alternatif de la technologie* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- PORTER, I. (2015, 19 décembre). L'école à l'heure de la programmation. *Le Devoir*. Montréal. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/458435/l-ecole-a-l-heure-de-la-programmation>
- QUINTIN, J., JASMIN, E. et THÉODOROPOULOU, E. (2016). La cyberintimidation chez les jeunes: mieux comprendre pour mieux intervenir à l'école. *Service social*, 62(1), 1-23. doi: 10.7202/1036332ar
- RAYMOND, E. S. (2001). *The cathedral and the bazaar. Musings on Linux and Open Source by an accidental revolutionary*. Cambridge, MA: O'Reilly.
- RAYMOND, E. S. (2004a). *The art of Unix programming*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- RAYMOND, E. S. (2004b). The Jargon file, version 4.4.8. *Jargon Files Resources*. Récupéré de <http://www.catb.org/jargon/>
- RICCEUR, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- ROCHER, G. (1999). Droits fondamentaux, citoyens minoritaires, citoyens majoritaires. Dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau et D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté: une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* (p. 25-41). Montréal: Thémis.
- ROSATI, M. V. (2012). Une éthique appliquée? *Éthique*, 14(2). doi: 10.4000/ethiquepublique.995
- ROTHMAN, R. (2016). Against critique: Fluxus and the hacker aesthetic. *Modernism/modernity*, 22(4), 787-810.

- SCHNAPPER, D. et BACHELIER, C. (2007). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- SIMON, L. (2005). Éthique hacker et management. *Cahiers de recherche HEC*. Montréal: HEC Montréal, Direction de la recherche.
- STERLING, B. (1993). *The hacker crackdown: Law and disorder on the electronic frontier*. New York, NY: Bantam.
- STIEGLER, B. (2008). Politiques et industries de la culture dans les sociétés hyperindustrialisées. Dans J.-P. Saez (dir.), *Culture et société: un lien à recomposer* (p. 167-176). Toulouse: L'Attribut.
- SZABO, A. (2017). La Fabrique Beaubois. *Collège Beaubois*. Récupéré de <http://collegebeaubois.qc.ca/la-fabrique-beaubois/>
- VEGH, S. (2002). Hacktivists or cyberterrorists? *First Monday*. Récupéré de <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/998/919>
- WARK, M. (2004). *A Hacker Manifesto*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEBER, M., FREUND, J., KAMNITZER, P. et BERTRAND, P. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.
- WEBER, M. et KALINOWSKI, I. (2001). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Précédé de Remarque préliminaire au recueil d'études des sociologies de la religion, I; et suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Paris: Flammarion.
- WYSOCKI, M. D. (2003). *Cracking the hacker code. An analysis of the computer hacker subculture from multiple perspectives* (thèse de doctorat). Northwestern University, Evanston, IL.

Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE

Université de Montpellier, France

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE

Université de Montpellier, France

RÉSUMÉ

Cet article théorique argumente l'idée novatrice d'utiliser la méditation pour une éducation et une formation éthiques relevant les défis de l'équité. Malgré des valeurs officielles incluant l'égalité, l'école en France est plus discriminante socialement que celles de tous les autres pays de l'OCDE. Une contradiction similaire entre valeurs explicites d'une part, et valeurs implicites et effectives d'autre part, se retrouve dans le fonctionnement cognitif des individus. Notamment, des attitudes implicites expriment inconsciemment des stéréotypes culturels à travers des comportements discriminatoires, par des biais attentionnels. Ainsi, nous émettons l'hypothèse qu'une source des discriminations opérant à l'école consiste en l'identification inconsciente des enseignants et des enseignantes aux élèves considérés comme « bons » et en l'étiquetage inconscient des élèves en difficulté scolaire comme étrangers. Nous proposons ici que le support cognitif de l'équité, pendant moral de l'égalité, corresponde à l'équanimité, fonctionnement sans biais implicite de préférence ni d'aversion. Une éducation éthique visant l'équité devrait dès lors permettre aux sujets de devenir conscients de leurs biais de fonctionnement et de développer l'équanimité. Un outil de choix pour s'y entraîner correspond à la famille d'entraînements attentionnels qu'est la méditation, ce que nous argumentons dans une brève description de différents types de méditation et dans une rapide revue de littérature de leurs effets. En perspective, nous envisageons dans les grandes lignes les bases qui nous paraissent essentielles au curriculum d'une éducation éthique visant l'équité.

ABSTRACT

Meditating for equity

Hélène HAGÈGE, University of Montpellier, France

This theoretical article argues the innovative idea of using meditation for ethical education addressing the challenges of equity. Despite official values that include equality, French schools are more socially discriminatory than schools in all of the other OECD countries. A similar contradiction between explicit values and implicit and effective values is found in the cognitive functioning of individuals. In particular, implicit attitudes unconsciously express cultural stereotypes by means of discriminatory behaviours through attentional biases. We therefore hypothesize that a source of the discrimination operating in schools is teachers' unconscious identification with students considered "good", and the unconscious labelling of students with academic challenges as foreigners. Here, we propose that cognitive support for equity, the moral counterpart of equality, corresponds to equanimity, functioning without the implicit bias of preference or aversion. An ethical education aimed at equity should therefore allow the subjects to become aware of their functioning bias and to develop equanimity. A tool of choice for this type of training corresponds to the attentional training family, meditation, which we argue in a brief description of various types of meditation and a quick literature review on their effects. In perspective, we outline the foundations that we believe essential to the curriculum of an ethical education on equity.

RESUMEN

Meditar por la equidad

Hélène HAGÈGE, Universidad de Montpellier, Francia

Este artículo teórico avanza la idea innovadora de utilizar la meditación por la educación y una formación ética incluyendo los desafíos de la equidad. A pesar de los valores oficiales que incluyen la igualdad, la escuela francesa es socialmente más discriminante que la de los otros países de la OCDE. Una contradicción similar entre valores explícitos por una parte y valores implícitos y efectivos por otra, se encuentran en el funcionamiento cognitivo de los individuos. De manera muy notable, ciertas actitudes expresan de manera inconsciente estereotipos culturales a través de comportamientos discriminatorios vía los sesgos de la atención. Emitimos la hipótesis que una fuente de discriminaciones funciona en la escuela y consiste en la identificación inconsciente por parte de los maestros quienes etiquetan a los alumnos extranjeros en tanto que alumnos con dificultades. Proponemos que el soporte cognitivo de la equidad, vertiente moral de la igualdad, tiene su correspondencia con

la ecuanimidad, tipo de funcionamiento sin sesgos explícitos de preferencia ni de aversión. Una educación ética que focaliza la equidad debería permitir a los sujetos devenir conscientes de sus sesgo de funcionamiento y del su desarrollo de la ecuanimidad. Una herramienta de elección para entrenarse es aquella perteneciente a los entrenamientos de la atención que es la meditación, lo cual desarrollamos presentando una breve descripción de los diferentes tipos de meditación, así como una rápida y breve revista de sus repercusiones. Desde esta perspectiva estamos considerando los rasgos fundamentales de las bases que nos parecen esenciales para el currículo de una educación ética que persigue la equidad.

INTRODUCTION

Liberté, égalité, fraternité, solidarité et laïcité constituent les cinq valeurs officielles de la République française, et donc de son école publique. L'égalité¹ renvoie à la notion d'équité (du latin *aequus*, «égal»). Selon le *Littré* (2017), équité et égalité se distinguent par leur registre: l'équité relève d'une justice «naturelle» – domaine de l'éthique –, tandis que l'égalité (des droits) s'inscrit dans le champ d'une justice légale. L'équité peut ainsi être considérée comme une valeur à viser dans un cheminement ou une éducation éthiques. Selon Rawls (2008), il s'agirait de favoriser les défavorisés, sans léser les favorisés, de manière à amenuiser l'écart entre ces deux catégories. Or, cette précédente approche, normative et normalisante, tendrait à oblitérer toute remise en question de la notion de juste et de bien (Lenoir, 2012). La visée d'équité sociale pourrait ainsi plutôt, comme l'a proposé Tupin (2006, cité par Lenoir, 2012), inviter à agir directement sur les sources des processus inégalitaires, en partant des logiques des défavorisés, plutôt que de proposer *a priori* une logique d'action depuis un milieu favorisé. Parmi ces sources, figurent notamment les *interactions élèves-enseignant* ainsi que les *représentations et attentes des acteurs de l'éducation* (Tupin, 2006, cité par Lenoir, 2012). C'est particulièrement à ces deux sources-là que nous nous intéressons ici.

Pas seulement mise en avant par les chercheuses et les chercheurs en sciences de l'éducation, l'importance éthique et déontologique de l'équité est reconnue par des institutions. L'équité a ainsi été prônée par l'UNESCO en tant que valeur à privilégier

1. Dubet (2009) distingue trois objets d'égalité scolaire: l'égalité d'accès, relativement effective depuis la massification de l'éducation publique, l'égalité des chances, problématique car elle supposerait implicitement que l'école ait le pouvoir exclusif de niveler les performances individuelles selon le mérite, et l'égalité des résultats, qui, conformément à la théorie rawlsienne de la justice, impliquerait de tempérer la compétition méritocratique en réduisant les inégalités sociales. Critiquant cette acception rawlsienne, Lenoir (2012) va plus loin en mettant en avant l'égalité de réalisation sociale, comme une finalité éducative de l'école.

(Delors *et al.*, 1999). Aussi, les missions officielles des enseignantes et enseignants² français incluent le fait d'agir « avec équité envers les élèves » (MEN, 1997). Plus récemment, le programme d'éducation morale et civique l'évoque indirectement sous le vocable d'« égalité et non-discrimination », comme une valeur de référence (MEN, 2015).

Pourtant, à l'égard de la mise en œuvre concrète de l'équité, la France semble être le pire pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). En effet, selon les dernières évaluations PISA (*Program for International Student Assessment*), c'est en son sein que la discrimination sociale opérée par l'école serait la plus élevée (MEN, 2013). Autrement dit, plus un élève est issu d'un milieu défavorisé, moins il a de chance de réussir à l'école. En outre, environ une centaine de milliers de jeunes sortent chaque année sans qualification de l'école française (MEN, 2017). Le fonctionnement de celle-ci met donc plutôt en œuvre une logique élitiste d'exclusion (Favre, 2007). Cette *contradiction entre valeurs déclaratives (explicites) et valeurs effectives (implicites)* peut être analysée et comprise à différents niveaux. Premièrement, à l'échelle sociétale, l'école, organe de reproduction de la société imprégné de l'idéologie néolibérale actuellement hégémonique, fonctionne sur la base des valeurs de l'économie de marché (Lenoir, 2008, 2012) : individualisme, compétition et recherche de l'accomplissement personnel dans le confort matériel (Latouche, 2008). Deuxièmement, au niveau institutionnel, certains facteurs comme les cartes scolaires renforcent les inégalités sociales (Monseur et Crahay, 2008). Aussi, notre épistémologie institutionnelle, qui fonde le contrat social implicite de la connaissance enseignable (Le Moigne, 1995), met un accent prépondérant sur la dimension cognitive des apprentissages et valorise avant tout les savoirs académiques (Hagège, 2013, 2015b; Masciotra, Roth et Morel, 2008) –, comme si la visée privilégiée consistait à former des super-intellectuels. De ce fait, les élèves qui ont été familialement peu éduqués à ce type de fonctionnement et qui s'épanouissent davantage, ou réussissent mieux, en exerçant d'autres types d'intelligence que l'intelligence logico-mathématique s'en trouvent défavorisés (Hourst, 2014). Troisièmement, à l'échelle individuelle, des mécanismes psychologiques contribuent également à l'entretien ou au renforcement des inégalités. C'est le cas, par exemple, du modèle implicite de fonctionnement de l'autorité mobilisé par l'enseignant (Favre, 2007) ou encore de ses croyances concernant son métier (Bonnéry, 2008). Une différence, significative sur le plan de l'éducation éthique, entre les deux

2. L'article concerne plus particulièrement le milieu scolaire (primaire et secondaire) : au Québec, le terme « enseignant » y est approprié, tandis que celui de « professeur » renvoie au milieu universitaire. En France, à la différence, on parle officiellement de « professeurs des écoles » (PE) dans le primaire et de « professeurs des collèges et lycées » (PLC) dans le secondaire. L'appellation « enseignant » semble quant à elle plus générique et peut désigner aussi bien les professeurs que ceux qui enseignent des matières universitaires ou scolaires dans d'autres contextes (l'enseignement privé ou universitaire par exemple). Nous conserverons donc ce terme qui ne prête pas à confusion pour le lectorat québécois.

niveaux évoqués précédemment (sociétal et institutionnel), et ce dernier niveau, individuel, est l'agir potentiel des sujets sur eux-mêmes³.

C'est pourquoi nous nous intéressons ici à ce niveau individuel. Plus «intime» qu'une approche psychologique, notre analyse, novatrice en sciences de l'éducation, implique d'identifier les processus cognitifs (dans le sens large de cognitivo-affectifs) générant implicitement les inégalités. Cette genèse individuelle d'inégalités est appelée «discrimination».

PROBLÉMATIQUE

Ainsi, les questions auxquelles cet article théorique ambitionne de proposer des éléments de réponse sont les suivantes :

Quels mécanismes cognitifs inconscients sont impliqués dans les discriminations ? Quels outils ou dispositifs éducatifs permettraient en conséquence de favoriser l'équité ? Quelles balises curriculaires peut-on proposer pour relever les défis éthiques de l'équité à l'école ?

Champs d'application présumés de la recherche

Comme les êtres humains apprennent inconsciemment en grande partie par imitation (Miller et Dollard, 1941), il paraît primordial qu'avant toute chose les enseignants et les formateurs soient eux-mêmes équitables pour pouvoir agir efficacement en vue d'éduquer ou de former des sujets à l'être⁴. Ainsi, la formation des enseignants et des éducateurs à l'équité, prenant en compte les balises qui seront ici identifiées et définies, semble être un point de départ institutionnel nécessaire à une mise en œuvre efficace d'une telle éducation éthique en contexte scolaire (Delors *et al.*, 1999). Aussi, c'est depuis l'angle de la formation professionnelle des enseignants que nous développons notre argumentation. Comme nous considérons les balises présentées ici comme valables aussi pour des éducations, et pour simplifier,

-
3. En effet, il est plus facile de se changer soi-même que de changer l'institution ou la société. De plus, ce faisant, on contribue à changer l'institution et la société (puisque l'on en fait partie). Enfin, ces changements individuels, et les processus psychologiques qui y sont en jeu, peuvent plus facilement faire l'objet de dispositifs de formation professionnelle et d'éducation efficaces que ceux qui viseraient à agir sur l'ensemble de l'institution ou de la société.
 4. À ce propos, il est intéressant de noter que les professeurs universitaires d'éthique, qui présentent en général seulement une approche philosophico-rationnelle, ont un comportement tout aussi peu éthique que les autres professeurs (Rust et Schwitzgebel, 2013; Schwitzgebel, 2009; Schwitzgebel et Rust, 2009)... Que penseriez-vous de l'efficacité ou de la crédibilité d'un coach qui vous accompagne dans l'arrêt du tabac, tout en ne parvenant pas lui-même à cesser de fumer ? Cette plus grande importance accordée au dire par rapport au faire (Hagège, 2013) nous semble être un obstacle éducatif en partie inhérent à notre épistémologie institutionnelle dualiste (Hagège, 2015a, 2015b; Masciotra *et al.*, 2008).

nous utiliserons par la suite seulement le vocable « éducation » (au lieu de « éducation ou formation »)⁵.

CADRE THÉORIQUE

Dans une première sous-partie, nous présentons un modèle du sujet en intégrant des processus psychosociaux et cognitifs conduisant aux discriminations. Dans la seconde sous-partie, nous appliquons ces savoirs au contexte particulier de notre problématique, en formulant une hypothèse originale quant à la genèse des inégalités scolaires.

Mécanismes psychosociaux et cognitifs des discriminations

*La discrimination se fonde sur la séparation et la distinction entre un « nous » (endogroupe) et un « eux » (exogroupe). Elle peut être définie comme un comportement négatif envers un exogroupe ou ses membres, implicitement ou explicitement justifié par des stéréotypes, qui sont des croyances concernant les critères caractérisant le groupe (Myers, 2009). De nombreuses recherches ont mis en évidence les préjugés comme étant source de la discrimination (Myers, 2009; Pearson, Dovidio et Gaertner, 2009). Les préjugés sont ainsi considérés comme les attitudes qui sous-tendent le comportement discriminant (Pearson *et al.*, 2009).*

Les attitudes implicites et la catégorisation sociale

D'une part, considérons d'abord l'exemple des études sur les « attitudes raciales » (racial attitudes en anglais). Bien que la plupart des sujets se déclarent aujourd'hui non racistes aux États-Unis, de fortes discriminations y persistent encore (notamment envers les Afro-Américains). Cherchant à expliquer ce paradoxe, des chercheurs ont mis en évidence des attitudes implicites, qui correspondent à des préférences inconscientes (Hahn, Judd, Hirsh et Blair, 2014) et qui seraient dues à l'endossement inconscient de stéréotypes culturels (Pearson *et al.*, 2009). De nombreuses études tendent à montrer que les comportements sont plus cohérents avec les attitudes implicites qu'avec les attitudes explicites (Pearson *et al.*, 2009). Autrement dit, la plupart des sujets, d'une part, ont des valeurs déclaratives d'équité, et d'autre part, discriminent *sans même s'en rendre compte*.

5. En plus, premièrement le terme d'éducation peut s'appliquer aux adultes : c'est comme cela qu'est parfois traduit le terme *learning* de l'expression *long life learning* (« éducation tout au long de la vie »; Hess, 2011). Il inclut donc potentiellement celui de formation, alors que la réciproque n'est pas vraie. Deuxièmement, nous supposons que les préceptes dégagés de la présente analyse sont applicables à l'éducation scolaire, dont la formation du personnel enseignant apparaît comme un prérequis.

D'autre part, la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner explique que :

- Nous catégorisons: étiqueter quelqu'un comme un musulman, un routier, un Belge ou un mauvais élève est une manière raccourcie de suggérer d'autres caractéristiques à son propos.
- Nous identifions: nous nous associons nous-mêmes à des groupes d'appartenance (endogroupes) et gagnons en estime de nous en le faisant.
- Nous comparons: nous évaluons par contraste nos endogroupes par rapport aux exogroupes, *avec un biais favorable pour les premiers*. Ce dernier point a été largement mis en évidence expérimentalement (Myers, 2009).

En lien avec cette théorie, les recherches sur les préjugés ont mis en évidence d'autres effets, tels que l'homogénéité apparente des exogroupes: nous voyons les membres d'un exogroupe comme plus ressemblants entre eux, tandis que les différences entre ceux de notre endogroupe nous apparaissent plus saillantes (Myers, 2009). Aussi, les sujets ont tendance à endosser les stéréotypes attribués à leur endogroupe et à les renforcer dans leur comportement, particulièrement lorsque ces stéréotypes sont amorcés (d'où une « menace du stéréotype » et un cercle vicieux de cette menace avec les stigmatisations; Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, Urban et Delelis, 2010). Cela procède ainsi d'une dynamique d'identification: le sujet se sent exister à travers les caractéristiques typiques de son endogroupe (Hagège, 2015a). Ce faisant, il a l'impression de s'inscrire dans une moralité supérieure, qui guiderait donc d'une manière juste ses préjugés (Brambilla, Sacchi, Pagliaro et Ellemers, 2013). Creusant le fossé entre un « nous » et les « eux », ces processus renforcent donc également les discriminations. Ainsi, il a été montré, sur le plan émotionnel, que l'empathie envers des ressortissants d'un endogroupe est supérieure à celle envers ceux d'un exogroupe (lorsque ces ressortissants sont montrés dans une situation difficile pour eux) (Brown, Bradley et Lang, 2006; Neumann, Boyle et Chan, 2013). Sur le plan comportemental, les injustices envers les membres d'un exogroupe sont plus fréquentes, et ce, en corrélation avec les attitudes implicites à leur égard (Green *et al.*, 2007; Greenwald, Poehlman, Uhlmann et Banaji, 2009; Unkelbach, Forgas et Denson, 2008).

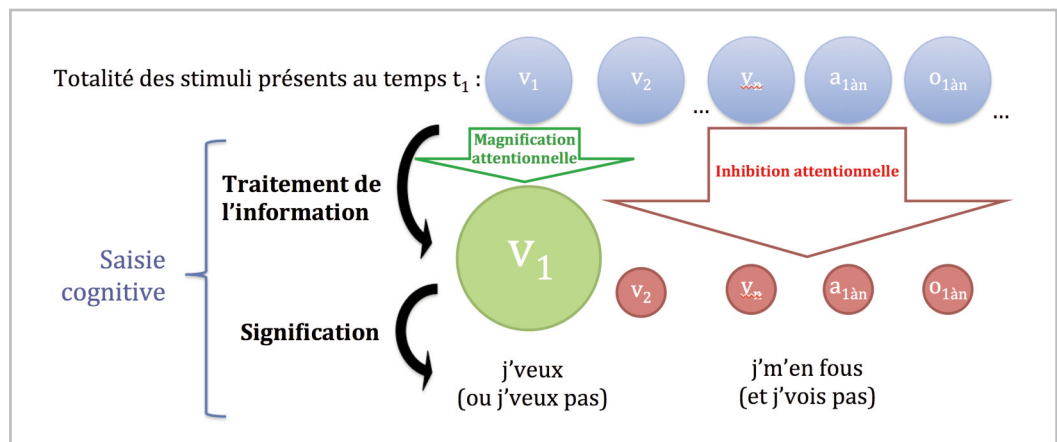
Comme détaillé ci-après, les rôles de l'attention et de l'évaluation expliquent les bases cognitives de ces discriminations.

L'attention et les biais cognitifs

En sciences cognitives, le concept d'attention renvoie à un groupe de processus, qui supervisent les activités cognitives et le flux de représentations, de la sélection des informations sensorielles jusqu'aux prises de décision et aux actions (Launay, 2004).

L'attention peut être assimilée à un filtre⁶ plus ou moins sélectif qui sélectionne les stimuli de l'environnement jugés pertinents. Les caractéristiques sémantiques de l'information seraient plus importantes dans ce rôle que les caractéristiques perceptives (Launay, 2004). Ainsi, les antécédents culturels et personnels du sujet (subjectifs) déterminent davantage l'orientation de l'attention que ne le font les composantes (objectives) de l'environnement. Autrement dit, l'attention est vectrice des stéréotypes culturels endossés plus ou moins consciemment. Elle est dite endogène lorsqu'elle résulte d'une intention consciente et exogène dans le cas contraire (lorsqu'elle est attirée par un stimulus inattendu par exemple; Launay, 2004). Le tri des stimuli repose sur deux types de mécanismes. Premièrement la magnification attentionnelle augmente la saillance d'une information dans la réalité subjective. Elle correspond à une amplification du signal nerveux, lorsque l'information traitée est signifiante pour le sujet (voir la figure qui suit). Deuxièmement, le processus opposé d'inhibition conduit à une atténuation, voire à une suppression du signal (Launay, 2004; voir la figure).

Figure 1. Mécanismes cognitifs de base des discriminations



Ce cas théorique envisage différents stimuli visuels (v_1 à v_n), auditifs ($a_{1\grave{a}n}$), olfactifs ($o_{1\grave{a}n}$), etc., d'importance égale dans l'environnement de l'individu (en termes de quantité d'information). Par exemple, les différents stimuli visuels correspondraient au même nombre de pixels sur une photo prise dans le champ visuel de l'individu. Si un sujet percevait cet environnement d'une manière neutre, non déformée (c.-à-d. sans magnification ni inhibition attentionnelle, donc en toute équanimité; voir la partie éponyme), cela correspondrait à la ligne du haut. Or, pour un sujet ordinaire, le processus de magnification attentionnelle augmente l'importance d'un stimulus signifiant pour lui (ici v_1) dans sa réalité subjective, tandis que l'inhibition attentionnelle diminue la perception de tous les autres stimuli simultanément présents. La signification du stimulus repose sur les processus d'évaluation (voir la partie éponyme), qui lui confèrent une valence émotionnelle. Tout ce processus de distorsion de l'importance relative des stimuli est inconscient : l'ensemble du processus, appelé saisie cognitive (Launay, 2004), conduit à des comportements automatiques d'évitement (« j'veux pas ») ou de favoritisme (« j'veux »). Nous interprétons donc que ces processus constituent ensemble, sur le plan cognitif, l'expression des préjugés et la source des discriminations.

6. Cette notion de filtre, qui renvoie à la théorie de Broadbent, est communément admise, quoique légèrement débattue (Maquestiaux, 2013).

Ces processus attentionnels expliquent donc les bases cognitives de la théorie de l'identité sociale et les processus de catégorisation, identification et comparaison, de même que les déformations de perception, tel l'effet d'homogénéité de l'exogroupe évoqué précédemment. D'une manière générale, les tests d'associations implicites sont d'ailleurs basés sur les biais attentionnels de détection et de catégorisation des ressortissants d'exogroupes ou d'endogroupes (Nosek, Bar-Anan, Sriram, Axt et Greenwald, 2014).

Des études ont mis en évidence expérimentalement que les discriminations reposent en effet sur les biais inhérents aux processus attentionnels. Par exemple, les attitudes implicites racistes sont positivement corrélées à la rapidité de détection, donc à l'orientation et à la magnification attentionnelles, de visages d'Afro-Américains (Hugenberg et Bodenhausen, 2003). Des études ont plus spécifiquement montré que des photos de sujets d'un endogroupe sont plus regardées, et davantage dans les yeux, que des photos d'individus appartenant à un exogroupe (Brown, Bradley et Lang, 2006; Hansen, Rakhshan, Ho et Pannasch, 2015; Kawakami *et al.*, 2014). De plus, des sujets ayant une forte motivation externe à paraître égalitaires (dans leurs attitudes explicites) regardent d'abord les visages d'Afro-Américains, puis dirigent leur attention ailleurs, ce qui correspond dans la littérature à une attitude face à des stimuli perçus comme une menace sociale (Bean *et al.*, 2012).

Évidemment, l'appréciation d'un objet perçu comme étant désirable ou non renvoie à la dimension émotionnelle de la relation préjugée avec l'objet. Cet aspect a été théorisé dans les théories de l'évaluation.

L'évaluation psychoaffective, les stratégies d'adaptation et les biais de comportement

Cherchant à comprendre les réactions différentielles des individus face à une situation, des chercheurs ont théorisé l'évaluation (*appraisal*). Les processus d'évaluation consistent en l'appréciation subjective, souvent automatique et inconsciente, d'un événement (Scherer, 1999). L'évaluation primaire (évaluation de l'adéquation entre les besoins et les buts du sujet, d'une part, et la situation d'autre part) et l'évaluation secondaire (celle des ressources et options disponibles pour y faire face – *coping*) sont distinguées (Smith et Kirby, 2009). Elles déterminent la nature et l'intensité de la réaction émotionnelle⁷. Liée à l'attention, l'évaluation est donc un processus clé dans l'articulation perception-action. En effet, selon l'émotion coïncidente, une situation donnée peut être évaluée de trois manières différentes: *i*) non pertinente, car sans signification (absence d'émotion, «*j'vois pas*», attention inhibée), *ii*) positive, bénéfique, désirable... (émotion positive, «*j'veux*», attention magnifiée) ou *iii*)

7. Même si certains auteurs proposent qu'au contraire ce soit l'émotion qui détermine l'évaluation, puis l'action (discuté dans Brouillet, 2008).

négative, douloureuse, menaçante... (émotion négative, «*j'veux pas*», attention magnifiée) (Smith et Kirby, 2009; voir la figure plus haut). Ainsi, étant donnés les stéréotypes culturels et préjugés inconsciemment endossés, la présence de membres d'un exogroupe dans l'environnement peut être l'objet d'une magnification attentionnelle, car plus facilement implicitement considérée comme une menace (évaluation négative) que celle de membres d'un endogroupe, potentiellement plus rassurante (évaluation positive; voir les références citées dans les deux sous-parties précédentes).

L'évaluation positive a tendance à générer un comportement d'approche, et l'évaluation négative, un comportement de retrait. C'est surtout l'évaluation primaire qui déterminerait le comportement d'adaptation (Dewe, 1991; Folkman, Lazarus, Gruen et DeLongis, 1986). Il est à noter que les émotions elles-mêmes sont évaluées de la sorte, si bien qu'un sujet peut agir pour fuir une émotion négative (Hagège, 2015a). Cela correspond à une stratégie d'adaptation d'évitement, c'est-à-dire de fuite («*j'vois pas*»; Mikolajczak et Bausseron, 2013). Typiquement, le sujet augmente ainsi sa part d'inconscient en se réfugiant dans ses pensées, dans une distraction (fumer, regarder un écran, parler...), ou en quittant totalement l'état de veille (sommeil, coma...), par exemple. Les deux autres stratégies possibles face aux émotions négatives sont la lutte («*j'veux pas*») et la confrontation productive («*j'veux*»; Mikolajczak et Bausseron, 2013). Cette stratégie de fuite face aux émotions négatives, fréquemment mise en œuvre, y compris en présence de membres d'un exogroupe, a ainsi l'effet pervers de renforcer notre aveuglement vis-à-vis de nos attitudes implicites et comportements discriminatoires⁸: nous ne nous rendons pas compte de l'évaluation négative associée au préjugé.

Il est important de noter que les différents processus évoqués ci-dessus font de nous, au moins partiellement, des automates ayant une perception déformée de l'environnement. Les processus générant ces biais inconscients, d'origine personnelle et culturelle, ont été regroupés sous le terme d'égo (Hagège, 2015a).

Application à notre problématique éducative

À présent, nous allons envisager la manière spécifique dont ces biais nous semblent jouer à l'école, dans le renforcement des inégalités. Ensuite, nous éclairerons cette hypothèse avec notre cadre théorique de l'éducation à la responsabilité, puis en tirerons des conséquences en termes de finalité éducative.

8. Il est tellement plus confortable psychologiquement de rester bercé par l'illusion que l'on correspond à l'image idéale de soi-même... par exemple celle d'un être équitable et cohérent, qui incarne ses valeurs déclaratives (Myers, 2009).

Lien entre les études sur les discriminations et les pratiques en classe

Des études se sont penchées sur les mécanismes *explicites* pouvant générer ou renforcer les discriminations en classe. Ainsi, il a été montré que les stéréotypes attribués explicitement aux élèves en difficulté sont en majorité négatifs (Desombre *et al.*, 2008). Aussi, à cause des mécanismes *psychosociaux* évoqués (menace du stéréotype, préjugés et identité sociale), une désignation explicite, voire institutionnalisée, des élèves en difficulté (telle que leur dépistage officiel) ne risquerait que d'aggraver leur cas (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010). L'hypothèse avancée ici concerne le rôle des frontières *implicites* présentes dans l'*esprit* des enseignants : celles qui sont liées aux processus cognitifs inconscients de leurs dynamiques d'identification (c.-à-d. à l'égo). J'ai défini ailleurs l'esprit comme la dimension informationnelle des dynamiques conscientes et inconscientes d'un sujet (Hagège, 2015a).

À l'école, un vocable usuel consiste à parler de « bons » ou de « mauvais » élèves (selon leurs « bons » ou leurs « mauvais » résultats). Ce vocabulaire d'origine judéo-chrétienne contient malheureusement une connotation morale; il sous-entend que c'est *bien* d'avoir de *bonnes* notes, d'être un *bon* élève (implicitement une *bonne* personne qui ira au paradis) et que c'est *mal* d'être un *mauvais* élève (implicitement à la solde du *malin*, le diable, et qui devrait aller en enfer; Favre, 2007). Ce raccourci, d'« élève en difficulté » à « mauvais élève » (Antoine *et al.*, 2010), conduit donc implicitement, dans l'*inconscient* collectif, à associer l'élève au diable et à porter sur lui un jugement moral⁹. Or, d'une part, la moralité est un facteur plus important dans l'évaluation positive de l'endogroupe que la compétence ou la sociabilité (Leach, Ellemers et Barreto, 2007). D'autre part, il semble que la majorité des étudiants se destinant à enseigner ont été, dans leur scolarité, des élèves répertoriés plutôt comme de « bons élèves ». De surcroît, ces étudiants aiment l'école¹⁰, souhaitant *a priori* y rester toute leur vie professionnelle. Cela implique que leur intelligence scolaire – qui consiste principalement à comprendre les attentes des enseignantes et des enseignants et à savoir y répondre – est plutôt performante, et que cela leur plaît de l'exercer. Selon mon expérience subjective, ils me paraissent en moyenne plus attentifs et plus scolaires, c'est-à-dire qu'ils semblent prendre des notes de façon plus systématique et poser plus fréquemment des questions pour prendre des notes précises (c.-à-d. fidèles à ce que j'ai énoncé)¹¹.

9. Cet aspect de la confusion de l'épistémique et du moral est très prégnant dans l'épistémologie francophone, car le contraire du vrai – qui devrait être « erroné » sur le plan épistémique – est le faux dans le langage usuel. Or, les termes de « faux » et de « faute » contiennent une notion de jugement moral associée au péché (devant Dieu). Compter les « fautes d'orthographe » ou de « calcul » donne une connotation morale culpabilisante à l'élève qui les commet... Ainsi, ce vocabulaire est dommageable à leur apprentissage, en contaminant la notion d'erreur (humaine, utile et nécessaire à l'apprentissage) avec celle de faute (à éviter, sous peine d'être une mauvaise personne), freinant ainsi davantage ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Favre, 2007).

10. Je n'ai rencontré que quelques rares étudiants déclarant au contraire vouloir devenir enseignants pour changer le système parce qu'ils ne l'ont pas du tout aimé.

11. Cet effet me paraît encore plus marqué avec les futurs enseignants du primaire qu'avec les futurs enseignants du secondaire.

Ainsi, l'hypothèse que j'émetts ici est double. D'une part, les enseignants auraient tendance à se reconnaître dans les élèves qui se comportent comme eux et à s'y identifier. Autrement dit, *les élèves catégorisés comme «bons» constitueraient implicitement un endogroupe pour l'enseignant*. Cette hypothèse est corroborée par l'observation que les enfants d'enseignants sont ceux qui réussissent le mieux à l'école primaire et secondaire, même mieux que les enfants de cadres (Caille et O'Prey, 2005; Vanhoffelen, 2010) : le facteur le plus déterminant de la réussite scolaire serait donc de faire partie de l'endogroupe «bons élèves – enseignants»... dès sa naissance. Cela suggère que l'enseignant reconnaît inconsciemment les enfants d'enseignants comme faisant partie de la «même famille» que lui. D'autre part, au contraire, *les élèves jugés «mauvais» ou «perturbateurs» fonctionneraient comme un exogroupe pour l'enseignante ou l'enseignant*. Une étude montrant que les attitudes des enseignants sont plus négatives envers les élèves en difficulté scolaire qu'envers les autres (Potvin et Rousseau, 1993) tend à corroborer cette proposition. Ces deux types d'élèves («bons» et «mauvais»), souvent inconsciemment et quasiment immédiatement évalués (en «j'veux» et «j'veux pas», respectivement), seraient donc l'objet d'une magnification attentionnelle de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette évaluation rapide et automatique peut se faire sur la base de leur attitude, de leur position spatiale dans la classe, de la direction de leur regard, etc., qui laissent présager, selon lui, la manière dont ils vont effectuer leur métier d'élève. En ce sens, de nombreuses études (Antoine *et al.*, 2010) ont montré que les jugements scolaires sont basés sur des caractéristiques des élèves ne relevant pas de leurs compétences (apparence physique, sexe, origine sociale, etc.)¹².

Ainsi, la perception des élèves ne rentrant pas dans une de ces deux catégories (c.-à-d. non signifiants vis-à-vis de son projet pédagogique) serait au contraire minimisée («j'vois pas»). Cela expliquerait l'expérience partagée par la majorité des enseignantes et des enseignants et pourtant étonnante : chaque année, elles découvrent l'existence de certains élèves au bout de plusieurs séances; ils ont été l'objet d'une inhibition attentionnelle. Étant donnés les processus évoqués plus haut, cette hypothèse implique une évaluation positive des «bons» élèves, et donc un favoritisme inconscient envers eux, tandis que «les élèves de l'exogroupe» seraient l'objet d'une évaluation et d'une discrimination négatives. Cette hypothèse permettrait d'expliquer l'effet Pygmalion, selon lequel les attentes et croyances des enseignants à propos des élèves influencent le comportement et la réussite de ces derniers (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Elle expliquerait ainsi comment, sur le plan cognitif individuel, la relation entre élèves et enseignants, et les croyances de ces derniers renforceraient insidieusement les inégalités sociales : par des mécanismes cognitifs inconscients, impliquant les préjugés et générant ainsi un cercle vicieux.

12. «La configuration la plus propice à une évaluation positive serait ainsi : une fille résidant dans un quartier favorisé, issue d'une famille dont la catégorie socioprofessionnelle est également favorisée, qui utilise des attributions internes pour expliquer ce qui lui arrive, physiquement attractive et, enfin, dont le comportement en classe est "scolairement acceptable"» (Antoine *et al.*, 2010, p. 244).

L'éducation éthique comme une éducation à la responsabilité

Nous envisageons ici l'éducation éthique sous l'angle de la responsabilité. La responsabilité est en effet une notion consubstantielle de celles d'éthique et d'éducation : une finalité centrale pour l'éthique consiste à agir de manière responsable, et pour l'éducation, à faire en sorte que l'enfant devienne adulte, et ainsi responsable de lui-même (Paturet, 2003; Vieillard-Baron, 1994). Une éducation éthique vise ainsi à ce que le sujet soit capable de répondre (qu'il soit *response-able* en anglais) par lui-même, de lui-même, au lieu de réagir (Hagège, 2015a). Du point de vue de l'éthique, la responsabilité implique l'établissement chez le sujet d'une relation dialogique entre d'une part ses normes, valeurs et pouvoir propres, et d'autre part, ses droits et devoirs, son insertion dans la société, dont les normes et valeurs peuvent éventuellement être opposées aux siennes (Hagège, 2015a; Hagège, à paraître). Or, comme cela a été évoqué dans la partie précédente, un ensemble de processus cognitifs nous conduisent à réagir au lieu de répondre, ce dont nous ne sommes souvent pas conscients. Cela pose évidemment des problèmes en matière de responsabilité (Faucher, 2012) : *comment répondre de comportements et d'attitudes dont nous n'avons pas conscience?* Et, de fait, la prise en compte des attitudes implicites suscite depuis peu des réflexions en philosophie morale (Levy, 2014), invitant même à reconsidérer la notion de responsabilité (Faucher, 2012).

L'équanimité comme base cognitive de l'équité

Dans un dispositif d'éducation éthique, comment favoriser l'équité, si la plupart des sujets discriminent, tout en croyant pourtant être équitables? Une étape incontournable consiste manifestement à créer des conditions pour que les sujets deviennent conscients d'eux-mêmes, c'est-à-dire de leur fonctionnement, y compris de leurs pratiques discriminatoires. « *Devenir conscient* » signifie ici, d'une part, mieux se connaître et aussi, d'autre part, se voir fonctionner in situ. Une autre étape implique que les sujets souhaitent développer l'équité, et, une dernière, qu'ils en deviennent cognitivement capables, c'est-à-dire qu'ils ne fonctionnent plus automatiquement sur la base d'évaluations, de biais attentionnels, d'attitudes implicites, etc. Un tel état de conscience, calme et stable, où l'esprit perçoit impartialement toutes les expériences sensorielles et tous les phénomènes, quelle que soit leur valence émotionnelle (positive, négative ou neutre) ou leur source, a été décrit dans la littérature et appelé *équanimité* (Desbordes *et al.*, 2015). Cet état, exempt de magnification et d'inhibition attentionnelles, où tout est perçu avec un intérêt égal, constitue donc bien, selon nous, la base cognitive de l'équité.

En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à avoir une attention diffuse et endogène. Une telle attention éviterait que la conscience de l'enseignante ou de l'enseignant ne soit absorbée par son évaluation des élèves, par les pensées et émotions correspondantes (c.-à-d. par les magnifications attentionnelles). Les enseignants pourraient

ainsi aborder la classe avec un regard neuf et sans préjugé, percevant tous les élèves avec la même intensité, c'est-à-dire avec le même intérêt et la même ouverture, dans leur spécificité personnelle, permettant un agir juste, réellement équitable¹³, exempt d'effet Pygmalion partiel et partiel (Hagège, 2014) : un peu comme si tous étaient considérés comme faisant partie à égalité de la même famille (au lieu que certains soient inconsciemment identifiés comme faisant partie de la tribu ennemie).

Comment éduquer les sujets à devenir conscients de leurs biais implicites et à avoir un fonctionnement cognitif plus équanime ?

LA MÉDITATION, UN OUTIL ÉDUCATIF POUR L'ÉQUITÉ

Dans cette partie, nous argumentons d'après la littérature que la méditation constitue un outil potentiellement efficace pour un tel développement de l'équanimité : nous présentons d'abord ses principes, puis ses effets généraux.

Principes des entraînements à la méditation

La méditation regroupe un ensemble de pratiques issues principalement de l'Orient, qui consistent en un entraînement attentionnel. *Le principe général est de développer une attention endogène*, au détriment d'une attention exogène. Ci-après, nous nous basons sur la typologie proposée par Lutz, Slagter, Dunne et Davidson (2008).

Méditation avec focalisation de l'attention

L'attention focalisée désigne un état mental dans lequel l'esprit peut être concentré sur un objet pour un temps indéfini : avec clarté, détermination et constance. L'objet peut être perceptif (son, objet visuel...), sensorimoteur (la respiration) ou mental (image visualisée préalablement choisie). La posture physique implique en général que la colonne vertébrale soit rectiligne et que le reste du corps soit ni trop relâché ni trop tendu. Dans le processus d'apprentissage de ces techniques méditatives, lorsque le novice tente de poser son attention sur un objet, cette dernière est fréquemment distraite (captée par une pensée ou par un bruit, par exemple). Au début, le novice met du temps à s'apercevoir de cette distraction. Il doit donc développer des compétences telles que désengager son attention d'un phénomène qui l'a captée,

13. Antoine *et al.* (2010) évoquent à ce propos, sur le plan psychosocial, le lien communautaire et la réin-dividuation : réduire les frontières entre groupes en insistant sur les caractéristiques communes entre sujets, d'une part, et rappeler la spécificité de chaque individu (notamment dans son appartenance à de multiples groupes, donc l'impossibilité de sa réduction à un seul groupe), d'autre part. Ces propositions nous paraissent intéressantes et potentiellement utiles, mais limitées, tant qu'opèrent des mécanismes de catégorisation inconscients liés aux biais attentionnels.

puis promptement la rediriger vers l'objet choisi. En gagnant en expertise, étant moins distrait, le sujet aura de moins en moins besoin de mobiliser ces compétences (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Ainsi un tel expert aura transformé le mode de fonctionnement de son esprit, désormais plus calme, et bien plus fréquemment basé sur une attention endogène.

L'entraînement à l'attention focalisée est en général considéré comme un prérequis aux deux types de méditation suivants.

Méditer pour une attention diffuse et équanime

L'entraînement à l'attention diffuse et équanime requiert en effet que l'esprit soit calme et faiblement distrait (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cette attention correspond à un état de vigilance où l'attention détecte à chaque instant tout phénomène perceptible, sans qu'il y ait de saisie cognitive ni de focalisation sur un objet : le champ de conscience demeure élargi et permet de percevoir tous les phénomènes perceptibles, extérieurs ou intérieurs. Des expériences en neurophénoménologie ont mis en évidence que la métaconscience développée dans cet entraînement favorise un meilleur accès à la richesse et à l'intensité de chaque expérience phénoménale, à la tonalité émotionnelle et aux phénomènes mentaux (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cet entraînement a généralement pour effet de transformer les habitudes cognitives et émotionnelles : d'être moins réactif émotionnellement (c.-à-d. de moins saisir les émotions et donc de ne pas évaluer la situation ni d'agir en fonction d'elles), d'avoir un esprit plus sensible et plus flexible (Lutz, Dunne et Davidson, 2007), de percevoir finement le fonctionnement de l'égo (la captation de l'attention, les évaluations, etc. ; Lutz, Slagter *et al.*, 2008).

Méditer pour développer une compassion non référentielle

L'entraînement à la compassion non référentielle vise à produire un sentiment intense d'amour compassionnel, qui comporte la double aspiration que tous les êtres soient heureux (amour) et qu'ils soient libérés de la souffrance (compassion ; Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cet état est centré sur les autres, et il est non référentiel, car il n'a pas d'objet ni de point de focalisation spécifique, comme une personne ou un groupe de personnes en particulier (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Il comporte deux aspects : celui de compassion non référentielle et celui d'attention diffuse et équanime, qui sont mobilisés en alternance dans la pratique. Cette dernière recourt à plusieurs techniques en séquence, telles que la stratégie discursive, un ensemble de visualisations et parfois certaines récitations (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Les pratiquants avancés peuvent se passer de telles séquences, et générer instantanément et sans effort un état d'amour compassionnel directement au sein d'une attention diffuse et équanime (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cette pratique génère un bien-être géné-

ral antagoniste avec la colère ou l'irritation, qui est communicatif aux personnes autour de soi (Lutz, Slagter *et al.*, 2008).

Effets généraux de la méditation

Sur l'attention et la perception

Un ensemble d'études a montré des effets de la pratique experte de la méditation sur la perception, l'attention, les pensées et leur contrôle, la conception de soi, l'intelligence mentale, l'apprentissage et la mémoire (Van der Velden *et al.*, 2015); ces effets sont d'ampleur moyenne pour l'attention et de plus faible amplitude pour les mesures plus cognitives (Sedlmeier *et al.*, 2012).

Les pratiquants experts en attention focalisée, et ceux en attention diffuse et équilibrée, peuvent percevoir des stimuli conflictuels (par exemple un stimulus différent devant chaque œil; Braboszcz, Hahusseau et Delorme, 2010). De plus, la méditation augmente les capacités d'attention aux perceptions, la détection de stimuli perceptifs (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone et Davidson, 2008) et diminue l'habituation perceptive (Braboszcz *et al.*, 2010). Par exemple, les personnes qui méditent remarquent plus de changements dans des scènes papillonnantes et, plus rapidement, elles identifient un plus grand nombre de perspectives dans des images à perspectives multiples. Elles sont aussi moins distraites que les non-méditants par des éléments non pertinents, qui surgissent brutalement dans une tâche d'attention sélective visuelle (Hodgins et Adair, 2010). Elles ont également de meilleures performances en flexibilité cognitive (Moore et Malinowski, 2009; Grant *et al.*, 2013). Même un entraînement méditatif court (de quatre jours) permet d'améliorer le traitement des informations visuospatiales, la mémoire de travail et les fonctions exécutives (Zeidan, Johnson, Diamond, David et Goolkasian, 2010).

En bilan, ces résultats suggèrent que la méditation tend à favoriser le développement d'une perception plus fine et plus équilibrée, grâce à une attention endogène plus diffuse et moins basée sur des biais de préférences personnels ou culturels.

Sur les émotions

C'est au regard des émotions et des changements dans le rapport à l'autre que les résultats sont les plus forts (Braboszcz *et al.*, 2010; méta-analyse par Sedlmeier *et al.*, 2012). Les variables correspondantes incluent les relations interpersonnelles, l'anxiété, les émotions négatives, les stress, les émotions positives, l'empathie, le bien-être et la régulation des émotions (Braboszcz *et al.*, 2010; Sedlmeier *et al.*, 2012). La réponse empathique (ainsi que ses corrélats neuronaux) est plus élevée chez des méditants experts en compassion non référentielle que chez les novices (Lutz

Brefczynski-Lewis *et al.*, 2008; Mascaro, Rilling, Negi et Raison, 2012). Aussi, ce type de méditation provoque une diminution des symptômes dépressifs, une augmentation de la compassion envers soi et des émotions positives (Galante, Galante, Bekkers et Gallacher, 2014), et, même chez des novices, une augmentation du bien-être, du sentiment de connexion aux autres – effet le plus fort – et une diminution des considérations égocentriques (Seppala, Hutcherson, Nguyen, Doty et Gross, 2014). A contrario, l'effet sur la réponse empathique semble peu remarquable après un court entraînement, alors qu'une augmentation de la compassion envers soi est significative après cet entraînement (Birnie, Speca et Carlson, 2010), tout comme la réduction des émotions négatives, de la dépression, des réactions hostiles, l'augmentation des émotions positives et de la reconnaissance des émotions d'autrui (Kemeny *et al.*, 2012). En ce qui concerne les interventions basées sur la pleine conscience (formation de quelques semaines), la diminution de la réactivité émotionnelle est un effet élevé et robuste (Gu, Strauss, Bond et Cavanagh, 2015).

Ainsi, d'une manière générale, la méditation favorise une augmentation de la compassion – dont l'empathie est une composante – et une diminution de la réactivité émotionnelle (Keng, Smoski et Robins, 2011; Van der Velden *et al.*, 2015).

Sur les comportements

En raison du lien évoqué entre les émotions et l'action, par l'intermédiaire de l'évaluation, étant donné l'effet majeur de la méditation sur les émotions ainsi que sur la structure et le fonctionnement du cerveau (Braboszcz, Hahusseau et Delorme, 2010; Lutz, Slagter, Dunne et Davidson, 2008), il apparaît incontournable que la méditation impacte significativement les comportements, y compris ceux qui sont habituels. Cela a valu à son usage d'être généralisé dans les thérapies comportementales et cognitives (Cottraux, 2007). Les études empiriques montrent en effet que la méditation améliore la régulation des comportements (Keng *et al.*, 2011), permettant par exemple de soigner des addictions (Labuzienski, 2015; Mantzios et Wilson, 2015; Mize, 2015). En ce qui concerne l'effet sur les discriminations, nous n'avons pas trouvé d'études comportementales. Toutefois, des recherches ont montré qu'une pratique même courte de la compassion non référentielle (Hunsinger, Livingston et Isbell, 2014; Kang, Gray et Dovidio, 2014; Parks, Birtel et Crisp, 2014) ou d'une combinaison de méditations (Lueke et Gibson, 2015) diminuait les attitudes implicites négatives envers des exogroupes stigmatisés, effet potentiellement médié par l'empathie (Hunsinger *et al.*, 2014) et par l'accroissement de la connectivité sociale avec les étrangers (Hutcherson, Seppala et Gross, 2008).

En conclusion de cette partie, nous estimons que *la méditation permet potentiellement le développement d'une attention équanime, un élargissement de la conscience et une meilleure prise en compte d'autrui: elle favoriserait donc l'équité et la responsabilité* (Hagège, 2014).

PERSPECTIVES

Balises générales pour une éducation éthique qui vise l'équité

La méditation est un outil, et son effet dépend de la perspective dans laquelle elle est utilisée¹⁴ (Hagège, 2014, 2015a). En effet, devenir responsable de son fonctionnement requiert non seulement le développement de compétences attentionnelles, mais aussi émotionnelles, relationnelles et épistémiques (Hagège, 2015a)¹⁵. Autrement dit, le savoir-être visé en l'équité repose sur d'autres formes de savoirs et sur l'orientation intentionnelle du sujet vers les buts correspondants (Hagège, 2014). Ainsi, *les savoirs scientifiques évoqués dans cet article (notamment dans le cadre théorique) pourraient constituer des savoirs de référence pour une éducation éthique visant l'équité*. Cela permettrait aux sujets de se représenter leur manière de fonctionner et de devenir ainsi mieux capable de voir *in situ* leurs préjugés lorsqu'ils se manifestent.

À la Faculté des sciences de l'Université de Montpellier, l'alliance synergique de la méditation et de tels savoirs scientifiques contre-intuitifs concernant le fonctionnement de l'égo (l'attention, l'évaluation, la saisie cognitive *etc.*), est utilisée depuis plusieurs années dans le module « Initiation à la méditation dans une démarche éthique » et semble y donner des résultats encourageants (Hagège, 2015b). Il est important de noter que ces savoirs contrastent avec le modèle implicite vraisemblablement et communément partagé d'un sujet rationnel transparent à lui-même (Hagège, 2014, 2015a, 2015b). De nombreux récits d'étudiants suivant notre module expriment en effet *avec étonnement* le fait d'avoir découvert des choses sur eux-mêmes. Un étudiant a par exemple écrit : « *C'est que tout le long du module, j'ai constamment accompli un travail sur moi-même. C'est une chose que je ne soupçonnais pas avant de découvrir la méditation. Qui plus est, ce travail personnel m'a apporté plus de maturité. Je pensais très bien me connaître et savoir comment je pouvais réagir selon les situations. J'étais dans l'erreur.* »¹⁶

14. Dans les pratiques de compassion non référentielle, cette intention est travaillée de manière « intégrée » à la pratique. Toutefois, l'entraînement à l'attention focalisée, par lequel on commence en général, peut être pratiqué à toutes fins utiles; qu'il s'agisse de développer l'équité, les discriminations... Certains tireurs de l'armée américaine apprennent à méditer pour mieux viser. C'est pourquoi l'intention (le but recherché dans la pratique) est primordiale. La méditation est un outil; son effet dépend donc de la raison pour laquelle on s'en sert.

15. Dans cette note de synthèse de 2015, nous détaillons les compétences en question et donnons des exemples concrets : autant de pistes plus concrètes pour une éducation éthique.

Ainsi, *étant donnée l'existence de processus cognitifs inconscients*, l'enseignement fondamental qui me semble devoir être retenu de la présente analyse est en effet que *toute éducation éthique devrait inviter chaque sujet avant toute chose à tourner son regard vers l'intérieur*, à mieux se connaître et à être plus conscient de lui-même : à entrer dans une réflexivité cognitive et phénoménologique quotidienne (des exemples d'outils pour ce faire sont présentés dans Hagège [2015a]). Il me paraît donc également primordial que les recherches francophones, particulièrement dans le champ de l'éducation et de la formation éthiques, prennent en compte les recherches majoritairement publiées en langue anglaise, comme celles citées ici, et en tirent toutes les conséquences utiles en termes de modalités et de finalités éducatives.

Tout invite donc à revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation et, pour cela, à donner les moyens à chacun de comprendre l'autre [et] le monde [...]. Mais encore faut-il commencer par se comprendre soi-même, dans cette sorte de voyage intérieur jalonné par la connaissance, la méditation et l'exercice de l'auto-critique (Delors *et al.*, 1999, p. 18).

CONCLUSION

Nous avons évoqué en introduction les contradictions présentes dans la société entre des valeurs déclaratives d'égalité et des valeurs implicites, effectives de discrimination. Dans le cadre théorique, nous avons succinctement décortiqué des bases cognitives de cette incohérence, qui se retrouve, à l'échelle de l'individu, entre attitudes explicites et implicites. Ainsi, nous proposons que l'origine cognitive des inégalités sociales se trouve dans les processus inconscients de l'égo à l'origine des discriminations. À l'école, elles seraient ainsi en partie dues à l'identification inconsciente de l'enseignante ou de l'enseignant à un endogroupe incluant les élèves plus

16. Voici à titre d'exemples quelques autres extraits de propos de différents étudiants (tels qu'ils m'ont été fournis par ceux-ci) :

« Je ressors de cet enseignement grandi je pense, j'ai réussi à prendre conscience de certaines facettes de ma personne et à me rendre compte de la place que pouvait prendre l'égo dans ma vie. »;

« S'il y a bien une chose que dont j'ai pris conscience en étant plus à l'écoute de moi-même, c'est que je suis vite habitée par des tensions. Je pourrais me définir comme quelqu'un de calme, pourtant, j'ai remarqué que beaucoup d'émotions remuaient en moi alors que je ne m'en rendais pas compte. Du moins, je ne mesurais pas que c'était si continu, je ne percevais que les émotions « extrêmes ». J'ai découvert par exemple que j'étais vite irritée alors que je ne suis pas – ou ne pensais pas être ? – quelqu'un qui se met facilement en colère. »

« Ces séances de méditation m'ont fait prendre conscience du mal-être dans lequel on peut se trouver à cause de l'égo qui en somme, agit comme un tyran sur nous-mêmes. En effet, j'ai appris que ce qui va dans le sens de notre ego n'est pas forcément ce qui va dans le sens de notre bonheur, notre sérénité, notre joie authentique. Par exemple, j'ai découvert que c'est l'égo qui nous pousse à refouler nos émotions, alors que cela n'est pas bénéfique car ce n'est pas la bonne attitude à avoir face aux émotions. Je me suis donc remise en question, j'ai pris conscience de l'étendue de l'égo chez moi et chez les autres. »

performants, de même qu'à sa considération implicite d'un exogroupe constitué par les élèves en difficulté. *A contrario*, favoriser l'équité nécessiterait donc d'entraîner son esprit à fonctionner de manière plus équanime, sans biais implicite de préférence ni d'aversion. D'une manière générale, cette éducation éthique visant l'équité, envisagée comme une éducation à la responsabilité, implique de rendre explicites les processus inconscients pour gagner en cohérence, la cohérence¹⁷ étant une caractéristique essentielle de la responsabilité (Hagège, 2015a).

Références bibliographiques

- ANTOINE, L., DESOMBRE, C., LACHAL, M., GAILLET, F., URBAN, E. et DELELIS, G. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 29, 239-258.
- BEAN, M. G., SLATEN, D. G., HORTON, W. S., MURPHY, M. C., TODD, A. R. et RICHESON, J. A. (2012). Prejudice concerns and race-based attentional bias new evidence from eyetracking. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 722-729.
- BIRNIE, K., SPECA, M. et CARLSON, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371.
- BONNÉRY, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, (17), 107-120.
- BRABOSZCZ, C., HAHUSSEAU, S. et DELORME, A. (2010). Meditation and neuroscience: from basic research to clinical practice. Dans E. Carlstedt (dir.), *Integrative clinical psychology, psychiatry and behavioral medicine: Perspectives, practices and research* (p. 1910-1929). New York, NY : Springer.

-
17. Autrement exprimé par deux étudiants dans leur compte rendu suivant le module de méditation (tels qu'ils m'ont été fournis par ceux-ci):

« J'ai l'impression en effet que si j'applique toutes les techniques proposées dans cet enseignement j'aurais plus d'outils pour avoir une réflexion éthique et prendre des décisions en conséquence. En effet si j'ai conscience de mon égo, de mes fonctionnements, des influences que je subis que je les accepte dans le sens où je les observe quand ils apparaissent ce qui me laisse le choix de les suivre ou non. Je pense que je serai plus capable de déceler mes valeurs, et donc d'agir en conséquence. Ce qui sera bénéfique à court et à long terme pour moi et pour les autres. »

« J'ai maintenant conscience dans ces situations que c'est l'égo qui surgit et j'ai l'impression que simplement la prise de conscience que c'est de l'égo permet de lui laisser moins de place, moins d'importance, moins d'emprise sur moi. »

- BRAMBILLA, M., SACCHI, S., PAGLIARO, S. et ELLEMERS, N. (2013). Morality and intergroup relations: Threats to safety and group image predict the desire to interact with outgroup and ingroup members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5), 811-821.
- BROUILLET, T. (2008). *L'évaluation émotionnelle : quand l'action fait l'émotion* (thèse de doctorat en psychologie). Université Montpellier 3, Montpellier, France.
- BROWN, L. M., BRADLEY, M. M. et LANG, P. J. (2006). Affective reactions to pictures of ingroup and outgroup members. *Biological Psychology*, 71(3), 303-311.
- CAILLE, J.-P. et O'PREY, S. (2005). L'enquête Jeunes 2002 : dispositif et situation scolaire des répondants. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième. *Éducation et formations*, 72, 9-23.
- COTTRAUX, J. (dir.). (2007). *Thérapie cognitive et émotions, La troisième vague*. Paris : Masson.
- DELORS, J., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., ... ZHOU, N. (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans* (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). Paris: UNESCO.
- DESBORDES, G., GARD, T., HOGE, E. A., HÖLZEL, B. K., KERR, C., LAZAR, S. W., ... VAGO, D. R. (2015). Moving beyond mindfulness: Defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 6(2), 356-372.
- DESOMBRE, C., DELELIS, G., LACHAL, M., URBAN, E., ROYE, L., GAILLET, F. et ANTOINE, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 215-239.
- DEWE, P. J. (1991). Primary appraisal, secondary appraisal and coping: Their role in stressful work encounters. *Journal of Occupational Psychology*, 64(4), 331-351.
- DUBET, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1).
- FAUCHER, L. (2012). Tirer la responsabilité au clair : le cas des attitudes implicites et le révisionnisme. *Les ateliers de l'éthique*, 7(1), 179-212.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S., GRUEN, R. J. et DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571.

- GALANTE, J., GALANTE, I., BEKKERS, M.-J. et GALLACHER, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114.
- GRANT, J. A., DUERDEN, E. G., COURTEMANCHE, J., CHERKASOVA, M., DUNCAN, G. H. et RAINVILLE, P. (2013). Cortical thickness, mental absorption and meditative practice: Possible implications for disorders of attention. *Biological Psychology*, 92(2), 275-281.
- GREEN, A. R., CARNEY, D. R., PALLIN, D. J., NGO, L. H., RAYMOND, K. L., IEZZONI, L. I. et BANAJI, M. R. (2007). Implicit bias among physicians and its prediction of thrombolysis decisions for black and white patients. *Journal of General Internal Medicine*, 22(9), 1231-1238.
- GREENWALD, A. G., POEHLMAN, T. A., UHLMANN, E. L. et BANAJI, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17-41.
- GU, J., STRAUSS, C., BOND, R. et CAVANAGH, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12.
- HAGÈGE, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 89-128). Paris : L'Harmattan.
- HAGÈGE, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36.
- HAGÈGE, H. (2015a). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité. Des compétences attentionnelles, relationnelles, épistémiques et émotionnelles pour l'éducation à la responsabilité*. Note de synthèse d'habilitation à diriger les recherches. Université Montpellier 3 – Paul Valéry, Montpellier, France.
- HAGÈGE, H. (2015b). Méditation et réflexivité dialogique pour une éducation à la responsabilité : comment lever les obstacles inconscients et incarner ses valeurs. Dans *Actes du colloque «Les "éducations à", levier(s) de transformation du système éducatif?»* (p. 198-214). Communication présentée à l'Université de Rouen, France, novembre 2014 : HALSHS.

- HAGÈGE, H. (à paraître). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*.
- HAHN, A., JUDD, C. M., HIRSH, H. K. et BLAIR, I. V. (2014). Awareness of implicit attitudes. *Journal of Experimental Psychology*, 143(3), 1369-1392.
- HANSEN, B. C., RAKHSHAN, P. J., HO, A. K. et PANNASCH, S. (2015). Looking at others through implicitly or explicitly prejudiced eyes. *Visual Cognition*, 23(5), 612-642.
- HESS, R. (2011). L'éducation tout au long de la vie. *Les Cahiers pédagogiques*. Récupéré le 24 mai 2017 de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-tout-au-long-de-la-vie#nb1>
- HODGINS, H. S. et ADAIR, K. C. (2010). Attentional processes and meditation. *Consciousness and Cognition*, 19(4), 872-878.
- HOURLST, B. (2014). *À l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette Éducation.
- HUGENBERG, K. et BODENHAUSEN, G. V. (2003). Facing prejudice implicit prejudice and the perception of facial threat. *Psychological Science*, 14(6), 640-643.
- HUNSINGER, M., LIVINGSTON, R. et ISBELL, L. (2014). Spirituality and intergroup harmony: Meditation and racial prejudice. *Mindfulness*, 5(2), 139-144.
- HUTCHERSON, C. A., SEPPALA, E. M. et GROSS, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, 8(5), 720-724.
- KANG, Y., GRAY, J. R. et DOVIDIO, J. F. (2014). The nondiscriminating heart: Lovingkindness meditation training decreases implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1306-1313.
- KAWAKAMI, K., WILLIAMS, A., SIDHU, D., CHOMA, B. L., RODRIGUEZ-BAILON, R., CAÑADAS, E., ... HUGENBERG, K. (2014). An eye for the I: Preferential attention to the eyes of ingroup members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 1-20.
- KEMENY, M. E., FOLTZ, C., CAVANAGH, J. F., CULLEN, M., GIESE-DAVIS, J., JENNINGS, P., ... EKMAN, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350.

- KENG, S.-L., SMOSKI, M. J. ET ROBINS, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- LABUZIENSKI, E. (2015). Mindfulness-based approaches to the treatment of pathological gambling: A systematic review and meta-analysis. Communication présentée à la Society for Social Work and Research 19th Annual Conference: *The Social and Behavioral Importance of Increased Longevity*. <https://sswr.confex.com/sswr/2015/webprogram/Paper24541.html>
- LATOUCHE, S. (2008). Comment sortir de l'imaginaire économique dominant ? Le problème des valeurs. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 141-150). Bruxelles : De Boeck.
- LAUNAY, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette.
- LEACH, C. W., ELLEMERS, N. et BARRETO, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- LENOIR, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). Bruxelles : De Boeck.
- LENOIR, Y. (2012). Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques. *Linguarum Arena*, 3, 9-36.
- LEVY, N. (2014). Consciousness, implicit attitudes and moral responsibility. *Noûs*, 48(1), 21-40.
- LITTRÉ (2017). Article «Équité». Dans *Dictionnaire*. Récupéré de <http://www.littre.org/definition/%C3%A9quit%C3%A9>
- LUEKE, A. et GIBSON, B. (2015). Mindfulness meditation reduces implicit age and race bias. The role of reduced automaticity of responding. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 284-291.
- LUTZ, A., BREFCZYNSKI-LEWIS, J., JOHNSTONE, T. et DAVIDSON, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>

- LUTZ, A., DUNNE, J. D. et DAVIDSON, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness. Dans P. D. Zelazo, M. Moscovitch et E. Thompson (dir.), *Cambridge Handbook of Consciousness* (chap. 19, p. 499-554. Cambridge.
- LUTZ, A., SLAGTER, H. A., DUNNE, J. D. et DAVIDSON, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169.
- MANTZIOS, M. et WILSON, J. C. (2015). Mindfulness, eating behaviours, and obesity: A review and reflection on current findings. *Current Obesity Reports*, 4(1), 141-146.
- MAQUESTIAUX, F. (2013). *Psychologie de l'attention*. Bruxelles : De Boeck.
- MASCARO, J. S., RILLING, J. K., NEGI, L. T. et RAISON, C. (2012). Compassion meditation enhances empathic accuracy and related neural activity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1). doi: 10.1093/scan/nss095
- MASCIOTRA, D., ROTH, W.-M. et MOREL, D. (2008). *Énaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (1997). *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, 97-123.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (2015). *Programme d'enseignement moral et civique*, NOR: MENE1511645A, arrêté du 12-6-2015.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (2017). La lutte contre le décrochage scolaire. Récupéré le 24 mai 2017 de <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html&xtmc=chiffresdeacutecrochagescolaire&xtnp=1&xtr=8>
- MIKOLAJCZAK, M. et BAUSSERON, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. Dans O. Luminet (dir.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé* (p. 129-173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- MILLER, N. E. et DOLLARD, J. (1941). *Social learning and imitation* (vol. xiv). New Haven, CT : Yale University Press.
- MIZE, S. J. S. (2015). A review of mindfulness-based sex therapy interventions for sexual desire and arousal difficulties: From research to practice. *Current Sexual Health Reports*, 7(2), 89-97.

- MONSEUR, C. et CRAHAY, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 55-66.
- MOORE, A. et MALINOWSKI, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- MYERS, D. (2009). *Social Psychology* (10^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill.
- NEUMANN, D. L., BOYLE, G. J. et CHAN, R. C. K. (2013). Empathy towards individuals of the same and different ethnicity when depicted in negative and positive contexts. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 8-13.
- NOSEK, B. A., BAR-ANAN, Y., SRIRAM, N., AXT, J. et GREENWALD, A. G. (2014). Understanding and using the brief implicit association test: Recommended scoring procedures. *PLoS ONE*, 9(12), e110938.
- PARKS, S., BIRTEL, M. D. et CRISP, R. J. (2014). Evidence that a brief meditation exercise can reduce prejudice toward homeless people. *Social Psychology*, 45, 458-465.
- PATURET, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Érès.
- PEARSON, A. R., DOVIDIO, J. F. et GAERTNER, S. L. (2009). The nature of contemporary prejudice: Insights from aversive racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314-338.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.
- RAWLS, J. (2008). *La justice comme équité*. Paris : La Découverte.
- RUST, J. et SCHWITZGEBEL, E. (2013). Ethicists' and nonethicists' responsiveness to student e-mails: Relationships among expressed normative attitude, self-described behavior, and empirically observed behavior. *Metaphilosophy*, 44(3), 350-371.
- SCHERER, K. R. (1999). Appraisal Theory. Dans T. Dalgleish et M. Power (dir.), *Handbook of Cognition and Emotion*. John Wiley & Sons.
- SCHWITZGEBEL, E. (2009). Do ethicists steal more books? *Philosophical Psychology*, 22(6), 711-725.
- SCHWITZGEBEL, E. et RUST, J. (2009). Do ethicists and political philosophers vote more often than other professors? *Review of Philosophy and Psychology*, 1(2), 189-199.

- SEDLMEIER, P., EBERTH, J., SCHWARZ, M., ZIMMERMANN, D., HAARIG, F., JAEGER, S. et KUNZE, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139-1171.
- SEPPALA, E. M., HUTCHERSON, C. A., NGUYEN, D. T., DOTY, J. R. et GROSS, J. J. (2014). Loving-kindness meditation: A tool to improve healthcare provider compassion, resilience, and patient care. *Journal of Compassionate Health Care*, 1(1), 1-9.
- SMITH, C. A. et KIRBY, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1352-1372.
- TROUILLOUD, D. et SARRAZIN, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- TUPIN, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes: des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse d'habilitation à diriger les recherches. Université de Nantes, Nantes, France.
- UNKELBACH, C., FORGAS, J. P. et DENSON, T. F. (2008). The turban effect: The influence of Muslim headgear and induced affect on aggressive responses in the shooter bias paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1409-1413.
- VAN DER VELDEN, A. M., KUYKEN, W., WATTAR, U., CRANE, C., PALLESEN, K. J., DAHLGAARD, J., ... PIET, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, 37, 26-39.
- VANHOFFELLEN, A. (2010). Les bacheliers du panel 1995: évolution et analyse des parcours. *Note d'information 10-13*, 1-6.
- VIEILLARD-BARON, J.-L. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation? Montaigne, Fichte, Lavelle*. Paris: Vrin.
- ZEIDAN, F., JOHNSON, S. K., DIAMOND, B. J., DAVID, Z. et GOOLKASIAN, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.

Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guyline CLOUTIER

Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER

Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Devant les exigences liées à la professionnalisation enseignante et, par conséquent, devant les attentes à l'égard de la compétence éthique des enseignants, il convient d'abord de se pencher sur ce que signifie être compétent sur le plan éthique. Il ressort des écrits que la compétence éthique entretient un lien étroit avec la réflexion. Il importe ensuite de s'interroger en ce sens sur l'apport de la formation au développement de cette compétence professionnelle.

Cet article présente une partie des résultats issus d'une recherche doctorale portant sur l'agir éthique de stagiaires finissants en enseignement au secondaire. Plus précisément, ces résultats jettent un regard sur ce qui constitue le raisonnement professionnel des stagiaires lié à une situation comportant des enjeux éthiques. Des repères qui soutiennent l'argumentaire des participants stagiaires sont mis en évidence, bien

que les mots pour les désigner explicitement soient peu présents dans le discours de ces participants. Les stagiaires expriment le fait qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés en matière d'éthique professionnelle. Entre autres, selon leur point de vue, l'éthique telle qu'elle est abordée lors des activités d'enseignement en formation, particulièrement à l'aide de problématisations éthiques, comporterait un caractère « insoluble ».

ABSTRACT

Graduating teachers' views on the development of their ethical competence

Guylaine CLOUTIER, University of Montreal, Quebec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Given the demands of professionalizing the teacher, and therefore the expectations that teachers will be ethically competent, the concept of ethical competence must first be defined. The literature shows that ethical competence is closely linked with reflection. It is therefore important to consider the contribution of training in the development of this professional competence.

This article presents some of the results of a doctoral study on the ethical behaviour of graduating secondary school teachers. More specifically, these results explore the professional reasoning of practice teachers in a situation involving ethical issues. Points of reference supporting the arguments of participating practice teachers are highlighted, although the participants use few words to label them explicitly. The interns express feeling ill-equipped in professional ethics. From their point of view, there is an “unsolvable” feel to ethics as approached during practice teaching activities, especially when ethical problematizations are used.

RESUMEN

Puntos de referencia de pasantes en enseñanza que permiten apoyar el desarrollo de su competencia ética

Guylaine CLOUTIER, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Ante las exigencias inherentes a la profesionalización de los maestros y como consecuencia, ante las expectativas sobre la competencia ética de los maestros, es conveniente interrogarse sobre lo que significa ser competente sobre el plan ético. La literatura sobre el sujeto muestra que la competencia ética mantiene una estrecha

relación con la reflexión. Es pues importante cuestionarse sobre lo que aporta la formación al desarrollo de dicha competencia profesional.

Este artículo presenta una parte de los resultados provenientes de una investigación doctoral sobre la actividad ética de los pasantes en enseñanza para secundaria. Más precisamente, los resultados presentan una perspectiva sobre lo que constituye el razonamiento profesional de los pasantes relacionado con una situación que comporta desafíos éticos. Los índices sobre los que se apoyan los argumentos de los pasantes participantes han sido evidenciados, aunque los términos para designarlos explícitamente sean poco frecuentes en el discurso de dichos participantes. Los pasantes expresan el hecho de que no se sienten suficientemente equipados en materia de ética profesional. Además, según su punto de vista, la ética tal como es abordada durante las actividades de enseñanza durante su formación, particularmente apoyada sobre problemáticas éticas, entrañaría un carácter «insoluble».

INTRODUCTION

L'enseignement est essentiellement une profession d'interactions humaines et, à ce titre, il porte une responsabilité à l'égard de l'autre. Devant cette responsabilité, alors que les pistes permettant à l'enseignant d'orienter son action peuvent parfois sembler brouillées, notamment en raison de la transformation des valeurs sociétales, la formation au raisonnement professionnel peut se révéler une voie féconde à titre de levier de l'agir éthique.

Après avoir situé quelques éléments de problématique au regard de ce que signifie être compétent sur le plan éthique, cet article propose de rendre compte d'une partie des résultats à l'issue d'une recherche doctorale sur l'agir éthique de stagiaires en enseignement (Cloutier, 2017). Nous expliquons notre choix d'aborder le développement de l'agir éthique sous l'angle du raisonnement professionnel et des repères qui le constituent. Nous décrivons ensuite l'approche méthodologique retenue. Enfin, nous présentons quelques résultats, qui seront suivis de la discussion.

LA PROBLÉMATIQUE D'ENSEMBLE

Au Québec comme ailleurs – citons, entre autres, la France et la Suisse –, l'éthique professionnelle se présente à titre de compétence dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (Cloutier, St-Vincent et Loiola, 2015). En effet, l'éthique professionnelle enseignante se revendique du statut de compétence, une mobilisation des savoir-agir, portée par un mouvement de professionnalisation.

Cette professionnalisation pose un défi de taille aux institutions de formation, soit celui de former des enseignants dotés de compétences professionnelles devant les changements sociétaux, par exemple ceux liés aux avancées technologiques. La douzième compétence professionnelle présentée comme un savoir-agir dans ce référentiel consiste à former des enseignants aptes à « agir de façon éthique et responsable » dans l'exercice de leurs fonctions (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 131). De plus, cette compétence comporte un caractère prescriptif et une obligation de réussite, notamment lors du dernier stage.

Devant l'ambiguïté entourant la définition de la compétence éthique relevée par plusieurs auteurs (Bourgeault, 2005; Desautniers et Jutras, 2012; Desautniers, Jutras et Legault, 2005), nous avons tenté de cerner ce que signifie « être compétent sur le plan éthique en enseignement » à l'aide d'une recension des écrits.

Sous un premier angle, l'intérêt des chercheurs porte sur la conduite du stagiaire ou de l'enseignant, laquelle est scrutée dans une perspective normative, c'est-à-dire qu'elle est examinée à partir de règles de conduite (Barrett, Casey, Visser et Headley, 2012; Olson, Clough et Penning, 2009). Dans cette perspective comportementaliste, être compétent sur le plan éthique consiste à se conformer à des attitudes et à des comportements précisés à l'intérieur d'un code de conduite. Barrett *et al.* (2012) insistent sur la nécessité d'entraîner les étudiants lors de leur formation à prendre des décisions à l'aide d'un code explicite de conduite.

Sous un angle différent, d'autres chercheurs s'intéressent à l'agir de l'enseignant à titre de « modèle moral » (Sanger et Osguthorpe, 2013; Thornberg, 2008; Thornberg et Oguz, 2013), prônant ainsi une éthique s'apparentant à une éthique de la vertu qui passe par des valeurs et des vertus que l'enseignant doit incarner en vue de socialiser les élèves. Dans cette perspective, l'éthique de l'enseignant renvoie à son rôle d'agent de socialisation des élèves. Ces recherches mettent en évidence que ce travail de socialisation des élèves, lié à la transmission de valeurs éducatives, relève de l'intuition de l'enseignant suggérant que le principal défi de la formation est de doter le futur enseignant d'un langage professionnel afin de réfléchir à cette dimension de son travail.

Enfin, sous un autre angle, des chercheurs s'intéressent à la compétence éthique à titre d'acte réflexif au regard des responsabilités professionnelles de l'enseignant vis-à-vis de son agir, par exemple celles que renferme le cadre professionnel (Colnerud, 1997; Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Gabin Ntebutse, 2012; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; St-Vincent, 2011). Plus précisément, ces chercheurs font ressortir, d'une part, le lien étroit qu'entretiennent la compétence éthique et la réflexion. D'autre part, ils mettent en relief des repères qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant en matière d'agir éthique. Cette dernière conception réflexive de l'éthique professionnelle a été retenue dans le cadre de notre recherche, car elle s'inscrit en cohérence avec l'éthique appliquée à titre d'approche inductive permettant de prendre

une décision qui tient compte des conséquences de ses actes sur soi et sur autrui (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2013; Lacroix, 2012; Langlois, 2011; Legault, 2003). Dans cette perspective, l'éthique se veut un acte réflexif à l'égard des valeurs, des principes et des normes qui guident les conduites professionnelles. Considérant cette conception, il est possible de dégager certains éléments qui aident à préciser ce que signifie l'agir éthique.

Agir, c'est décider (Picavet, 2004). Par conséquent, il est permis de penser qu'un agir correspond à ce qui résulte de la décision. Pris dans ce sens, un agir éthique serait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui. Pour dire autrement, un agir éthique correspond à ce qui est mis en œuvre à la suite de la réflexion, car ce n'est pas la réflexion à proprement parler qui est éthique, mais bien l'acte lui-même (Dupeyron, 2013). Bien que la posture réflexive soit associée à l'acte, elle n'est pas pour autant garante de l'agir éthique (Bourgeault, 2012; Dupeyron, 2013). En ce sens, le fait qu'un enseignant ait réfléchi d'emblée sur son action ne confère pas à cette dernière son caractère éthique. Dès lors, cela requiert le filtre du raisonnement professionnel, car c'est bien la gestion de cet espace à la fois « normé » et intersubjectif qui fonde l'autonomie de l'enseignant à titre de professionnel.

Peu de recherches portent sur la contribution de la formation à l'enseignement de la compétence éthique dans la perspective de susciter le développement de la capacité d'analyse des futurs enseignants à l'égard des situations professionnelles (Cloutier, 2017). Toutefois, les études qui portent sur les dispositifs de formation (Shapira-Lishchinsky, 2013; Sockett et Le Page, 2002) suggèrent que la réflexion est indissociable de la formation à l'éthique. Cette dimension réflexive ressort également de l'importante recension documentaire menée par Jutras (2013) à propos des dispositifs de formation à l'éthique dans les pratiques professionnelles telles que l'enseignement.

À la lumière de l'intérêt suscité par la place qu'occupe la réflexion au regard de la compétence éthique, nous avons effectué une recension plus approfondie sur le concept de raisonnement pouvant soutenir la compétence éthique. S'est alors profilée la construction du raisonnement professionnel.

LE RAISONNEMENT PROFESSIONNEL

Dans la pratique enseignante, le discours tient lieu de savoir, alors qu'il porte sur la justification de l'agir (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 2001). Dès lors, ce que l'enseignant est à même d'évoquer dans son argumentation est considéré à titre de savoir. Une telle posture trouve son sens dans les raisons de l'agir, lesquelles peuvent être étayées à l'aide d'arguments. Devant

l'« obligation de compétences » (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2004, p. 8) de l'enseignant, exigeant de lui qu'il soit à même de rendre compte de ses décisions à l'élève, aux parents de ce dernier, à sa direction d'école ou à la commission scolaire, le discours apparaît incontournable à titre d'entrée du raisonnement professionnel.

Notre recension des écrits liés tant à la compétence éthique qu'au concept de raisonnement nous a permis de dégager des repères pouvant guider la réflexion. Ces repères se présentent comme des éléments susceptibles de soutenir le raisonnement professionnel, alors que leurs fonctions permettent de se localiser, de s'orienter et de discriminer (Fabre, 2011). Ils constituent des jalons dans l'éthique professionnelle. Plus précisément, notre recension a permis de dégager des repères internes ou personnels et externes ou institutionnels.

Les repères personnels

Les valeurs et les principes personnels renvoient aux convictions d'un individu, à ce qui lui sert de référence (Desaulniers et Jutras, 2012). Il s'agit de valeurs acquises durant l'enfance et au contact de personnes significatives qui peuvent guider l'enseignant dans ses interventions auprès d'autrui. Ce sont des valeurs intégrées auxquelles l'enseignant se réfère sans nécessairement en avoir conscience. Par exemple, l'entraide peut se présenter comme une valeur importante pour un enseignant, valeur héritée de son éducation familiale.

Les repères institutionnels

Dans le cadre de la recherche doctorale, précisons que les repères institutionnels renvoient à l'institution sociale que constitue l'école (Desaulniers et Jutras, 2012) et à ce qui entoure la formation et la profession. Les valeurs partagées, à titre de composantes institutionnelles propres à une profession, sont acquises durant la formation et éventuellement au contact de collègues expérimentés (Desaulniers et Jutras, 2012). Ces valeurs peuvent soutenir le raisonnement de l'enseignant dans le vif de l'action de manière à lui permettre de réguler son action vis-à-vis d'autrui. Par exemple, mentionnons l'impartialité attendue des enseignants dans ses relations avec ses élèves, laquelle valeur est spécifiée dans la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016).

De plus, le travail de l'enseignant est balisé à l'aide de divers règlements et lois. Les documents ministériels tels que le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) comportent des exigences professionnelles qui doivent orienter l'agir de l'enseignant. Il en va de même pour les lois et règlements qui concernent les citoyens, y compris les enseignants.

Les normes constituent également des repères institutionnels pouvant soutenir le raisonnement en matière d'agir éthique. Une norme vise à «promouvoir certaines conduites ou pratiques» (Prairat, 2012). Ainsi, dans cette recherche, une norme interne se présente à titre de règle de conduite propre à un établissement scolaire (Desaulniers et Jutras, 2012) en déterminant les attentes à l'égard des acteurs de cet établissement. Par exemple, le code vestimentaire des enseignants d'un établissement scolaire donné vise à fixer la conduite de ces derniers. Les attentes de la société à l'égard des enseignants renvoient à des normes externes. Ces attentes trouvent leurs raisons d'être dans la responsabilité qui incombe à l'enseignant de former les citoyens de demain et dans la confiance que ce dernier doit conserver vis-à-vis des parents et de la société en général (Jeffrey, 2015).

Les savoirs théoriques peuvent également soutenir le raisonnement de l'enseignant lié à l'agir éthique. Les savoirs dont il est question sont définis comme la «somme de connaissances spécifiques à une discipline» (Legendre, 2005, p. 1202). Dès lors, les savoirs issus des sciences de l'éducation ainsi que des disciplines contributives à titre de «grilles de lecture» (Perrenoud, 2010) peuvent être convoqués en vue de la décision. Citons les théories du développement de l'adolescent qui peuvent soutenir le raisonnement de l'enseignant dans ses interventions auprès de ses élèves alors que celui-ci évite de reprendre l'élève en tant que tel, mais cible spécifiquement le comportement inapproprié (Archambault et Chouinard, 2016).

En somme, nous comprenons le raisonnement professionnel à titre de justification qui se manifeste dans le discours au moyen d'arguments soutenus à partir de repères. En ce sens, raisonner implique d'établir des liens entre une situation donnée et les repères permettant de justifier le caractère éthique de cette situation.

Nous présentons ci-dessous la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de la recherche doctorale.

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE CETTE RECHERCHE EXPLORATOIRE

Nous avons favorisé une démarche de recherche qualitative/interprétative, alors que notre intérêt était tourné vers le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique, lequel raisonnement est difficilement observable. Nous avons opté pour un dispositif nous permettant d'accéder à la verbalisation du raisonnement des participants, ce qui s'inscrit en cohérence avec les finalités actuelles de la recherche en éducation où l'enseignant contribue à la production de connaissances à l'aide de la réflexion sur ses actions. En effet, à titre d'acteur responsable et autonome, l'enseignant agit comme «créateur de significations» (Anadon, 2011, p. 24).

Les objectifs de la recherche

Animée de deux intentions de recherche, nous souhaitons, d'une part, mettre en évidence les repères constituant le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique de stagiaires finissants en enseignement au secondaire et, d'autre part, circonscrire l'apport de la formation à l'enseignement – initiale et pratique – à la transmission de ces repères. Ainsi, nous avons recueilli le témoignage de trois types de participants : les stagiaires, leur enseignant associé et leur superviseur de stage respectifs. Cependant, dans le cadre de cet article, nous ne rendons compte que d'une partie des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des stagiaires.

Les participants¹ stagiaires

Deux phases de collecte de données ont été effectuées. Pendant la première phase, nous avons constitué un échantillon intentionnel formé de volontaires, ce qui permettait d'aborder un sujet intime (Beaud, 2010) comme des questions d'ordre éthique. Les stagiaires finissants en enseignement au secondaire ont été favorisés, du fait que leurs responsabilités s'accroissent au cours du dernier stage. Par ailleurs, le stage apparaît comme un levier du développement de l'agir éthique (COFPE, 2004), favorisant notamment chez l'étudiant une réflexion sur les valeurs de la profession. Par l'entremise des responsables des centres de formation pratique de quatre universités francophones québécoises, sept étudiants de la cohorte 2010-2014 se sont montrés intéressés : six femmes et un homme.

Lors de la deuxième phase de collecte de données, le recrutement de quatre participantes appartenant à la cohorte 2011-2015 a été facilité avec l'aide des superviseurs de stage rencontrés durant la première phase de collecte de données.

Le déroulement et les outils de collecte de données

Nous présentons ci-dessous les deux outils de collecte de données retenus dans le cadre de notre recherche : l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion.

L'entrevue individuelle semi-dirigée

Lors de la première phase de collecte de données, nous avons réalisé une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 30 minutes auprès de chacun des sept participants.

1. Lors de la première phase de cueillette des données, les participants stagiaires sont tous des femmes, à l'exception d'un homme. Pour la deuxième phase, le groupe de discussion se compose uniquement de femmes.

Nous avons construit le guide d'entrevue, qui comportait trois blocs, en nous appuyant sur la démarche de Paillé (1991). Premièrement, le participant était invité à raconter une situation qui lui était apparue comme un manquement éthique de la part d'un autre stagiaire ou d'un enseignant et à exposer une situation l'impliquant et comportant une interrogation éthique. Deuxièmement, le participant était appelé à évoquer des repères lui permettant de justifier la dimension éthique de l'agir que comportait l'une ou l'autre des deux situations racontées. Troisièmement, les questions portaient sur la contribution des activités d'enseignement en formation au développement de l'agir éthique.

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel QDA Miner. En ce qui concerne notre premier objectif de recherche, soit celui de mettre en évidence les repères qui constituaient le raisonnement professionnel des stagiaires lié à l'agir éthique, nous disposions d'une grille catégorielle ancrée dans notre cadre conceptuel. Nous avons ainsi attribué un code aux unités de signification (Paillé et Mucchielli, 2012) qui correspondaient aux points de repère personnels et institutionnels. Précisons que nous n'avons pas tenu compte des éléments évoqués par les participants qui ne servaient pas à établir un lien entre un repère et l'agir compris dans l'une ou l'autre des situations rapportées. Nous n'avons donc pas considéré ces propos à titre de repères. Par exemple, un participant évoque la collégialité à titre de valeur professionnelle pouvant guider son agir, mais cette valeur ne constitue pas un des arguments servant à justifier le caractère éthique de l'une ou l'autre des situations qu'il a racontées.

En ce qui a trait à notre deuxième objectif de recherche, comme nous ne disposons pas d'*a priori* en ce qui concerne la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique, nous avons privilégié l'analyse thématique continue (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous cherchions à dégager des éléments liés aux activités d'enseignement visant le développement de l'agir éthique.

Le groupe de discussion

À la suite de la première phase de collecte de données, nous avons cru pertinent de nous intéresser de plus près à la contribution des activités d'enseignement en formation au développement de l'agir éthique, car peu d'éléments étaient ressortis des entrevues individuelles. Cette fois, nous avons favorisé la tenue d'un groupe de discussion qui a duré environ une heure et qui comportait deux blocs : des mises en situation présentant des enjeux éthiques et des questions relatives à leur formation par rapport au développement de la compétence éthique. Nous avons d'abord présenté deux situations authentiques, dont celle de Benoit (voir en annexe), tirées de la première phase de collecte de données et validées par une experte. À la suite de la présentation de chacune des situations, les participantes ont été invitées à s'exprimer sur les repères qui leur ont permis de justifier l'agir que comportait chacune de ces situations. Ces situations ont servi de déclencheur afin de susciter la réflexion des

participantes à l'égard de la transmission ou non de ces repères en formation, tout en nous permettant de diriger nos questions sur cette contribution. C'est pourquoi des questions telles que « Pouvez-vous cibler une activité vécue en formation liée aux valeurs partagées de la profession? » leur ont été posées. Nous avons procédé par thématisation continue, puisque nous souhaitons dégager des actions visant le développement de l'agir éthique.

QUELQUES RÉSULTATS

Nous présentons ici quelques résultats liés aux repères évoqués dans le discours des stagiaires en matière d'agir éthique (1^{re} phase de collecte de données), de même qu'à l'apport des activités d'enseignement (1^{re} et 2^e phases de collecte de données) à la transmission de ces repères du point de vue des participants.

La première phase de collecte de données : des repères à négocier

Rappelons qu'à la suite de notre recension des écrits nous avons choisi de présenter les repères à titre de composantes de la réflexion, lesquelles renvoient, d'une part, à la personne et, d'autre part, à ce qui relève de l'institution, c'est-à-dire les savoirs issus de la formation, les valeurs et le cadre professionnel. Le tableau 1 réunit les repères des stagiaires évoqués lors de la première phase de collecte de données.

Tableau 1. Les repères des stagiaires de la première phase de collecte de données

Composantes personnelles : valeurs personnelles	
Bienveillance (3P)	
Respect (4P)	
Instruction (1P)	
Faire figure de modèle (3P)	
Se comporter comme un bon parent (1P)	
Responsabilité personnelle (1P)	
Rapports d'égalité (1P)	
Composantes institutionnelles : valeurs partagées	
Neutralité (1P)	Imputabilité (1P)
Discrétion (3P)	Capacité d'analyse (1P)
Ouverture d'esprit (1P)	Crédibilité (1P)
Engagement (1P)	Égalité (1P)
Distance professionnelle (2P)	Impartialité (1P)
Ponctualité (1P)	
Composante institutionnelle : cadre professionnel	
Code criminel (encadrement légal (1P) et réglementaire)	Attentes du milieu (norme interne) (1P)
Code de vie des élèves (norme interne) (1P)	Attentes de la société (norme externe) (1P)
Code vestimentaire des enseignants (norme interne) (1P)	

P : participant

Lors de la première phase de collecte de données, tous les participants ont mentionné au moins une composante personnelle afin de soutenir leur raisonnement lié à une situation rapportée. Le respect apparaît comme la valeur ayant été nommée par le plus de participants. Viennent ensuite la bienveillance et la valeur « faire figure de modèle ». En ce qui concerne les composantes personnelles, les résultats mettent en évidence, d'une part, la nécessité de se distancier de ses valeurs. En effet, certains étudiants ont clairement exprimé un besoin de distanciation. Citons la situation rapportée par une participante, où elle a partagé avec son groupe d'élèves de 5^e secondaire des opinions défavorables à propos des interventions policières associées au « printemps érable » : « *Ce serait vraiment de m'éloigner par moment de mes valeurs, de ce que je ressens pour établir une distance* » (Margot²).

Le témoignage de certains stagiaires, d'autre part, suggère le besoin de réfléchir à ses valeurs en vue de les situer et de comprendre leurs retombées dans des relations professionnelles, notamment marquées par un rapport d'autorité. À titre d'exemple,

2. Notons que tous les participants ont été invités à se choisir un pseudonyme en vue de préserver la confidentialité liée à leur identité.

Paul évoque le respect et les rapports d'égalité avec ses élèves afin de remettre en question le contenu du code vestimentaire des enseignants, lequel, de son point de vue, apparaît injuste à l'égard des élèves. Le code vestimentaire des enseignants d'éducation physique permet le port du pantalon de jogging, alors que le code de vie des élèves exige de ces derniers le port du short. Les rapports d'égalité se révèlent une valeur qui guide l'agir de ce participant à un point que celui-ci qu'il mentionnera que ses élèves l'interpellent par un diminutif de son prénom. Il se sent ainsi « *moins leur policier* ».

Quant aux composantes institutionnelles, qui sont des valeurs partagées, nous relevons une ambiguïté entourant leur signification : tous ont en effet exprimé un besoin d'éclaircissement à ce sujet. Cependant, à l'aide d'exemples, plusieurs participants ont pu soutenir leur raisonnement à partir d'au moins une valeur de la profession. La discrétion est apparue comme la valeur professionnelle mentionnée par le plus de participants. Bien qu'elles puissent être présentes dans leur discours, les valeurs de la profession ne sont pas toujours désignées de manière explicite. Par exemple, la réflexion d'une participante sur la blague grossière d'un autre stagiaire sous-entend l'imputabilité : « *Ils [les élèves] vont pouvoir dire ça à leurs parents [...] Les parents vont dire ça à l'école, donc, ça a des répercussions quand même intenses* » (Océane). Notons que, parmi les cinq éléments du cadre professionnel évoqués en guise d'argument, quatre ont été mentionnés par le même participant. Autrement dit, seulement deux participants ont présenté un argument à l'aide d'éléments appartenant à l'encadrement légal et réglementaire ou aux normes internes et externes, ce qui suggère que ces éléments ne constituaient pas des repères pour cinq des stagiaires. Enfin, aucun savoir théorique n'a été évoqué par les participants.

La contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique

L'analyse des données issues des entrevues individuelles de la première phase de collecte de données en ce qui a trait à la contribution des activités d'enseignement nous a laissée devant un besoin d'approfondissement, et c'est la raison pour laquelle nous avons effectué une deuxième phase de collecte. Le tableau 2 présente les éléments dégagés liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique, contribution qui passe principalement par des activités visant à susciter la réflexion et à communiquer ses attentes.

Le tableau 2 permet de constater que l'action relevée dans le cadre de la formation consistant à susciter la réflexion a été mentionnée par huit participants. Soulignons que le témoignage d'un même participant pouvait mettre en évidence plus d'une action. À cet égard, des dispositifs ont été favorisés à l'intérieur des cours, tels que des réflexions écrites individuelles et des problématisations éthiques qui visaient un travail de réflexion tant sur ses valeurs personnelles que sur les valeurs et le cadre

professionnels, comme le suggère ce témoignage : « *On a des mises en situation [...] et il faut résoudre le problème éthique du mieux qu'on peut [...] on n'a jamais la réponse exacte sauf que le fait d'en discuter, bien ça nous aide* » (Julie). Plus précisément, il ressort du travail de réflexion sur soi que ce travail arrive trop tôt dans la formation : « *J'avais 19 ans... je n'étais pas prête à dire comment j'étais comme enseignante* » (Audrey). Quant au travail réflexif sur les composantes institutionnelles, les valeurs partagées, il semble qu'il ait fait l'objet d'un apprentissage en formation, bien que les mots pour désigner explicitement ces composantes soient peu présents dans le discours des participants. Par exemple, une participante mentionne avoir réfléchi à l'aide de problématisations éthiques sur les attitudes de l'enseignant pouvant se révéler négatives, telles que « *mettre des étiquettes* » (Amélie) sur les élèves, suggérant ainsi un travail en formation sur les valeurs « impartialité » ou « bienveillance ». En ce qui concerne la contribution des activités réflexives à la transmission des composantes liées au cadre professionnel, les résultats suggèrent une méconnaissance à cet égard : « *Qu'est-ce qui délimite ma profession?* » (Amélie).

Tableau 2. **Éléments liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique lors des deux phases de collecte de données**

Précisions relatives aux thèmes	Thèmes
Le participant évoque des activités visant à susciter la réflexion des étudiants, telles que l'utilisation de problématisations éthiques, de partage de savoirs expérientiels.	Susciter la réflexion (8P)
Le participant évoque des activités où le formateur présente aux étudiants ses attentes à l'égard de l'agir éthique.	Communiquer ses attentes (6P)

Quant à l'intervention liée à la communication d'attentes, elle a été évoquée par six participants, ce qui laisse supposer que l'agir éthique est traité notamment à l'aide de mises en garde : « *"Si vous ne vous présentez pas [aux cours], vous allez avoir une marque dans votre cote éthique" [...] c'était péjoratif là* » (Julia) et « *"Fiez-vous à votre jugement!", on l'a entendu là* » (Marie-Andrée).

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

Ces quelques résultats suggèrent des pistes de discussion concernant les repères ainsi que la formation au développement de l'agir éthique.

Les repères : à la recherche de mots

Les témoignages des participants des deux phases de collecte de données ont permis de dégager des repères leur permettant de soutenir leur raisonnement. Au chapitre des composantes personnelles, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité pour l'enseignant d'être au clair avec ses propres valeurs (Desmeules, 2000; Léger, 2006). Le discours de certains participants met en évidence ce besoin, alors qu'ils entreprennent de se distancier de leurs valeurs de manière à adhérer à celles attendues des enseignants. Rappelons le discours de la stagiaire Margot qui montre bien la tension entre son désir de créer des liens avec ses élèves et la distance professionnelle, de même que l'impartialité attendue des enseignants. Par ailleurs, bien que le discours des participants comporte des arguments en faveur des valeurs de la profession, force est d'admettre que les mots pour les désigner explicitement sont très peu éloquents dans leurs justifications. Cela suggère, comme l'ont écrit Sockett et Le Page (2002), Thornberg (2008) ainsi que Thornberg et Oguz (2013) pour ce qui est du personnel enseignant, que les stagiaires ne disposent pas de « métalangage » afin de réfléchir sur cette dimension de leur travail.

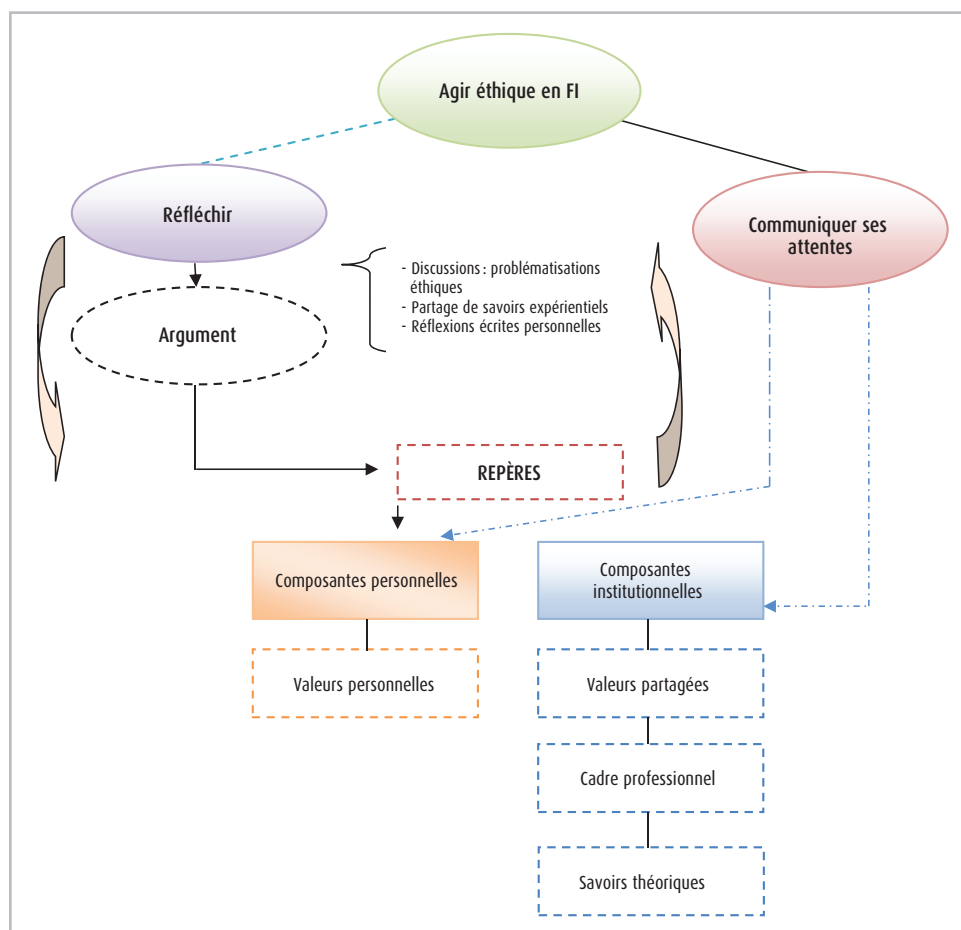
En ce qui a trait à l'encadrement légal et réglementaire et aux normes, nos résultats s'inscrivent en cohérence avec ceux obtenus par St-Vincent (2011). En effet, si ces composantes apparaissent comme une dimension peu examinée devant un problème éthique (St-Vincent, 2011), dans le cadre de nos travaux elles ne constituent pas d'emblée un repère pouvant soutenir le raisonnement professionnel.

Enfin, à propos des savoirs théoriques, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Thornberg et Oguz (2013) : les enseignants se réfèrent peu aux savoirs théoriques dans leur discours devant des questions d'ordre éthique.

La formation à l'éthique : à la recherche de points d'ancrage

À l'aide de la figure 1, nous proposons une lecture des perceptions des participants à propos de la contribution des activités d'enseignement, lesquelles perceptions nous permettent de dégager trois constats.

Figure 1. **Perceptions des participants de la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique (Tiré de la thèse de Cloutier, 2017)**



Le premier constat est lié aux composantes personnelles et institutionnelles : des activités d'enseignement, telles que des discussions autour de problématisations éthiques, sont effectivement réalisées en formation afin de susciter la réflexion des étudiants. Cependant, du point de vue des participants, le travail de conscientisation de ses valeurs propres arrive trop tôt dans la formation : « *Je n'avais même pas fait un stage [...] puis on me demande de me décrire, mes valeurs. C'est beaucoup demander à des personnes qui entreprennent un bac, des questions [...] si existentielles* » (Audrey). Par ailleurs, le but de ce travail semble équivoque : « *On ne savait pas trop dans quelle visée, pourquoi c'est si important de rechercher mes [sic] propres valeurs* » (Marie-Andrée). Bien que les participantes au groupe de discussion aient pu évoquer des composantes à l'aide des deux situations présentées, leurs propos donnent à penser qu'elles n'ont pas toutes fait l'objet d'un enseignement explicite : « *C'est quel cadre*

légal qui t'aide?» (Amélie). Pour ces raisons, les composantes sont représentées à l'aide d'un encadré discontinu, ne constituant pas nécessairement des repères.

Le deuxième constat est lié aux activités proposées en formation. Ainsi, les participants des deux phases de collecte de données ont retenu qu'une situation comportant un enjeu éthique constitue fondamentalement une problématique «insoluble» : *«On a vu des cas [...] beaucoup, sans jamais arriver à une réponse. Ça nous laisse supposer que l'éthique est quelque chose de complètement flou, puisqu'il n'y aura jamais de [...] bonnes réponses»* (Marie-Andrée). Dès lors, devant le caractère incertain des composantes, la situation de départ que constitue notamment la problématisation éthique conserve sa part de doute. Dans la figure 1, les flèches courbées illustrent ce va-et-vient entre la réflexion et les repères, le manque d'ancrage dans la recherche d'une justification ramenant ainsi à la situation qui a suscité la réflexion.

Bien qu'il n'appartienne pas à l'éthique d'imposer des solutions (Desaulniers, 2007), ce deuxième constat suscite un questionnement à propos de la valorisation en formation de la démarche réflexive liée aux problématisations éthiques qui suggère que celles-ci ne comportent pas de solutions. Une recherche documentaire menée par Jutras (2013) sur les moyens mis en œuvre dans divers programmes de formation afin de développer l'éthique professionnelle des étudiants estime, en accord avec les auteurs recensés, que l'accent doit être mis plus sur le processus de résolution de la problématique que sur la solution. Dans le cas contraire, selon Jutras, le risque est que les étudiants soient en quête de réponses préfabriquées applicables à diverses situations. Nos résultats nous permettent d'entrevoir un autre risque, celui lié à l'apparence «insoluble» des problématisations éthiques, suggérant qu'un agir donné est éthique à partir du moment qu'il est soutenu par la réflexion, peu importe la résultante de cette réflexion.

Le troisième constat est lié aux éléments appartenant à l'encadré «Réfléchir» dans la figure 1. Ainsi, ceux-ci rendent compte des activités évoquées par les participantes au groupe de discussion ayant contribué ou non à la transmission des repères. En fait, le témoignage des participantes laisse entendre que le but de ces exercices était de susciter la réflexion sur les composantes tant personnelles qu'institutionnelles. Par exemple, elles ont réalisé des activités qui visaient à se connaître ou à réfléchir sur les valeurs professionnelles. Cependant, de leur point de vue, ce travail ne semble pas directement lié au développement de l'agir éthique, puisqu'il a plutôt été abordé sous la forme de mises en garde : *«Dans les moments où on a abordé vraiment l'agir éthique [...] je le sentais quasiment comme une mise en garde»* (Marie-Andrée). En outre, cela ne favorise pas la compréhension de ces composantes. Citons le jugement professionnel, lequel est associé à des avertissements du point de vue des participantes. C'est pourquoi l'encadré «Communiquer ses attentes» est relié à l'aide de flèches discontinues aux composantes personnelles et institutionnelles. Dès lors, l'action de «réfléchir» sur des composantes personnelles et institutionnelles apparaît comme un apprentissage distinct de celui visant le développement de l'agir

éthique. Pour cette raison, l'agir éthique est relié à la réflexion à l'aide d'une ligne discontinue. En somme, nos résultats montrent que l'agir éthique, selon les perceptions des participantes, ne constituerait pas une compétence consistant à justifier ses décisions.

CONCLUSION

Les objectifs de notre recherche étaient de mettre en évidence les repères qui constituent le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique de stagiaires en enseignement et de circonscrire l'apport de la formation à la transmission de ces repères. Il importe de relever que, bien que la chercheuse ait tenté d'instaurer un climat de confiance permettant à chacune de s'exprimer lors de la tenue du groupe de discussion, il est possible que certaines participantes aient hésité à se livrer par crainte d'être jugées par les autres. Même si cette vigilance a également été exercée lors des entrevues individuelles, il est plausible qu'une gêne puisse avoir freiné le témoignage des stagiaires.

Les résultats présentés suggèrent que le raisonnement professionnel peut soutenir le développement de la compétence éthique à la condition que les futurs enseignants soient formés en ce sens. À cet égard, le témoignage des participants met en évidence un défi qui se pose à la formation à l'enseignement et qui est lié à l'éthique professionnelle : celui de rendre explicites et signifiantes les composantes institutionnelles à l'aide d'un langage professionnel commun. Devant l'autonomie de pensée et l'imputabilité attendues des stagiaires, il semble justifié de les former à raisonner en situation à l'aide d'arguments comportant des repères ancrés dans un langage explicite.

Références bibliographiques

- ANADON, M. (2011). La recherche en éducation – Étapes et approches (3^e éd.). Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec* (p. 11-32). Québec : ERPI.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- BARRETT, D. E., CASEY, E., VISSER, R. D. et HEADLEY, K. N. (2012). How do teachers make Judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898.

- BEAUD, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOURGEAULT, G. (2005). Dans A. Létourneau, Y. Boisvert et A. Lacroix. (dir.), *Les approches québécoises de l'éthique appliquée* (p. 39-70). Sherbrooke: Éditions G.G.C.
- BOURGEAULT, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité: quelle connivence? Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 107-122). Bruxelles: De Boeck.
- BULLOUGH, R. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.
- CLOUTIER, G. (2017). *Étude sur les repères de stagiaires finissants en formation initiale à l'enseignement au secondaire permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada
- CLOUTIER, G., ST-VINCENT, L.-A. et LOIOLA, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation: formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- COLNERUD, G. (2006). Teacher ethics as a research problem. Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec: COFPE.
- DESAULNIERS, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P., JUTRAS, F. et LEGAULT, G.-A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 131-147). Québec: Presses de l'Université Laval.

- DESAUTELS, L., GOHIER, C., JOLY, J., JUTRAS, F. et GABIN NTEBUTSE, J. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.
- DESMEULES, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DUPEYRON, J.-F. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession*, 21(3), 4-17.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., MARTINEAU, S., MALO, A. DESBIENS, J.-F. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre 1-13.3, section II, Obligations de l'enseignant). Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- JEFFREY, D. (2015). Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123-128. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a68>
- JUTRAS, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JUTRAS, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), 2013, 56-69. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.234>
- LACROIX, A. (2012). *Intégrer l'éthique au jugement professionnel*. Présentation dans le cadre des 16^{es} Journées annuelles de santé publique (JASP). Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/jasp/integrer-l-ethique-au-jugement-professionnel>
- LANGLOIS, L. (2011). L'éthique en milieu de travail – un développement progressif et continu. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 123-141). Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEGAULT, G.-A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique: manuel d'aide à la décision responsable*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.

OLSON, J., CLOUGH, M. et PENNING, K. (2009). Prospective elementary teachers gone wild? An analysis of Facebook self-portrayals and expected dispositions of preservice elementary teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 443-475.

PAILLÉ, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, mai.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.

PERRENOUD, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESE.

PICAVET, E. (2004). Décision. Dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Tome 1 (2^e éd.) (p. 457-462). Paris : Presses universitaires de France.

PRAIRAT, E. (2012). Normes et valeurs, retour sur la normativité déontologique. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants* (p. 177-198). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

SANGER, M. et OSGUTHORPE, R. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 167-176.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.

SOCKETT, H. et LE PAGE, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159-171.

ST-VINCENT, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Canada.

TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (2001). L'enseignant comme «acteur rationnel»: quelle rationalité? Quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 209-236). Bruxelles: De Boeck.

THORNBURG, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.

THORNBURG, R. et OGUZ, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.

ANNEXE

La vignette de Benoit présentée lors de la deuxième phase de collecte de données

Benoit

Amateur de hockey, un stagiaire de quatrième année enseignant le français en troisième secondaire pratique ce sport dans ses temps libres à l'extérieur de l'école. Dans le cadre de cette activité, il lui arrive souvent d'asséner des coups de poing ou des coups de bâton aux joueurs de l'équipe adverse. Il demande à un ami de le filmer durant un match. Benoit dépose la vidéo sur Internet.

L'éthique de la recherche en contexte de classe: des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous abordons la question de la responsabilité éthique des enseignants qui acceptent d'accueillir dans leur classe un projet de recherche sollicitant la participation de leurs élèves. Cette responsabilité peut être réfléchie à partir de deux ensembles compatibles de cadres normatifs en éthique, à savoir ceux relatifs à la recherche et ceux relatifs aux pratiques professionnelles des enseignants. En nous appuyant sur l'expérience problématique vécue par une enseignante ainsi que sur des écrits sur l'éthique de la recherche auprès des élèves, nous avançons l'idée que les enseignants peuvent se sentir peu outillés quant aux moyens d'actualiser leur responsabilité éthique professionnelle dans le contexte de participation de leur classe à

la recherche. Notre réflexion exploratoire se traduit par une proposition de moyens concrets permettant de favoriser cette actualisation.

ABSTRACT

The ethics of research in a classroom context: ways to bring secondary school teachers' responsibilities to their students up to date

Michel BÉLANGER, University of Quebec in Rimouski, Quebec, Canada
Vincent RICHARD, University Laval, Quebec, Canada

In this article, we discuss the question of the ethical responsibility of teachers who agree to host research projects in the classroom involving their students. This responsibility can be considered from two compatible sets of normative ethics frameworks, namely those relating to research and those relating to the professional practices of teachers. Building on a problematic experience that one teacher had, and on literature about the ethics of research with students, we suggest that teachers may not feel adequately equipped with ways to update their knowledge on professional and ethical responsibilities related to studies conducted in the classroom. Our exploratory reflection offers tangible suggestions to foster this knowledge update.

RESUMEN

La ética de la investigación en el contexto de la clase: los medios para la actualización de la responsabilidad de los maestros de secundaria hacia sus alumnos

Michel BÉLANGER, Universidad de Quebec en Rimouski, Quebec, Canadá
Vincent RICHARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En el presente artículo abordaremos la cuestión de la responsabilidad ética de los maestros que aceptan recibir en su clase un proyecto de investigación que requiere la participación de sus alumnos. Esta responsabilidad puede ser considerada a partir de dos conjuntos compatibles de cuadros normativos en ética, a saber: los relacionados con la investigación y los relacionados con las prácticas profesionales de los maestros. Apoyándonos en la experiencia problemática vivida por una maestra, así como en los escritos sobre la ética de la investigación entre los alumnos, sostenemos la idea que los maestros pueden sentirse poco equipados en cuanto a los medios para actualizar su responsabilidad ética profesional en el contexto de la participación de su clase en una investigación. Nuestra reflexión exploratoria se traduce en una proposición de medios concretos para favorecer dicha actualización.

INTRODUCTION

Dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales, la recherche empirique doit souvent se réaliser avec l'accord d'individus ou d'organisations donneurs d'accès¹. En éducation, ces donneurs d'accès sont multiples : directions d'école, enseignants, parents, chacun étant susceptible de donner ou non son appui au processus de recherche (Homan, 2002; Wanat, 2008). Malgré le rôle important des donneurs d'accès pour la recherche, peu d'écrits leur ont été consacrés (Crowhurst et Kennedy-Macfoy, 2013). Récemment, il a été suggéré de s'intéresser davantage au processus d'accès au terrain, en reconnaissant une importante complexité à cette rencontre entre chercheurs, donneurs d'accès et participants (Crowhurst, 2013).

Nous adopterons ici précisément cette perspective en nous intéressant au rôle de donneur d'accès joué par l'enseignant lorsqu'il autorise des chercheurs à venir dans sa classe et à solliciter la participation de ses élèves. Nous explorerons spécifiquement les enjeux et responsabilités éthiques qui accompagnent ce rôle.

Nous présenterons dans un premier temps les prémisses de notre proposition, à savoir deux ensembles de cadres de référence en éthique : d'une part, le cadre canadien en éthique de la recherche impliquant des êtres humains, soit l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC); d'autre part, les cadres éthiques dans la profession enseignante au Canada. Puis nous illustrerons, à l'aide de l'expérience qu'une enseignante nous a rapportée, le fait que même un devis de recherche commun peut soulever en pratique des questions éthiques importantes, notamment celles relatives au consentement des élèves, ce qu'un examen de la littérature nous aidera par ailleurs à mieux exposer. Cela nous conduira à formuler l'hypothèse que les enseignants connaissent peu ce qu'implique leur responsabilité professionnelle en contexte de participation de leur classe à la recherche. Nous proposerons en conséquence un répertoire de moyens que peuvent utiliser les enseignants pour actualiser leur responsabilité dans un tel contexte.

LES CADRES ÉTHIQUES CONCERNÉS

La réalisation d'un projet de recherche dans un établissement scolaire entraîne l'interaction de deux univers : celui de la recherche et celui de l'école. Sur le plan éthique, cela se traduit par une superposition des cadres en éthique de la recherche et de ceux du milieu scolaire.

1. Dans la littérature anglaise : *gatekeepers*.

Le cadre éthique des chercheurs

Au Canada, c'est en 1998 qu'un cadre en éthique de la recherche avec des êtres humains a été adopté par les grands organismes subventionnaires nationaux, cadre s'appliquant à tous les domaines de recherche (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada [CRSH, CRSNG, & IRS], 2014). La reconnaissance de la valeur intrinsèque de tout être humain est à la base des principes formulés par l'EPTC. Cette reconnaissance s'exprime au moyen de trois principes : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être, la justice (CRSH *et al.*, 2014, article 1.1).

Pour l'EPTC, le respect des personnes comprend le respect de leur autonomie et implique une reconnaissance de la capacité des participants à « délibérer au sujet d'une décision et d'agir en conséquence » (CRSH *et al.*, 2014, article 1.1). Le respect de cette autonomie entraîne l'obligation, pour le chercheur, de solliciter les participants de manière à obtenir leur consentement libre, éclairé et continu tout au long de leur participation à son projet de recherche. L'EPTC souligne de plus que dans certaines situations la liberté du consentement peut être menacée par une influence induite, par exemple lorsque le recrutement des participants éventuels est effectué par des personnes en position d'autorité et de confiance.

Le second principe avancé par l'EPTC est celui de la préoccupation pour le bien-être des participants. Par « bien-être d'une personne », l'EPTC entend la qualité dont jouit celle-ci dans tous les aspects de sa vie. Pour les chercheurs, cette préoccupation doit se traduire par la réduction au minimum des risques pour les participants. Pour l'EPTC, le bien-être « est fonction de la répercussion qu'ont sur les personnes ou les groupes des facteurs tels que la santé physique, mentale et spirituelle aussi bien que leurs conditions matérielle, économique et sociale » (CRSH *et al.*, 2014).

Finalement, l'EPTC formule le principe de justice, à savoir le devoir de traiter les personnes de manière juste et équitable. Ce devoir implique notamment une répartition équitable des avantages et des inconvénients de la recherche. En éducation, ce principe veut, par exemple, que les élèves, en tant que population, puissent participer à la recherche et en tirer profit.

Mentionnons que dans le cas de personnes jugées incapables de décider par elles-mêmes d'une participation à un projet de recherche, l'EPTC reconnaît que des tiers autorisés (c.-à-d. uniquement des personnes possédant l'autorité légale de le faire) peuvent prendre cette décision à leur place. Toutefois, même si une forme d'assentiment de la part des personnes incapables n'est pas reconnue comme suffisante pour autoriser la participation, « l'expression d'un refus de leur part ou la manifestation de signes portant à croire qu'elles ne souhaitent pas participer au projet doit être respectée » (CRSH *et al.*, 2014, article 3.10).

Les lignes directrices élaborées dans l'EPTC ne reçoivent pas de formulations s'appliquant spécifiquement à la recherche en sciences de l'éducation. Il revient aux chercheurs et aux comités d'éthique de la recherche de voir à leur adaptation à ce contexte spécifique.

Les cadres éthiques des enseignants

Du côté de la profession enseignante au Canada, nous trouvons des cadres éthiques générés à l'échelle provinciale par les associations d'enseignants (Jeffrey *et al.*, 2009). Ainsi, dans presque toutes les provinces, les enseignants de ces associations sont tenus de respecter un code d'éthique, de déontologie ou de conduite². Au Québec, il n'existe pas d'association d'enseignants pour proposer de tels principes regroupés en un « code »³. Nous trouvons cependant dans cette province un référentiel de compétences pour la formation initiale à l'enseignement qui inclut le développement d'une compétence éthique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'ensemble de ces cadres offre une variété importante d'énoncés et de principes, dont certains revêtent une pertinence pour le contexte particulier de la participation à la recherche des élèves (voir le tableau 1).

-
2. Les expressions « code d'éthique », « code de déontologie » et « code de conduite » sont utilisées sans justification particulière par ces associations. Nous nous y référons par l'expression « code d'éthique » par souci d'uniformité et parce que notre présentation de ces codes s'attarde précisément à certains de leurs principes moraux concernant les élèves.
 3. Notons que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) recommande l'élaboration d'un cadre de référence en éthique visant à appuyer ou à éclairer la réflexion éthique des enseignants.

Tableau 1. **Quelques principes pertinents à la recherche conduite en classe que l'on retrouve dans les cadres éthiques de différentes associations d'enseignants au Canada**

Principes	Exemples de formulation	Références
Agir avec respect et dignité envers les élèves	« Les membres agissent envers les élèves et leur parlent avec respect et dignité. Ils agissent de manière juste à leur égard, soucieux de leurs droits et de leurs particularités. » (Traduction libre)	Alberta Teachers' Association (2004) British Columbia Teachers' Federation (s.d.)* Manitoba Teachers Society (s.d.) New Brunswick Teachers' Association (2011) Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (s.d.)
Se soucier du bien-être des élèves	« Les enseignants acceptent que le bien-être intellectuel, psychologique, physique et social de leurs élèves soit la visée première de leur éducation. » (Traduction libre)	Ministère de l'Éducation du Québec (2001) New Brunswick Teachers' Association (2011) Newfoundland and Labrador Teachers' Association (s.d.)* Nova Scotia Teachers Union (s.d.) Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (s.d.)
User de manière responsable de la relation privilégiée avec les élèves	« Le Membre [...] reconnaît l'existence de rapports privilégiés avec les élèves et s'abstient d'exploiter ces rapports en vue d'obtenir des avantages matériels, idéologiques ou autres. »	British Columbia Teachers' Federation (s.d.) Manitoba Teachers Society (s.d.)* New Brunswick Teachers' Association (2011) Newfoundland and Labrador Teachers' Association (s.d.) Nova Scotia Teachers Union (s.d.)

Note : Les exemples de formulation sont tirés des références suivies d'un astérisque.

Tout comme l'ETPC formule des principes directeurs en éthique de la recherche qui ne font pas spécifiquement référence au contexte de l'éducation, les divers cadres éthiques de la profession enseignante ne font aucune référence au contexte particulier de la recherche se déroulant en classe. Il est toutefois manifeste que les principes issus de ces deux ensembles de cadres éthiques éclairent d'une manière cohérente ce contexte : tous deux mentionnent la nécessité du respect de l'individu (ici, l'élève) et celle d'une préoccupation à l'égard de son bien-être, en plus de souligner que la relation d'autorité enseignant-élève ne devrait pas être exploitée.

À la section suivante, nous constaterons que la recherche en milieu scolaire est susceptible de faire émerger des enjeux éthiques particuliers, notamment en ce qui concerne le consentement des élèves.

LE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Illustration d'un malaise : présentation d'un cas de participation à la recherche

Dans la présente section, nous rapportons le cas d'une enseignante qui a été prise au dépourvu sur le plan éthique lorsqu'elle a accueilli un projet de recherche dans sa classe. Cette enseignante a accepté de nous rapporter son expérience lorsque nous l'avons rencontrée à l'occasion de sa participation à notre projet de recherche exploratoire et qualitative (Denzin et Lincoln, 1994) visant à documenter l'expérience de collaboration ou de participation à la recherche d'enseignants du primaire et du secondaire. L'enseignante a été rencontrée lors d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 80 minutes, au cours de laquelle nous avons abordé de manière plus large sa conception de la recherche, sa conception du professionnalisme en enseignement et son expérience de collaboration ou de participation à la recherche, entre autres. Cette enseignante du 2^e cycle du secondaire dans une école en milieu rural exerce sa profession depuis une vingtaine d'années. Elle croit bien connaître ses élèves et leurs familles.

La nature du projet de recherche pour lequel l'accès a été accordé

L'expérience vécue par l'enseignante concerne un projet de recherche longitudinale recourant à un devis par sondage. Ce sondage impliquait que, pendant une période de cours, des élèves du secondaire répondent en classe à un questionnaire. Ce sondage devait être répété dans le temps de manière à pouvoir observer l'évolution des réponses des élèves participants. Le questionnaire portait sur certaines habitudes au regard d'un type de divertissement chez les élèves⁴.

En amont de l'administration du questionnaire

Au départ, selon l'enseignante rencontrée (ainsi que d'autres intervenants de l'école également rencontrés), la proposition de collaboration à cette recherche fut communiquée de manière brève à l'ensemble des enseignants de l'école par la direction lors d'une assemblée générale des enseignants. La collaboration semblait aller de soi pour tous : la direction ne leur a pas demandé leur consentement à agir comme donneurs d'accès et les enseignants ne se sont pas opposés à collaborer ni n'ont posé de questions. En particulier, aucune considération éthique n'a été soulevée. Les enseignants ont été informés que l'ensemble des élèves des niveaux concernés seraient

4. Afin que le projet de recherche en question ne puisse être identifié, nous ne donnons pas de précisions sur le sujet spécifique auquel s'intéresse le sondage.

invités à remplir un questionnaire documentant leur point de vue sur divers sujets liés à un type de divertissement. Les enseignants devaient ajuster leur horaire de manière à ce que tous les groupes d'élèves répondent au questionnaire à une date unique. Aucun document n'a été remis aux enseignants.

L'administration du questionnaire et le consentement des élèves

Au moment de faire passer le questionnaire, l'enseignante qui accueillait dans sa classe deux des membres de l'équipe de recherche a été irritée par certains problèmes d'ordre logistique: retard dans l'horaire, nombre insuffisant de questionnaires pour les élèves. L'enseignante a souligné que, probablement à cause du retard des membres de l'équipe de recherche, ces derniers ont donné très rapidement, à leur arrivée en classe, les consignes pour remplir le questionnaire, celles-ci étant, au final, imprécises, notamment sur le sujet de la confidentialité. En effet, le sondage devait être confidentiel, des données nominatives étant recueillies dans le seul but de permettre une nouvelle passation du questionnaire ultérieurement. D'après ce que pouvait se rappeler cette enseignante, ni les élèves ni leurs parents n'auraient eu à signer de formulaire de consentement.

Soulignons ici que les détails concernant l'obtention du consentement initial des élèves proviennent des souvenirs dont l'enseignante nous a fait part au sujet de son expérience. L'enseignante n'ayant pas reçu de documents relatifs au projet de recherche en question, documents qu'elle aurait pu nous transmettre, il serait difficile d'établir avec certitude si le consentement parental avait effectivement été sollicité ou non et si une forme de consentement avait été recherchée auprès des élèves préalablement à la passation du questionnaire. Cela dit, ces faits objectifs nous importent peu, dans la mesure où c'est le sentiment de malaise éthique vécu par l'enseignante au moment où ses élèves ont répondu au questionnaire que nous désirons exposer ici.

Le malaise éthique de l'enseignante

L'administration du questionnaire a créé un profond malaise chez l'enseignante. Selon elle, plusieurs aspects relatifs au contenu du questionnaire ainsi qu'aux interactions avec les membres de l'équipe de recherche ont contribué à ce malaise.

D'abord, l'enseignante a souligné que certains de ses élèves ont vécu un inconfort en remplissant le questionnaire, car celui-ci abordait des thèmes beaucoup plus délicats et personnels que ceux qui avaient été mentionnés en début de période. En effet, alors que le questionnaire devait porter sur un type de divertissement spécifique, certaines questions ont porté sur des thèmes autres, par exemple la consommation d'alcool et de drogues ou, encore, le fait d'avoir déjà commis certains actes illégaux.

L'inclusion de telles variables possédait assurément un intérêt pour le projet et n'a rien de surprenant chez un chercheur, mais elle semble avoir constitué une surprise qui a perturbé certains élèves.

Ensuite, les élèves ont été invités à fournir leurs coordonnées. Les réactions négatives, verbales et non verbales, de la classe ont été évidentes aux yeux de cette enseignante. Selon celle-ci, cette requête aurait été perçue par certains élèves comme une brèche dans la confidentialité.

Puis, devant la réticence apparente de certains élèves à répondre aux questions, l'enseignante a voulu intervenir, mais l'équipe de recherche lui a demandé de se tenir à l'écart pour ne pas perturber la passation du questionnaire, en rappelant à tous les élèves l'importance de répondre à toutes les questions. Dans les termes de l'enseignante :

[...] pis là, mes élèves ils ont commencé à répondre au questionnaire, pis là ça me regarde hein, parce que là, la référence c'est moi là. [...] Pis là, ils rient entre eux autres. Pis là, [les membres de l'équipe de recherche ont dit]: «Mais non non, vous pouvez pas vous parler, vous pouvez pas rire [...].» Pis là, à un moment donné, [les élèves] ont fait: «Mais là, [nom de l'enseignante]! Moi je réponds pas à ça. Voir si combien je prends de bières, pis si j'ai déjà pris de la ...» Là j'ai dit: «Ben écoute, on vous demande de répondre, mais je vais pas vous tordre un bras pour répondre là.» Mais là [les membres de l'équipe de recherche ont dit]: «Non, non, non, il faut qu'ils répondent à toutes les questions.» Ça fait que là j'ai dit: «En tout cas, ils ne vont pas vérifier si c'est vrai ou pas!» Mais, tu sais, tu ne veux pas intervenir parce que tu ne veux pas biaiser les affaires. Mais les enfants, la référence c'est moi là, pis c'est moi qui est là!

Pour cette enseignante, le malaise est donc profond. Cet événement montre la présence d'un sentiment de responsabilité envers les élèves, mais aussi celle d'une impuissance à agir conformément à cette responsabilité dans le contexte de participation de sa classe à un projet de recherche.

J'avais, comme je le disais, un peu, l'espèce de sentiment que, tu sais, c'est nos élèves, hein? Ils sont sous notre responsabilité! Pis là tu sens que, là, ils ne sont pas bien. Ils te regardent en voulant dire: «Fais quelque chose! Je veux pas répondre à ça, je veux pas le dire!» Mais là, toi, t'es là et tu veux pas nuire à la recherche parce que tu sais que ces gens-là se sont déplacés, tu veux pas biaiser, tu veux pas rien. Mais en même temps il y a l'espèce de sentiment que: «Je ne peux pas vous aider la gang!» [...] j'ai fait du mieux que j'ai pu, mais dans le moment présent là je me dis: «Ah! mon Dieu, pauvres petits...»

Il peut être éclairant de rapprocher ce sentiment d'impuissance de l'enseignante et la prise de contrôle de la classe par l'équipe de recherche, faite au détriment de l'enseignante :

Là [les élèves] commencent [à répondre], pis moi, j'ai secondaire 5, pis j'ai un petit groupe d'élèves, pis là ils commencent à me regarder. On n'intervient pas. Pis là, on dit rien parce qu'on nous a dit : « Non non, vous pouvez pas intervenir. » Assez que quand ils [les membres de l'équipe de recherche] ont distribué les feuilles, moi je voulais aller m'asseoir derrière, pis là on m'a dit : « Non non non, vous allez vous asseoir en avant. » O.K. là! Déjà, comme enseignante, de se faire dire où s'asseoir dans ton propre local avec tes élèves, ça fait O.K., là.

Tu sais, [...] mes élèves m'ont dit :

« Ils ont pas été très gentils avec toi, [nom de l'enseignante]! » [...]

J'ai dit : « Non, pas très. »

« T'étais pas contente, hein? »

« Non, pas très... »

C'est pas l'image qu'on veut envoyer!

Aux yeux de l'enseignante, la classe a vécu une sorte de « choc », qu'il sera nécessaire de soigner par la suite et dont elle anticipe les effets :

Tu sais, je vous dirais là, c'a pas pris soixante-quinze minutes [répondre au questionnaire], mais le vingt, vingt-cinq minutes qui restait après là, ç'a été de calmer tout ça : « Faites-vous en pas, c'est pas plus grave que ça... » [...]
Tu sais, on parlait tantôt de responsabilité. Moi j'ai placé... Ces enfants-là, ils sont sous ma responsabilité pendant qu'ils sont là. Ils ont vécu un... Ils ont été déstabilisés complètement et j' imagine comment ils ont pu rapporter ça à la maison après. »

Après l'expérience

Selon l'enseignante, cette participation au projet de recherche a engendré un malaise réel, pour elle comme pour ses élèves. Cette expérience négative a cependant été l'élément déclencheur d'une réflexion éthique qui est venue l'outiller pour ses prochaines collaborations avec la recherche. Par exemple, en ce qui concerne la liberté du consentement des élèves : « Si j'avais su ce que je sais maintenant à propos du droit de retrait, je serais intervenue. »

Au-delà d'une meilleure compréhension des principes de base en éthique de la recherche, l'enseignante a aussi formulé le souhait d'avoir dorénavant la possibilité de préparer sa classe d'élèves à une participation à la recherche :

On n'en veut plus des [projets de recherche] qui nous sont, comme je dirais, un peu lancés comme ça, sans information, sans préparation. Tu sais, c'est nono, mais quand on a un petit peu d'informations on peut dire aux élèves : « Regardez bien, ça va se passer comme ça. On va aller au laboratoire d'informatique, par exemple, on va devoir tous se rendre là, ça va prendre vos... » [T]u sais, quand on travaille avec des ados, il faut une certaine préparation [...]. Il faut leur expliquer un petit peu l'importance des réponses qu'ils vont donner, à quoi ça va servir. Mais [ça, cette information-là,] c'est le fun de le savoir avant. Comme ça, ça nous permet de préparer l'élève, pis l'élève, lui, il arrive là en sachant un peu son rôle.

Pour résumer

En somme, le malaise exprimé par l'enseignante nous semble résider dans le fait que, face à l'expression d'un certain inconfort par certains élèves de sa classe lors de leur participation au projet de recherche, elle se sentait le devoir d'intervenir en raison de sa responsabilité vis-à-vis du bien-être de ses élèves, sans toutefois connaître les moyens de le faire et sans même savoir qu'elle pouvait légitimement le faire.

Il est possible que la situation vécue par l'enseignante soit très particulière : il s'agissait d'un projet de recherche suivant un devis précis (par sondage) et pour lequel la collecte de données, dans son ensemble, a soulevé certains problèmes éthiques pour – peut-être – un petit nombre de lieux de collecte seulement. Néanmoins, l'expérience qui nous a été rapportée demeure, à nos yeux, révélatrice. En effet, cette expérience permet de constater une absence, chez l'enseignante, de repères éthiques appropriés dans le contexte de participation de sa classe à un projet de recherche, situation particulièrement complexe et inhabituelle pour un enseignant. Si elle avait disposé de tels repères, nous croyons que cette enseignante aurait eu les moyens de réagir efficacement au malaise éthique qu'elle a perçu dans sa classe, plutôt que de se plier à l'autorité qu'elle reconnaissait au projet ou à l'équipe de recherche. Ses commentaires *a posteriori* révèlent d'ailleurs qu'elle a par la suite développé de tels moyens par elle-même.

Bien que les problèmes éthiques en recherche soient, nous le croyons, peu fréquents en classe, nous émettons l'hypothèse qu'une telle absence de possession de repères spécifiques à l'éthique de la recherche est répandue chez les enseignants. Cette hypothèse se voit appuyée par le constat de Brindley et Bowker (2013) à l'effet que plusieurs enseignants ont la croyance professionnelle que, possédant une responsabilité éthique envers le bien-être de leurs élèves de manière générale, ils se trouvent

de facto capables de gérer ce qui peut se produire dans leur classe dans le contexte particulier d'une participation à la recherche.

La section suivante met d'ailleurs le cas que nous venons de rapporter en relation avec un certain nombre d'écrits sur la question du consentement des élèves.

Mise en lien du cas avec quelques écrits sur le consentement des élèves

L'EPTC met à l'avant-plan la nécessité, dans tout processus de recherche avec des êtres humains, de solliciter les participants de manière à obtenir leur consentement libre, éclairé et continu, même dans le cas de personnes d'âge mineur (CRSH *et al.*, 2014, ch. 3). Le cas que nous venons de présenter illustre bien, à l'instar des écrits sur l'éthique de la recherche auprès des jeunes et des enfants, que le processus d'obtention du consentement peut, du moins à l'occasion, s'avérer insuffisant à plusieurs égards.

La sollicitation du consentement

Tout d'abord, remarquons que, pour l'enseignante, l'absence de sollicitation du consentement des élèves en sa présence est hautement problématique. Or, sans que nous ayons été en mesure d'effectuer une vérification, une telle absence de sollicitation du consentement des élèves n'aurait malheureusement rien d'étonnant. En effet, on trouve mention dans les écrits de circonstances pouvant conduire à négliger la sollicitation du consentement des élèves : le chercheur estime que les élèves n'ont pas la compétence pour consentir (Morrow et Richards, 1996); ou, encore, les donneurs d'accès confondent le droit d'accorder l'accès aux élèves avec le droit de donner un consentement en leur nom (Heath *et al.*, 2007).

Le caractère continu du consentement

L'EPTC explique clairement que le consentement à la participation à la recherche ne doit pas seulement constituer une préoccupation éthique ponctuelle au début de la recherche, mais doit se maintenir tout au long de cette participation. En d'autres mots, le consentement devrait être recherché et obtenu de manière continue. Selon nous, l'expérience décrite par l'enseignante illustre une situation où le consentement des élèves n'a pas été continu : devant l'inconfort des élèves et l'intervention de l'enseignante, les membres de l'équipe de recherche semblent avoir exigé que les élèves répondent à toutes les questions. Selon nous, cette impossibilité formelle pour les élèves de se retirer, même partiellement, de la participation a soulevé un important dilemme éthique chez l'enseignante : elle s'est trouvée devant des élèves manifestant une détresse, dans un processus de collecte de données qu'elle ne se voyait pas perturber.

La liberté du consentement

Une sollicitation initiale et continue du consentement des élèves ne garantit cependant pas la liberté de ce consentement. En effet, le caractère volontaire du consentement peut être dramatiquement réduit par l'influence indue exercée par différents facteurs. Dans un contexte comparable à celui vécu par l'enseignante (un questionnaire sur les drogues soumis à des classes d'élèves de la fin du secondaire), Denscombe et Aubrook (1992) rapportent avoir obtenu un taux de participation de 100 % et un taux de réponse de 98,2 %. L'obtention de tels taux aurait été considérée comme exceptionnelle si la recherche avait impliqué la population adulte en général. Selon ces auteurs, ces taux s'expliquent entre autres par le fait que, pour les élèves, leur participation revêtait un caractère scolaire : d'une part, la collecte de données a été effectuée sous les auspices de l'école, entraînant dès lors implicitement des obligations pour les élèves; d'autre part, le questionnaire avait des connotations de test et les élèves y répondaient sur le temps de classe (David *et al.*, 2001; Denscombe et Aubrook, 1992; Homan, 2002). Une telle assimilation de la participation à la recherche au travail scolaire peut de plus être renforcée par l'espace physique occupé par l'équipe de recherche, soit l'avant de la classe (David *et al.*, 2001). Ces facteurs ont possiblement été à l'œuvre dans notre cas. En effet, le projet avait reçu l'aval de la direction de l'école et impliquait la participation de toutes les classes du même niveau scolaire. La participation consistait à remplir individuellement un questionnaire pendant une période de classe, à la manière d'un examen. De plus, pendant la participation, l'équipe de recherche a assigné à l'enseignante une place située en retrait de l'action. Il est possible de penser que ces facteurs ont contribué à l'appropriation, par l'équipe de recherche, de l'autorité de l'enseignant dans sa classe (David *et al.*, 2001). Dans le cas de notre enseignante, cette appropriation semble avoir affecté sa capacité à réagir face à la détresse manifestée par certains de ses élèves.

De plus, outre la pression institutionnelle ressentie par les élèves pour qu'ils participent à la recherche, diverses barrières relationnelles sont susceptibles de miner leur liberté de refuser de participer : la difficulté perçue de signaler un refus de manière polie, la crainte que le chercheur soit fâché ou réprimande les participants ou, encore, le sentiment de culpabilité envisagé à l'idée de laisser tomber ce dernier (Bourke et Loveridge, 2014; Reeves *et al.*, 2007).

En somme, il serait naïf de penser que le seul fait de donner de l'information aux élèves et de solliciter leur consentement garantit que leur acceptation de participer est libre (Bourke et Loveridge, 2014; David *et al.*, 2001). Pour les élèves, dire « non » – et devoir le répéter au besoin – peut demander une bonne dose de courage (Heath *et al.*, 2007).

Le caractère informé du consentement

La liberté de consentir ou non à la recherche n'a de réelle signification que dans la mesure où les élèves possèdent une certaine compréhension du projet de recherche et des implications de leur participation. À la base, il serait souhaitable de s'assurer que les élèves connaissent minimalement le travail du chercheur universitaire (Harcourt et Conroy, 2011).

Dans les écrits scientifiques, on déplore que les informations fournies aux élèves soient souvent partielles (Heath *et al.*, 2007). Dans le cas rapporté, les élèves semblent avoir été surpris par le contenu de certaines questions portant sur des sujets sensibles. Si ces sujets avaient été annoncés d'entrée de jeu, on peut penser que certains de ces jeunes n'auraient pas consenti à participer. Cela dit, il est vrai qu'un effet inverse est possible : fournir aux élèves une trop grande quantité d'informations pourrait créer de la confusion ou un désintérêt chez eux (Gallagher *et al.*, 2010).

En plus de l'information sur la participation, il est important pour les élèves de comprendre l'option de « non-participation » et ses modalités concrètes. En effet, on peut craindre que l'absence de connaissances de ce qu'il advient en cas de refus empêche que cette option soit significativement envisagée par les élèves (Denscombe et Aubrook, 1992).

DES MOYENS D'ACTUALISER LA RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE DE PARTICIPATION DE SA CLASSE À UN PROJET DE RECHERCHE : PISTES DE RÉFLEXION

Rappelons brièvement que les enseignants ont l'obligation professionnelle d'appliquer certains principes éthiques dans leur pratique. Ils doivent, par exemple, agir avec respect et dignité envers les élèves, se soucier de leur bien-être et faire un usage responsable de la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec eux. L'EPTC nous permet de comprendre ce qu'impliquent de tels principes dans le contexte particulier de la participation à un projet de recherche.

Qu'ils soient partie prenante du processus de recherche (par exemple, lorsqu'ils acceptent de mettre à l'essai dans leur classe une stratégie d'enseignement) ou qu'ils soient en marge de celui-ci (par exemple, lors de l'administration d'un questionnaire en classe), les enseignants demeurent soumis à des obligations éthiques professionnelles. En effet, malgré l'intrusion en classe d'une activité qui n'est plus scolaire (ou uniquement scolaire), les élèves sont toujours dans la classe de leur enseignant, sous son autorité, en train de réaliser une activité que celui-ci a sanctionnée.

En considérant le cas présenté dans cet article, il est possible, selon nous, d'avancer l'hypothèse selon laquelle, indépendamment des dispositifs conçus par les chercheurs

et validés par les comités d'éthique de la recherche, de nombreux enseignants ne sont pas pleinement outillés pour actualiser leur responsabilité éthique envers les élèves de leurs classes lorsqu'ils placent celles-ci en contexte de participation à un projet de recherche. En partant de cette hypothèse et en nous inspirant du contenu de la section précédente, il nous semble pertinent de suggérer quelques pistes de réflexion quant aux moyens d'actualiser de cette responsabilité, particulièrement en ce qui concerne le consentement des élèves (voir le tableau 2).

Tableau 2. **Suggestion de quelques moyens pour un enseignant de s'assurer du plein consentement de ses élèves à une participation à la recherche**

	Moyens possibles
Préalablement à la sollicitation du consentement	1) Être en possession et faire la lecture des documents relatifs à la présentation du projet de recherche (ses objectifs, la nature de la participation demandée, l'utilisation des données) ainsi qu'à l'obtention du consentement des parents et des élèves. 2) Vérifier si le projet a reçu un certificat par le comité d'éthique de la recherche de l'institution du chercheur principal.
Sollicitation du consentement	3) S'assurer que le consentement des élèves et de leurs parents est sollicité à l'avance, de manière à leur permettre de prendre une décision réfléchie et personnelle. 4) Offrir aux élèves la possibilité d'être une référence à qui exprimer un refus de participer (plutôt qu'aux membres de l'équipe de recherche). 5) Être à l'affût et réagir aux expressions formelles et non formelles d'un inconfort ou d'une réticence à participer. 6) S'assurer que les élèves comprennent bien qu'ils ont une réelle décision à prendre face à la participation.
Consentement continu	7) S'assurer que les élèves comprennent bien que le consentement donné initialement ne constitue pas un engagement (un contrat) envers le chercheur : à tous les moments de sa participation, l'élève est libre d'y mettre fin sans que cela entraîne de conséquences. 8) Être à l'affût et réagir aux expressions formelles et non formelles d'un inconfort ou d'une réticence à poursuivre la participation.
Consentement libre	9) S'assurer que les élèves comprennent que la participation à la recherche doit être vue comme complètement indépendante de leur vie scolaire quotidienne : la participation à la recherche ne constitue pas une activité scolaire. Les élèves doivent aussi comprendre que l'équipe de recherche n'a aucune autorité pour forcer la décision des élèves, pas plus que l'enseignant lui-même d'ailleurs. 10) S'assurer que les élèves comprennent que le refus de participer est tout aussi normal et acceptable que le consentement à participer et qu'en ce sens ni l'équipe de recherche ni l'enseignant n'interpréteront négativement la décision de ne pas participer. 11) S'assurer qu'une alternative à la participation existe et qu'elle n'est pas elle-même préjudiciable à l'élève. 12) Intervenir au besoin afin de rappeler aux élèves la liberté de leur consentement. 13) Soutenir un élève dans l'expression d'un refus de participer.
Consentement informé	14) S'assurer que les élèves comprennent minimalement ce qu'est une recherche et ce que sont des chercheurs universitaires. 15) S'assurer que sont expliquées aux élèves la nature du projet de recherche et les implications de leur participation. 16) S'assurer que l'alternative (la non-participation) est présentée aux élèves. 17) Encourager les élèves à poser des questions relativement au projet et à leur participation.

Ces actions peuvent être regroupées en définissant trois grandes stratégies pour actualiser la responsabilité des enseignants en contexte participation à la recherche : 1) s'assurer que les modalités prévues par l'équipe de recherche respectent les principes en éthique de la recherche et ceux de leur éthique professionnelle, et contribuer à combler les lacunes qui pourraient survenir dans la réalité de l'action (moyens 1, 2, 3, 7, 9, 10, 14, 15, 16); 2) au besoin, agir en soutien aux élèves dans le processus de décision et d'expression de leur consentement (moyens 4, 5, 8, 12, 13); et 3) de manière plus générale, contribuer au développement de l'autonomie des élèves (moyens 6, 17).

CONCLUSION

Il est primordial de souligner ici que cette proposition ne vise aucunement à imposer aux enseignants une responsabilité éthique qu'ils n'auraient pas déjà. En effet, les enseignants assument déjà une responsabilité professionnelle envers leurs élèves. Le tableau 2 ne fait que suggérer des moyens d'actualiser cette responsabilité dans le contexte, particulier et souvent méconnu, de la participation de leur classe à la recherche.

De plus, la proposition ne vient d'aucune façon réduire la responsabilité éthique des chercheurs en éducation. En effet, le chercheur demeure le premier responsable de la planification et du déploiement de stratégies de recrutement et de collecte de données respectant les principes établis en éthique de la recherche. Il faut plutôt voir cette proposition comme un plaidoyer d'autonomie éthique des enseignants face aux chercheurs. En effet, la proposition suggère des moyens visant à permettre aux enseignants de devenir des acteurs éthiques pleinement conscients de leur pouvoir d'intervenir légitimement en contexte de participation de leur classe à la recherche et capables de le faire. Une connaissance de ces moyens d'agir par les enseignants rendrait ainsi moins probable l'éventualité qu'ils se retrouvent en situation de ne plus se reconnaître maîtres de leur propre classe, à cause du statut possiblement élevé socialement attribué à la recherche ou encore de pressions institutionnelles.

Finalement, mentionnons que des propositions de nature semblable pourraient bien évidemment être effectuées pour tous les autres acteurs concernés : chercheurs, directions d'école, parents d'élèves, etc. Il nous semble évident que tous pourraient bénéficier d'une réflexion sur les façons concrètes dont ils peuvent actualiser leurs responsabilités éthiques dans le contexte spécifique de la participation d'une classe d'élèves à la recherche en éducation.

Références bibliographiques

- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. (2004). *Code de conduite professionnelle*. Récupéré de <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Teachers-as-Professionals/IM-4F%20Code%20of%20Professional%20Conduct.pdf>
- BOURKE, R. et LOVERIDGE, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 151-165.
- BRINDLEY, S. et BOWKER, A. (2013). Towards an understanding of the place of ethics in school-based action research in the United Kingdom. *Educational Action Research*, 21(3), 289-306.
- BRITISH COLUMBIA TEACHERS' FEDERATION. (s. d.) *Code of ethics*. Récupéré de <https://bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292>
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- CROWHURST, I. (2013). The fallacy of the instrumental gate? Contextualising the process of gaining access through gatekeepers. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 463-475.
- CROWHURST, I. et KENNEDY-MACFOY, M. (2013). Troubling gatekeeper. Methodological considerations for social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 457-462.
- CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH), CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA (CRSNG) et INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA (IRSC). (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche.
- DAVID, M., EDWARDS, R. et ALLDRED, P. (2001). Children and school-based research: 'Informed consent' or 'educated consent'? *British Educational Research Journal*, 27(3), 347-368.
- DENSCOMBE, M. et AUBROOK, L. (1992). 'It's just another piece of schoolwork': The ethics of questionnaire research on pupils in schools. *British Educational Research Journal*, 18(2), 113-131.

- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. (dir.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GALLAGHER, M., HAYWOOD, S. L., JONES, M. W. et MILNE, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research. A critical review. *Children & Society*, 24(6), 471-482.
- HARCOURT, D. et CONROY, H. (2011). Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Dans D. Harcourt, B. Perry et T. Waller (dir.), *Researching young children's perspectives* (p. 38-51). Londres, R.-U.: Routledge.
- HEATH, S., CHARLES, V., CROW, G. et WILES, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go-between. Negotiating consent in child- and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33(3), 403-417.
- HOMAN, R. (2002). The principle of assumed consent. The ethics of gatekeeping. Dans M. McNamee et D. Bridges (dir.), *The ethics of educational research*. Oxford, R.-U.: Blackwell.
- JEFFREY, D., DESCHÊNES, G., HARVENGT, D. et VACHON, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-92). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MANITOBA TEACHERS SOCIETY. (s. d.). *Code de déontologie*. Récupéré de <http://www.mbteach.org/mtscms/2016/05/06/code-of-professional-practice-french/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORROW, V. et RICHARDS, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- NEW BRUNSWICK TEACHERS' ASSOCIATION. (2011). *Code of professional conduct*. Récupéré de http://www.nbta.ca/resources/code_of_ethics/Code_of_Professional_Conduct.pdf.
- NEWFOUNDLAND AND LABRADOR TEACHERS' ASSOCIATION. (s. d.). *Code of ethics*. Récupéré de http://files.nlta.nl.ca/wp-content/uploads/public/documents/memos_posters/code_of_ethics.pdf
- NOVA SCOTIA TEACHERS UNION. (s. d.). *Code d'éthique*. Récupéré de <http://www.nstu.ca/the-nstu/about-us/about-nstu/services-disponibles-en-francais/code-dethique/>

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. (s. d.). *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Récupéré de <https://www.oct.ca/fr-ca/public/professional-standards/ethical-standards>

REEVES, A., BRYSON, C., ORMSTON, R. et WHITE, C. (2007). *Children's perspective on participating in survey research*. Londres, R.-U.: NatCen. Récupéré de <http://www.natcen.ac.uk/media/118976/childrens-perspectives-participating-research.pdf>

WANAT, C. L. (2008). Getting past the gatekeeper. Differences between access and cooperation in public school research. *Field methods*, 20(2), 191-208.

Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada
Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand
Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les questions éthico-morales occupent généralement peu de place dans le contexte de l'enseignement des mathématiques. Nous proposons toutefois, ici, une perspective qui en fait un élément central, tant du point de vue du chercheur, de l'enseignant que de l'élève. Discutant de diverses études en didactique des mathématiques qui traitent des questions éthico-morales, nous présentons une approche inspirée des écrits de Levinas et de nos travaux des dernières années sur l'épistémologie de l'activité mathématique. Cette perspective invite à voir l'enseignement des mathématiques comme l'occasion d'une expérience d'altérité où une sensibilité au faire-ensemble se développe. Nous visitons donc du point de vue de l'activité mathématique les thèmes de l'altérité, de la responsabilité et de l'impossibilité éthique du savoir qui sont au cœur du travail de Levinas. Cela nous mène à souligner certains défis, mais aussi certaines possibilités pour une telle éthique du faire-ensemble mathématique en contexte scolaire.

ABSTRACT

Ethics and mathematics activities

Jean-François MAHEUX, University of Quebec in Montreal, Montreal, Quebec, Canada and
University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, University of Quebec in Montreal, Montreal, Québec

Ethical-moral issues do not often come up in the context of teaching mathematics. Here, however, we propose a perspective that makes them a central element, from the point of view of the researcher, the teacher and the students. Discussing various studies in the didactics of mathematics related to ethical-moral issues, we present an approach inspired by the writings of Levinas, along with our recent work on the epistemology of mathematical activity. This perspective invites us to see mathematics teaching as an opportunity to experience otherness, in which sensitivity to working together develops. Thus, from the point of view of math activities, we explore the themes of otherness, responsibility and the ethical impossibility of knowledge at the heart of Levinas' work. We then highlight some challenges and possibilities for a teamwork ethic in mathematics education.

RESUMEN

Ética y actividad matemática

Jean-François MAHEUX, Universidad de Quebec en Montreal, Montreal, Quebec, Canadá y
University of Auckland, Auckland, New Zealand

Jérôme PROULX, Universidad de Quebec en Montreal, Montreal, Quebec

Las cuestiones ético-morales en general ocupan muy poco espacio en el contexto de la enseñanza de las matemáticas. No obstante, aquí proponemos una perspectiva en la cual ocupa un lugar central, tanto desde el punto de vista del investigador, del maestro como del alumno. Al discutir los diversos estudios en didáctica de las matemáticas que abordan cuestiones ético-morales, presentamos un enfoque inspirado en los escritos de Levinas y en nuestros trabajos de los últimos años sobre la epistemología de la actividad matemática. Esta perspectiva incita a visualizar la enseñanza de las matemáticas como una experiencia de la alteridad en donde se desarrolla una sensibilidad a hacer-juntos. Visitamos, desde un punto de vista de la actividad matemática, los temas de la alteridad, la responsabilidad y la imposibilidad ética del saber, que se encuentran en el centro del trabajo de Levinas. Esto nos lleva a señalar algunos desafíos pero asimismo ciertas posibilidades para una ética del hacer-juntos en matemáticas en contexto escolar.

[La connaissance] est encore et toujours une solitude.

Levinas, 1982, p. 61

DEUX VIGNETTES

Prenons un moment pour réfléchir aux deux situations mathématiques suivantes, que l'on peut aisément s'imaginer rencontrer dans le parcours mathématique de chacun.

Vignette 1 : Un ami se rend au supermarché. Le total de ses achats est de 8,39 \$. Notre ami tend au caissier un billet de 10 \$. Le jeune homme semble embarrassé, cherche la monnaie à lui rendre, ne sait pas trop quoi faire. Un malaise s'installe. Devant ce malaise, la caissière voisine s'impatiente. Elle dit au caissier de rendre 1,61 \$ à son client. Le caissier commence à compter la monnaie, mais notre ami lui tend 0,39 \$ « pour compléter ». Nouveau malaise du caissier et impatience accrue de la caissière voisine. Cette dernière dit alors sèchement : « Donne-lui 2 \$. »

Vignette 2 : Un jour, la petite Sophie travaille en classe sur un problème « de monnaie » semblable à celui de la vignette 1. Perplexe un moment, elle écrit d'abord « 10 - 8,39 », puis tente de poser les deux nombres à la verticale « comme on le lui a montré » (voir la figure plus bas), mais cette nouvelle présentation du problème ne lui suggère rien de plus. Elle reprend donc le second nombre, écrit « 8,40 » en dessous avec un « 0,01 » noté à côté, puis continue en écrivant en dessous « 9,00 » et « 0,60 », puis « 10,00 » et « 1,00 ». Elle note enfin « 1,61 » dans sa colonne de droite et poursuit son travail. Peu de temps après, l'enseignant qui circule entre les pupitres s'arrête près de Sophie et, remarquant la manière dont celle-ci a procédé, s'empresse de l'aider. « Tu sais bien... On doit placer les nombres comme ça... », posant pour elle l'opération de manière « standard » et lui expliquant les différentes étapes nécessaires pour trouver la différence recherchée. « D'accord? Tu as compris? », « Oui, je pense », répond sérieusement Sophie.

Figure 1. Le travail de Sophie sur « 10 - 8,39 »

10	8,39	
<u>8,39</u>	8,40	0,01
	9,00	0,60
	10,00	<u>1,00</u>
		1,61

UN CONTEXTE

Les courants contemporains et anciens autour de la connaissance et de l'apprentissage tendent à concevoir l'élève en tant que sujet cognitif. Ce point de vue sur l'élève a pour conséquence de maintenir les questions éthico-morales, en enseignement des mathématiques du moins, sur des aspects liés à une approche qu'on pourrait dire rationaliste de l'élève (et de l'enseignant) en tant que « possesseur » et « utilisateur » d'idées mathématiques. À cela s'ajoute le fait que les mathématiques elles-mêmes sont souvent décrites comme un lieu où le vrai et le faux se départagent avec une absolue certitude : « Les mathématiques sont traditionnellement perçues comme un ensemble de faits et de techniques parfaitement établis, organisés hiérarchiquement, universels, non biaisés, et donc facilement morcelables et communicables par des experts à des novices » (Borasi, 1996, p. 16)¹. On peut en effet se demander ce que nos deux vignettes ont à voir avec l'éthique.

Dans cet article, nous proposons d'adopter une perspective radicalement différente, inspirée d'écrits qui mettent l'accent sur l'aspect humain de l'activité mathématique. Nous présentons à cette fin une approche des questions d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques d'un point de vue non rationaliste en nous appuyant sur l'éthique du philosophe Emmanuel Levinas. Pour ce philosophe, l'éthique relève d'une responsabilité « première » qui se situe « au-delà de l'essence », dans un rapport d'origine à l'altérité où l'être trouve sa source : je suis infiniment responsable de l'autre, dont la rencontre m'est nécessaire pour exister. Suivant cette approche, nous nous intéressons à l'activité mathématique de l'élève dans sa dimension productive et créative. Pour apprécier ce déplacement, il sera nécessaire de revenir régulièrement sur les aspects épistémologiques (la nature du savoir ou celle de la connaissance mathématique), l'un des principaux enjeux éthiques étant justement, dans les mots de Heidegger, celui d'une réorientation épistémologique de l'*étant* vers l'*être* (au sens actif du verbe), suggérant de voir l'activité mathématique comme des occasions de faire l'expérience de l'altérité et de développer une sensibilité au *faire-ensemble*.

Les mathématiques en tant qu'activité humaine

À la fin du XIX^e siècle, les mathématiques vivent une transformation majeure. Les bases sur lesquelles le savoir mathématique se construit depuis la Grèce antique apparaissent soudain beaucoup moins solides que les mathématiciens l'avaient cru. On découvre la difficulté immense (voire l'impossibilité) de produire des définitions complètes et rigoureuses, on constate que la logique mathématique repose souvent sur l'intuition et l'on met en lumière plusieurs cas où de tels raisonnements intuitifs

1. Toutes les citations tirées de textes anglophones sont des traductions libres.

sont problématiques. Depuis cette époque, les mathématiciens doivent admettre que tout énoncé mathématique n'est pas nécessairement vrai ou faux, que l'on peut développer différentes mathématiques (en partie incompatibles les unes avec les autres) et que le travail du mathématicien dépend lui-même de ces inévitables «imperfections». Pour certains, comme Bertrand Russell (1956), le constat a été difficile : «Plusieurs des démonstrations que mes enseignants m'ont demandé d'accepter étaient pleines d'erreurs [...] et, après quelque vingt ans de labeur ardu, je conclus qu'il n'y a rien à faire pour rendre le savoir mathématique indubitable» (p. 54). Pour d'autres, c'est simplement la réalisation de la nature profondément humaine des mathématiques, dont l'existence et le développement sont inséparables de l'activité humaine (voir p. ex. Lakatos, 1976; White, 1993).

Si ce point de vue sur les mathématiques fait (encore) difficilement sa place dans le monde scolaire (Agassi, 1980), ses possibilités et son importance pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques sont pourtant assez bien décrites (voir, par exemple, Ernest, 2002). Ces travaux insistent sur la nécessité d'une meilleure représentation de la nature de l'activité mathématique authentique à l'école, sur les possibilités créatrices nées de ce côté humain et sur la valeur profonde d'un tel changement pour les élèves. Lockhart (2009) affirme ainsi que «refuser aux élèves l'occasion de s'engager dans une telle activité (c'est-à-dire poser leurs propres problèmes, établir des conjectures, se tromper, être créativement frustrés, etc.), c'est leur refuser les mathématiques elles-mêmes» (p. 29). En faisant porter ce type de réflexion sur des situations telles que celles illustrées par la seconde vignette, nous en sommes venus à réfléchir également à la dimension éthique de la relation enseignant-élèves au regard du type d'interaction (sur le plan mathématique) que ces différentes orientations soutiennent (Maheux et Thom, 2009). Par ailleurs, nos travaux sur le plan épistémologique d'une vision dite humaniste de l'activité mathématique (p. ex. White, 1993) mettent en lumière les ramifications profondes de telles réflexions sur le plan éthique, ramifications qui touchent des dimensions encore très rarement prises en compte dans notre discipline (Maheux et Proulx, 2014a).

LES QUESTIONS ÉTHICO-MORALES EN ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Les questions éthico-morales semblent occuper peu de place dans le domaine de l'enseignement des mathématiques. Skovsmose (1998) remarque ainsi que l'éthique et les mathématiques ont traditionnellement été tenues à part, malgré la proximité des deux domaines. L'épistémologie platonicienne, qui place hors de ce monde les idées mathématiques, semble souvent dominer les travaux en didactique des mathématiques, sans pour autant que les prémisses éthiques qui accompagnent cette conceptualisation soient sérieusement considérées. Certains s'intéressent ainsi souvent aux rapports entre l'élève et le «savoir» mathématique (pris comme quelque chose d'indubitable) sans épouser une pédagogie qui serait (suivant la doctrine de

Platon) basée sur l'idée du Bien en tant que possibilité d'accès à la connaissance. D'autres semblent plus proches d'une épistémologie aristotélicienne, selon laquelle c'est le travail (physico-)mathématique qui donne accès à ces idées, mais sans discuter la manière dont cela participe de/à une *phronesis* dont le fondement éthique est de la plus haute importance².

Certains travaux ont pris en compte les questions éthiques sans toutefois considérer explicitement les implications épistémologiques qui accompagnent ces différentes postures. Ces travaux peuvent être regroupés en trois grandes catégories suivant leurs préoccupations éthico-morales : 1) autour de l'utilisation des mathématiques; 2) autour des fondements de l'enseignement des mathématiques; 3) autour des interactions entre/avec des élèves en classe de mathématiques.

Dans le premier cas, il est question de l'utilisation « éthique » des mathématiques, ce qui résonne avec des préoccupations de justice sociale, par exemple. Ces préoccupations vont de l'idée souvent mise en avant par d'Ambrosio (1998), concernant la mise en lumière des possibilités et des risques associés aux mathématiques (pour la guerre et l'exploitation *versus* la paix et le partage), aux propositions de Peterson (2015) ou d'Atweh et Brady (2009) concernant les « contextes » utilisés avec les élèves. Dans cette perspective, ces chercheurs se demandent pourquoi ne pas proposer aux élèves comme Sophie, dans la vignette 2, des problèmes du genre : Un enfant en Inde qui travaille 40 heures dans une fabrique de chaussures de sport gagne 10 \$ par semaine, mais le patron ne lui remet que 8,39 \$ en raison de « frais d'entretien »; combien le patron garde-t-il sur la paie de l'enfant chaque semaine? Avec une tonalité un peu différente, de Freitas (2008) parle d'une « éthique de l'utilisation des mathématiques » dans laquelle élèves et enseignants « doivent réfléchir aux conséquences éthiques de leurs actions dans le monde “réel” et tenter d'assister, à travers l'utilisation de ces outils puissants, ceux qui en ont réellement besoin », de telle sorte que le temps passé en classe de mathématiques « autour des réflexions éthiques serviront aux intentions de justice sociale inhérentes à la pédagogie critique » (p. 92). En relation avec la vignette 1, nous pouvons nous demander, dans cette perspective, si nous nous inquiétons trop de l'utilisation des mathématiques au quotidien à des fins essentiellement marchandes en oubliant de remettre en question ce système économique et de penser aux autres aspects de la vie pour lesquels les mathématiques sont importantes. Oublions-nous d'éduquer la population sur ce genre de questions? Au regard des mathématiques comme activité profondément humaine, des pistes intéressantes peuvent être envisagées en ce sens autour de la résolution de problèmes, par exemple, ou de la mathématisation de phénomènes sociaux en tant qu'engagement mathématique authentique.

2. On peut évidemment continuer l'histoire de ces réflexions éthico-mathématiques, un autre exemple parmi les plus connus étant celui de Kant.

Dans le deuxième cas, sans pouvoir toujours les séparer des préoccupations précédentes, les chercheurs parlent d'éthique et d'enseignement des mathématiques pour toucher des questions liées aux fondements de l'éducation et qui traversent explicitement notre champ. Ainsi, Noddings (1992), qui fait parfois référence aux mathématiques dans son *ethics of care*, parle de l'importance de voir l'éducation comme une occasion de développer l'empathie des élèves. Elle conçoit le développement mathématique et éthique des élèves comme allant de pair : il faut prendre soin de l'élève qui apprend à prendre soin de l'autre (*care for*) si l'on souhaite qu'il ou elle se soucie (*care about*) des mathématiques. L'idée d'une éthique de l'éducation passant aussi par les mathématiques est au cœur du travail de Neyland (2001, 2010), qui voit les mathématiques comme un « cas de figure » dans son appel à une « critique éthique » de nos systèmes éducatifs. Il accuse ce que Collins (1967) et Fourrez (1998) appellent l'idéologie technocrate de saboter la dimension éthique de la relation entre enseignant et élèves au profit d'un système d'évaluation axé sur des résultats et qui prive ces derniers du plaisir et de « l'enchantement » de faire des mathématiques. En ce sens, l'empressement de l'enseignant à corriger Sophie, dans la vignette, et le sérieux de Sophie qui souhaite répondre à ces attentes sont des signes inquiétants du point de vue de ce que le système éducatif exige des enseignants et des élèves. Là encore, on devine qu'une prise en considération de la nature profondément humaine de l'activité mathématique peut venir nourrir ces travaux de façon importante en soulignant, par exemple, les différences fondamentales entre ce qu'on attend des élèves dans différents contextes et ce qui est considéré par ailleurs comme une activité mathématique authentique.

Dans le troisième cas, une manière de faire place aux questions éthiques dans notre discipline est présente dans le travail de Taylor (1996), qui s'intéresse à une éthique de la communication en classe (inspiré d'Habermas) autour des interactions entre/avec les élèves. Taylor insiste sur la recherche d'un « discours dialogique orienté vers l'atteinte d'une compréhension mutuelle et réciproque » basé sur l'égalité des chances et une forme de « conscience critique des normes (invisibles) du discours rationnel telles qu'elles sont encadrées par la culture, en opposition à l'acceptation naïve rencontrée dans les interactions quotidiennes » (p. 161). C'est l'argumentation mathématique qui est ici un lieu où se développe et s'exerce une éthique rationnelle de respect mutuel. C'est aussi l'essentiel des propos d'Ernest (2009) dans son *ethics of conversation* en classe de mathématiques, où l'on cherche à valoriser la présence des voix multiples. Ces auteurs portent un regard plutôt critique sur des interventions comme celle de l'enseignant dans la vignette 2, qui semble imposer son monologue mathématique au lieu de chercher à argumenter avec l'élève et d'éventuellement convaincre celle-ci des avantages d'une autre technique de calcul. Ici, la nature humaine des mathématiques se reflète dans la communication et dans l'émergence d'une communauté de validation. Les élèves sont appelés à apprendre à « vivre ensemble » mathématiquement, plongés au cœur d'une pratique où les mathématiques se font en expliquant, argumentant, validant les compréhensions et les sens développés (voir Devlin, 2004; Hersh, 1997; Krummheuer, 1995).

Sans être en désaccord avec ces trois perspectives, nos propres écrits autour des questions épistémologiques dans le contexte de l'enseignement des mathématiques nous ont aussi conduits à réfléchir aux questions éthiques d'une manière différente. Différente surtout parce que nous abordons de front les questions éthiques (p. ex. Maheux et Thom, 2009; Maheux et Roth, 2012; Maheux et Proulx, 2014a; Proulx, 2015a, 2016) et que nous le faisons en adoptant une perspective épistémologique peu explorée en enseignement des mathématiques. Il s'agit d'une perspective qui colle à nos préoccupations concernant la dimension productive et créative de l'activité mathématique de l'élève, de l'enseignant ou du chercheur (Maheux et Proulx, 2014a, 2014b, 2015). Nous explorons dans les pages qui suivent comment cette perspective se distancie des mathématiques en tant que «choses toutes faites» à acquérir (voir Proulx, 2015b) et nous conduit à réfléchir aux vignettes précédentes en termes d'occasions de faire des mathématiques comme une possibilité éthique d'être avec et pour l'autre.

UN REGARD ÉTHIQUE VERS L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE... INSPIRÉ DE LEVINAS

Au cours des trois dernières décennies, les réflexions et observations sur la nature de la «connaissance» et des «erreurs» mathématiques des élèves ont conduit à élargir ce que signifie apprendre en mathématiques (voir notre discussion dans Proulx et Maheux, 2012). S'éloignant progressivement des perspectives dans lesquelles le «savoir» mathématique est l'élément de référence, notre communauté s'est pour ainsi dire rapprochée des contextes dans lesquels se *font* les mathématiques. Ce rapprochement, qui permet d'apprécier (et donc d'analyser) le caractère local d'une erreur/connaissance, a conduit à porter une attention grandissante aux diverses formes dans lesquelles l'activité mathématique prend place : dessins, paroles, gestes, sons, etc. Poursuivant ce mouvement, nos propres travaux de recherche nous ont menés à vouloir mettre de côté les idées de savoirs et de connaissances mathématiques au profit d'un regard tourné vers l'activité mathématique elle-même : ce que nous avons nommé le *faire|mathématique* (Maheux et Proulx, 2014a, 2015). Une telle proposition contraste fortement avec les écrits visant à définir les savoirs en tant que «modèles socialement standardisés» et les connaissances comme «structures conceptuelles» des individus (Conne, 1992; Fourez, Engelbert et Mathy, 1997; Larochelle et Désautels, 1992).

Parmi les chercheurs qui réfléchissent aux questions éthiques autour de l'enseignement des mathématiques, certains se sont penchés sur les écrits de Levinas. Sans vraiment reprendre les propos du philosophe dans le sens précis qui nous occupe, ces chercheurs présentent tout de même une lecture intéressante de son travail en le rapprochant de notre champ d'activité. Ernest (2009) nous donne ainsi un bel aperçu de la pensée de Levinas :

Levinas soutient que notre subjectivité se forme dans et à travers notre relation à l'autre, soutenant que la subjectivité est primordialement éthique et non théorique. C'est-à-dire que notre responsabilité pour l'autre n'est pas un trait dérivé de notre subjectivité; au contraire, cette obligation fournit le fondement de notre être-dans-le-monde subjectif en lui donnant une direction et une orientation significatives [...] On peut donc dire que, en tant que créatures sociales, notre nature même présuppose une éthique des rencontres interpersonnelles. La relation éthique précède même la rencontre effective de l'autre, notre constitution comme sujet et nos réflexions sur nos pratiques – sans parler de nos philosophies. C'est pourquoi Levinas affirme que l'éthique est la « première philosophie » présupposée pour tout domaine d'activité, d'expérience ou de connaissance, y compris l'enseignement des mathématiques. Si nous acceptons son raisonnement, alors [...] l'éthique est la « première philosophie » de l'enseignement des mathématiques (p. 38-39).

C'est cependant Neyland (2001) qui a le plus approfondi l'éthique de Levinas dans notre domaine, explorant sous cet angle le péril éthique qui naît de curriculums où l'imputabilité technique érode et même remplace la responsabilité éthique (entre l'enseignant et l'élève) dont parle Levinas. Dans son analyse, Neyland souligne combien une orientation en termes de « savoirs à atteindre » est au cœur de cette imputabilité technique. Cette orientation est particulièrement facile à imaginer quand il s'agit des mathématiques en raison de la nature objectiviste, universaliste qui leur est souvent associée. Supposer l'existence d'un savoir mathématique indubitable place les enjeux du point de vue de la « transmission » de ces savoirs et rend concevable la possibilité d'une communication transparente, efficace, découparable, bien mesurable, et ainsi de suite.

Reposant naturellement sur l'idée de savoir, d'une part, et de connaissances mathématiques supposément possédées (ou non) par les élèves, d'autre part, ces curriculums sont enracinés dans un paradigme qui vient en partie d'une entrée sur les questions d'enseignement des mathématiques par la psychologie (pensons à Noelting, Piaget, Van Hiele, etc.). Certes encore dominant, ce paradigme cognitif se trouve néanmoins en porte-à-faux avec les avancées concernant la nature des mathématiques (où le savoir mathématique est pris comme certain, statique, définitif) et les observations réalisées sur le plan didactique et sur le fonctionnement cognitif en général, dont le mouvement (comme mentionné plus haut) tend à nous rapprocher de ce que *font* les élèves plutôt que de chercher à déterminer ce qu'ils savent ou ne savent pas. Neyland aborde ce paradigme en le liant aux questions éthiques à la manière dont en parle Levinas, c'est-à-dire tournées vers l'autre (l'élève) et son altérité fondamentale; la *différence* à laquelle il s'agit de « répondre » (du latin *respondere*, s'engager en retour) plutôt que de la réduire au « même », à quelque chose de connu, d'identifiable (un savoir, une connaissance). Nous y revenons dans un instant.

En effet, si l'on examine la question du savoir et de la connaissance mathématique sous l'angle du travail de Levinas³, l'importance des aspects épistémologiques sur les questions éthiques devient saillante. Ainsi, Radford (2008) explique comment les modèles «transmissifs» (tels que l'enseignement explicite) ou «constructivistes» (et autres pédagogies dites de la découverte) sont fondés sur des modélisations particulières du rapport entre soi, l'autre et le monde : ils ne sont pas éthiquement neutres. Qui plus est, ces postures, essentiellement préoccupées par l'autonomie, vont dans le sens contraire de l'analyse que fait Levinas de la question éthique. En effet, elles mettent l'accent sur les choses «connues» et sur ce que «sait» ou «devrait savoir» l'élève (au lieu, par exemple, de s'intéresser à l'activité mathématique en elle-même, dans son déploiement). Or, pour Levinas, le savoir et la connaissance posent une impossibilité éthique profonde, parce qu'ils nous empêchent d'aller à la rencontre de l'autre dans ce qu'il a d'inconnaissable :

La connaissance est toujours adéquation entre la pensée et ce qu'elle pense. Il y a dans la connaissance, en fin de compte, une impossibilité de sortir de soi; dès lors la socialité ne peut avoir la même structure que la connaissance (Levinas, 1982, p. 61).

Levinas fait appel ici à une idée qui n'est pas nouvelle en philosophie, en éducation, voire en didactique des mathématiques. La connaissance est depuis longtemps associée à l'idée de domination et de contrôle. Il s'agit du Savoir-avec-un-grand-S que l'on développe sur quelqu'un ou sur quelque chose. Levinas parle alors de «tout ce qu'il y a de "prendre" dans le "comprendre"» (p. 61); le S-avoir, pourrait-on dire. Mais on peut aussi penser au Savoir comme objectif, quand «faire apprendre» est synonyme de conduire, bon gré mal gré, vers une forme donnée de connaissance. On cherche alors à mettre en place des mécanismes amenant les élèves à la «maîtrise» de telle ou telle notion mathématique décidée d'avance, telle que *nous* concevons cette notion ou ce processus. Sortir de ce paradigme demande de reconnaître, comme le notent Kieren, Calvert, Reid et Simmt (1995), que «le Savoir n'est pas dans les livres; le Savoir n'est pas dans nos têtes; le Savoir est dans l'inter-action» (p. 1). De ce point de vue, le genre de questions qu'on peut se poser à propos de nos deux vignettes porte davantage sur «le moment», sur l'expérience mathématique vécue par les personnes impliquées, plutôt que sur ce que l'un ou l'autre sait ou *devrait* savoir⁴.

3. Nous faisons ici l'effort de ne présenter que quelques idées, de telle sorte qu'un lecteur à qui le travail de Levinas est peu familier puisse en apprécier la nature.

4. Ce paradigme offre des recoupements avec les propos de Dewey concernant le savoir et la connaissance en termes de «trans-actions» (voir, par exemple, Dewey et Bentley, 1960). Mais le pragmatisme de Dewey, qui permet de donner une place intéressante à l'expérience et à l'activité mathématiques, présente des différences profondes avec les considérations éthiques formulées par Levinas (Zhao, 2014). Sur le plan épistémologique, il se rapproche également beaucoup plus du constructivisme de Piaget (Gash, 1974) duquel nous avons pris certaines distances dont il serait ici trop long de discuter (voir Maheux et Proulx, 2014a, 2015).

Levinas aborde la question de la domination et du contrôle du point de vue d'une *responsabilité pour l'autre*. Pour lui, cette responsabilité éthique est un appel à sortir de soi, et donc à ce qui est connu ou connaissable, pour aller à la rencontre de ce qu'il y a d'inconnaissable chez l'autre, afin d'éviter de réduire l'autre à soi-même (et donc à du connaissable, à du connu). Cette réduction de l'autre à soi, cette réduction de ce que font les élèves à des choses déjà connues semble souvent présente en recherche. Borasi (1987) souligne ainsi ce qui ressemble à un acharnement à relever les erreurs des élèves, en vue de faire du travail des élèves autre chose qu'un sous-produit de nos propres compréhensions. Aller à la rencontre de l'inconnu dans ce que fait l'élève mathématiquement est en effet un véritable défi et, donc, une occasion du point de vue éthique. Comment aller mathématiquement à la rencontre de l'autre et comment répondre à/de son expression? À quoi peut ressembler dans ce contexte particulier «la réponse ou la responsabilité [qu'est] cette relation authentique [où] parler, répondre à [l'autre c'est] déjà répondre de lui» (Levinas, 1982, p. 92-93)?

La traduction de ces propos de Levinas dans le contexte de la didactique des mathématiques nous amène à mettre l'accent sur le «faire-ensemble» comme alternative aux idées de connaître, d'apprendre ou même d'enseigner (du latin *insignire*, «signaler, désigner», qui suggère une séparation entre celui qui sait et celui qui apprend) : «faire ensemble» de manière à se rapprocher de l'autre en s'intéressant (de manière mathématique) à des phénomènes (mathématiques ou autres). Cela implique de ne pas chercher à communiquer ou à faire saisir «quelque chose», car, même dans la communication du Savoir, on se trouve déjà «à côté» d'autrui plutôt qu'en relation avec lui (Levinas, 1982, p. 58). Le type de questions que l'on a alors tendance à se poser au sujet de Sophie et de son enseignant ou sur l'épisode du calcul de monnaie porte sur la manière dont des idées mathématiques sont produites à travers ces rencontres, sur la manière dont ces idées participent (ou non) à une rencontre entre les individus présents (ou plus distants), sur l'émergence de façons de faire ensemble plutôt que séparément ou, encore, sur les conditions de cette émergence en matière de rapport à autrui.

Cela nous conduit à nous intéresser aux différentes expériences mathématiques qui se mettent en place entre élèves et enseignants, de même qu'à apprécier la manière dont ces expériences réalisent de manière très concrète cette responsabilité pour autrui sous la forme d'un *faire-ensemble mathématiquement*. La prochaine vignette présente le déroulement d'une séance dont les modalités, si elles ne sont pas «extraordinaires», sont néanmoins différentes de ce que nous avons vu précédemment :

Vignette 3 : L'enseignante amorce une séance au cours de laquelle elle pense aborder des algorithmes de soustraction. Elle dit à ses élèves qu'elle a trouvé «différentes manières de faire» et qu'elle aimerait entendre ce qu'ils «en pensent». Elle note au tableau la procédure suivie par Sophie (à droite dans la figure vue plus haut) et une ou deux autres méthodes. Certains élèves parlent alors de leur préférence pour l'une ou l'autre,

d'autres observent que «ça revient au même», mais un ou deux élèves objectent que «ça ne marche pas toujours». L'enseignante propose alors d'essayer ces différentes méthodes avec des nombres qu'elle a choisis, de sorte que chaque approche révèle ses particularités (par exemple, des difficultés liées aux «emprunts»). Les élèves expérimentent un bon moment, relancés au besoin par l'enseignante («essaie avec ceci», «pourquoi ça revient au même?», «quelqu'un a-t-il une idée de ce qu'il faut faire ici?», etc.). Elle termine la séance en discutant à nouveau avec les élèves de leurs observations.

Ici, on peut relever la manière dont l'enseignante propose de s'intéresser à quelque chose qu'elle présente aux élèves. Elle le fait de manière à les engager à parler et à agir dans une perspective où il ne s'agit pas d'arriver à des constats précis au regard de savoirs donnés, mais à travailler mathématiquement. Des idées mathématiques sont certainement reconnaissables, mais cette reconnaissance est pour ainsi dire libérée de sa fonction réductrice. L'activité mathématique, les propositions lancées par les élèves et l'enseignante n'ont nul besoin d'être dites ou pensées comme étant «à propos» d'un savoir particulier ou comme étant prescrites, voire exigées, par un curriculum quelconque. Au contraire, elles sont conçues et présentées comme étant «à partir» d'un objet, d'une trace, d'une parole, dont la dimension mathématique se constitue hic et nunc dans la réponse à/de l'autre. Les mathématiques sont produites à travers le travail mathématique lui-même.

L'essentiel pour nous est d'évoquer la manière dont de telles discussions peuvent s'enraciner dans une réflexion éthique bien particulière (et qui se trouve au fondement de nos travaux sur l'activité mathématique). Cette approche résonne avec le travail de Atweh et Brady (2009) qui, à partir des écrits de Levinas, proposent de voir l'enseignement des mathématiques en termes de développement «responsable» d'une «habileté à répondre» (ils jouent sur le mot *response-ability*) dans la rencontre entre élèves et enseignants. Ces auteurs écrivent :

Une éthique du pouvoir-répondre [response-ability] place la primauté des considérations éthiques dans la *rencontre* entre l'enseignant et l'élève [...] l'éthique du pouvoir-répondre appliquée à l'enseignement des mathématiques pose comme principal objectif le développement de la capacité de réponse de l'étudiant dans sa vie actuelle et future. [Elle] appelle également au pouvoir-répondre de l'enseignant qui conçoit et conduit des activités qui soutiennent la capacité de réponse des élèves. Cela implique également la capacité de réponse du système éducatif pour aider les enseignants à jouer efficacement leur rôle (p. 5).

On pense également aux écrits de Radford et Roth (2011), qui critiquent fortement l'idée de connaissances possédées par les élèves et de savoirs objectifs. Ces chercheurs trouvent dans l'éthique de Levinas une manière d'approcher l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, de même que la recherche autour de ceux-ci,

par l'idée de mise en commun. Ils parlent alors de *togetherness*:

Nous proposons le concept de *togetherness* pour théoriser les aspects complexes de la coordination des perspectives: [...] Cela nécessite une harmonisation des perspectives (par opposition à l'enseignement explicite); une telle harmonisation est précisément le résultat de l'attention commune portée à l'émergence d'un objet commun pour une compréhension commune de l'activité qu'elle stimule. [...] Ni l'enseignant ni l'étudiant ne peuvent être certains que ce qu'ils disent a un sens pour l'autre. Non seulement chaque participant expose une manière de penser, mais il s'expose aussi lui-même. L'activité conjointe est une occasion de produire et de s'assurer que l'objet se reflète de manière similaire dans la conscience de tous les participants. L'union reflète l'engagement éthique de toutes les parties à l'égard de l'objet, qui devient un objet commun d'activité en raison de ce *togetherness* (p. 17).

Malgré des différences d'interprétation ou de vocabulaire assez importantes, on peut voir ici que l'accent est bel et bien mis sur l'action de connaître-ensemble (au moyen du gérondif *knowing-with*) en tant que relation à l'autre et avec l'autre, et à travers laquelle l'enseignement des mathématiques se révèle être un moment important dans le développement éthique des élèves (des enseignants, des chercheurs). On regarde ainsi l'activité mathématique comme une manière d'être dans le monde (avec/pour/par autrui), un reversement de la priorité généralement accordée à l'étant au profit d'une rencontre avec l'être au sens actif du verbe (pour reprendre la distinction de Heidegger). Ce ne sont plus «les contenus» comme savoirs (préexistants, indubitables, etc.) à enseigner/apprendre qui sont au cœur de la relation entre enseignants et élèves, mais la mise en œuvre d'une activité mathématique où différentes observations sont mises en commun, où des questionnements font surface, des stratégies émergent et des explications se formulent qui impliquent l'enseignant et l'élève (au sens étymologique de «entortiller, emmêler, enrouler»). Le faire-ensemble mathématique est pris comme le support, la matière même de cette rencontre dans laquelle la relation éthique ou, dans les mots de Levinas, le visage d'autrui est à chaque moment indispensable à mon existence comme sujet. On peut reconnaître la présence de cette occasion éthique dans chacune des trois vignettes; cependant, lorsque la rencontre de l'autre est dominée par le S-avoir, cette occasion de rencontrer l'autre dans son altérité est pour ainsi dire «ratée».

Il s'agit donc pour nous de penser la manière dont faire (des) mathématiques consiste à s'engager auprès d'autrui, dans l'action commune de faire sens d'une situation mathématique (résoudre un problème), qui exige un engagement éthique continu de rencontre de l'autre (Radford et Roth, 2011). De ce point de vue, nous pouvons entrevoir un monde où la première vignette prend une tournure différente... Le problème pour nous dans l'interaction autour d'un calcul de monnaie de la vignette 1 n'est pas tant dans l'observation de la difficulté du caissier à effectuer l'un ou l'autre des calculs nécessaires. Il est plutôt dans le *malaise* associé à cette

difficulté, à l'embarras (littéralement : être enfermé derrière des barres!) du caissier né de l'illusion de *devoir savoir* (et, qui plus est, de savoir lui-même, seul) qui accompagne ce que Radford (2008) désigne comme le projet scolaire de développement de l'autonomie au détriment du « je communautaire » dont l'enseignement des mathématiques peut lui aussi être porteur. Après tout, où nourrir et faire vivre ce faire-ensemble avec les nombres (et toute une foule d'autres idées mathématiques, évidemment), sinon en classe de mathématiques? D'autant plus que l'activité mathématique et ses produits sont eux-mêmes un tissu social, la réalisation vivante, changeante d'un faire-ensemble. Ce faire-ensemble est aisément visible dans une perspective historique (nous l'évoquons plus haut), mais aussi dans son actualisation quotidienne à travers les actions de ceux qui « font des mathématiques » en (ré)affirmant ce qui les constitue comme « pratique disciplinaire » (Livingston, 2015) : la présence de certains symboles, la manière de les utiliser, les formes de discours, par exemple.

Dans la dynamique enseignant-élèves où l'activité mathématique prend forme, l'hôte, pour reprendre une métaphore de l'accueil travaillée par Levinas, se trouve ainsi responsable de/pour l'autre, à condition de ne pas considérer cette réponse à/de l'autre comme objective ou définitive. L'accueil, au contraire d'une validation qui re-connaît et par là fixe et « chosifie » l'événement, est un geste continu. C'est une offre qui se renouvelle à chaque instant, un engagement (en)vers l'autre qui ne cherche pas à « faire sien » en ramenant l'autre au même (au connu), mais lui fait place. Nos travaux en didactique des mathématiques visent à mettre en lumière ces enjeux éthiques, autour de l'accueil de l'autre et dans l'activité mathématique.

Dans la deuxième vignette imaginée plus haut, on peut deviner cette tension, partagée, entre le but avoué de l'école (partager des savoirs ciblés, faire développer des compétences particulières, etc.) et cette sorte d'appel de la relation humaine qui nous demande d'être d'abord et avant tout *présent* à l'autre, de l'écouter, de lui répondre. Une présence et une réponse que l'on souhaite *mathématiques*, évidemment, puisque c'est précisément de cette manière que l'on cherche à être ensemble. Pour nous, penser en termes de faire-ensemble des mathématiques est donc une manière porteuse de poser différemment le problème né de cette tension. Une tension qui peut facilement se traduire en un rejet de ce que propose l'élève et, par le fait même, un rejet de l'élève lui-même comme « proposeur » sur le plan mathématique. L'enjeu éthique concerne l'engagement *avec* l'autre dans l'idée d'explorer ses propositions mathématiques (Maheux et Thom, 2009). Mettre de côté le faux besoin de comprendre autrui, de le ramener à du connu, prend ainsi la forme d'une ouverture sur le plan mathématique où l'ingénieuse solution déployée par Sophie serait notamment examinée, discutée, mise en relation avec d'autres moyens d'obtenir ce résultat. On *cherche* ainsi à entendre l'autre à travers ce qu'il propose et à répondre de manière à garder ouvert le champ du faire-ensemble, c'est-à-dire – pour nous – à poursuivre l'activité mathématique plutôt qu'à y mettre fin au moyen de savoirs qui réduisent la différence au même ou la proposition à du connu. Le défi posé par le

travail de Sophie dans la vignette 2 consiste ainsi à ne pas y voir quelque chose qui déroge du savoir attendu. On souhaite apprécier l'exposition de l'autre (du latin *exponere* «mettre à la vue de, dire, présenter, mettre à la merci de») en explorant ses possibilités, bref, en la voyant comme une occasion de faire des mathématiques ensemble. Il n'est pas question de refuser droit de cité aux traces de l'activité mathématique qui circulent dans nos sociétés, telles que les algorithmes dits conventionnels. Là encore, on cherche à soutenir, face à ces traces, une posture d'accueil : ne sont-elles pas, après tout, le signal et le souvenir de ces autres qui nous entourent ou qui nous ont précédés, œuvres de cette socialité dans laquelle nous sommes venus au monde? Où, sinon en classe de mathématiques, peut-on alimenter une forme de *com*-passion et d'*inter*-essement pour le travail mathématique d'autrui?

REMARQUES FINALES

La réflexion sur l'éthique et l'activité mathématique que nous proposons se positionne dans le *hic et nunc*, plutôt que de toucher à des questions qui sont plutôt de l'ordre de la morale, suivant la distinction proposée Ricœur (1990) et Varela (1999). En effet, on peut penser placer du côté de la « morale » les préoccupations déontologiques alimentées par le rationalisme et qui conduisent dans notre domaine à réfléchir à l'usage des mathématiques (pour la paix, la guerre, la justice, le profit) ou aux codes de conduite (dans une posture argumentative). On trouve alors, sur l'autre versant, « l'éthique », qui touche à l'être et au faire, à ses origines ou à ses conditions (de manière plus téléologique chez Ricœur et plus ontologique chez Varela). C'est dans cette direction que nous regardons, voyant dans l'activité mathématique une occasion de travailler (sur) ce faire/être-ensemble.

Nous avons discuté de la manière dont cette orientation est accompagnée par la mise de côté d'une approche de l'enseignement des mathématiques en matière de savoirs ou de connaissances. Elle représente pour nous une perspective qui, d'emblée, crée des attentes de plus en plus précises et qui pense l'élève et l'activité mathématique dans l'individuel et l'isolement : une série de mouvements qui les réduisent l'un comme l'autre au connu, au même. Nous envisageons, comme alternative, une focalisation sur les actions mathématiques, qui conduit à conceptualiser les mathématiques comme une activité. Cette proposition s'apparente d'une part aux affirmations de Davis et Hersh (1982), par exemple, qui regardent comment la pratique active des mathématiques produit des mathématiques qui, à leur tour, influencent les pratiques futures. Ils discutent entre autres de l'exemple du calcul arithmétique, qui a connu des variations énormes au fil des ans : tantôt effectué à l'aide des pierres et d'encoches ou avec le corps ou, encore, à l'aide d'ardoises ou de papier, de machines, d'ordinateurs... Davis et Hersh font valoir que « chacun de ces modes conduit à une perception légèrement différente des nombres et à une relation différente avec eux » (p. 33). Ces variations traduisent la nature culturelle, historique et contextuelle de ce que signifie calculer (et donc faire des mathématiques), mais

aussi l'inséparabilité de ces significations et variations de l'activité *de* ceux qui les font. L'enjeu d'une réflexion éthique inspirée de Levinas au regard de l'enseignement des mathématiques porte sur la responsabilité face à autrui qui peut s'exprimer à travers de telles variations et significations qui se manifestent (nécessairement) dans la rencontre de l'autre et la production commune du faire-ensemble.

On peut certainement vouloir adapter cette proposition à d'autres champs de «savoirs». Les possibilités en jeu sont alors sans doute d'une texture différente. Notamment, parce qu'une des particularités de l'activité mathématique est la facilité avec laquelle, depuis son institution comme discipline dans la Grèce antique, ses produits peuvent être considérés comme l'incarnation par excellence de la pureté, de l'universel et du vrai (Kline, 1982). Les habitudes de nos systèmes éducatifs font aussi que les mathématiques sont généralement pensées pour l'enseignement en termes de savoir (des «contenus») à transmettre: une approche que la forme, le genre, des textes mathématiques, même les plus anciens, semblent parfois vouloir soutenir. Le travail mathématique est en effet lui-même en grande partie «organisateur». On peut également penser à la manière dont les questions de validité et de rigueur s'expriment en mathématiques pour envisager la particularité des modalités offertes par l'occasion éthique de répondre de/à autrui dans l'activité mathématique. La troisième vignette se veut évocatrice de cette particularité où la réponse prend la forme de relances invitant entre autres à observer, mettre en relation, expliquer, formuler des hypothèses.

Cela dit, il est important de souligner que ces illustrations n'ont pas pour but de proposer des solutions toutes faites quant à la manière dont, concrètement, l'enseignement des mathématiques peut être réalisé ou conçu à la suite d'une réflexion éthique: une telle proposition serait fondamentalement contraire à l'idée même de réponse à/de l'autre dont parle Levinas. Une certaine orientation, une ouverture, demeure cependant: nous nous plaçons dans une éthique pour/de l'enseignement des mathématiques comme un *désir* de faire ensemble des mathématiques, ce qui passe pour nous par une orientation vers l'activité mathématique elle-même et par son caractère producteur et créatif.

Ces dernières remarques sont importantes dans notre travail de chercheur. Rottoli (1998) mentionne ainsi l'appel éthique, pour les chercheurs qui travaillent autour de l'enseignement des mathématiques, (1) d'examiner ce que leur travail «pose» ou tient pour acquis (p. ex. sur la nature de la connaissance, de l'apprentissage), (2) d'étudier les conséquences possibles de ce qu'ils proposent et (3) de chercher des manières d'enseigner des mathématiques mieux adaptées à la réalité d'aujourd'hui. L'éthique de Levinas est également inséparable de notre contexte de recherche, par exemple quand nous étudions l'activité mathématique des élèves et que nous communiquons les résultats de cette étude aux membres de notre communauté. Il s'agit donc de s'engager soi-même comme chercheur sur ce terrain éthique et de répondre de/à l'autre, de prendre ce terrain éthique en charge.

C'est en ce sens que notre démarche vis-à-vis des élèves (et des enseignants) autour des enjeux tant éthiques que mathématiques se réalise en grande partie pour nous à l'intérieur et à propos de la recherche elle-même par notre travail de chercheur. C'est dans ce travail que nous tentons de répondre à l'expérience de l'altérité dont parle Levinas à travers ce qui se dessine comme une *altérité mathématique*. Ainsi, c'est à chacun des moments où nous nous engageons comme chercheurs que nous tentons de répondre à l'élève, à l'enseignant ou au collègue avec qui nous travaillons, qu'il s'agisse d'imaginer des activités à proposer en classe, de recueillir des données, d'examiner des traces de ces rencontres ou de rapporter nos expériences de ces investigations. Cet article lui-même, parole de chercheurs, se veut d'abord et avant tout une occasion de nous engager, une invitation à regarder, une contribution à des dialogues auxquels nous aimerions voir nos collègues participer, par des questions, voire des réponses. Une main est tendue...

Références bibliographiques

- AGASSI, J. (1982). Mathematics education as training for freedom. *For the Learning of Mathematics*, 2(3), 28-32.
- ATWEH, B. et BRADY, K. (2009). Socially response-able mathematics education: Implications of an ethical approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 267-276.
- BORASI, R. (1987). Exploring mathematics through the exploration of errors. *For the Learning of Mathematics*, 7(3), 2-8.
- BORASI, R. (1996). *Reconceiving mathematics instruction. A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLLINS, R. (1967). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- CONNE, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(2-3), 221-270.
- D'AMBROSIO, U. (1998). Mathematics and peace: Our responsibilities. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 30(3), 67-73.
- DAVIS, P. et HERSH, R. (1982). *The mathematical experience*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- DE FREITAS, E. (2008). Critical mathematics education: Recognizing the ethical dimension of problem solving. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 79-95.
- DEVLIN, K. (2004). 2003: Mathematicians face uncertainty. *Discover*, 25(1), 36.
- DEWEY, J. et BENTLEY, A. F. (1960). *Knowing and the known*. Boston, MA: Beacon Press.
- ERNEST, P. (2002). *The philosophy of mathematics education*. New York, NY: Routledge.
- ERNEST, P. (2009). What is first philosophy in mathematics education? Dans M. Tzekaki, M. Kaldrimidou et H. Sakonidis (dir.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Thessalonique, Grèce: PME.
- FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école*. Paris: Dunod.
- FOUREZ, G. (1998). *Éduquer: écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- FOUREZ, G., ENGELBERT-LECOMTE, V. et MATHY, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs: un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GASH, H. (1974). The constructivist epistemology in John Dewey, Jean Piaget, and cognitive developmental psychology. Dans C. D. Smock et E. von Glasersfeld (dir.), *Epistemology and education* (p. 27-44). Athens, GA: Follow Through Publications.
- HERSH, R. (1997). *What is mathematics, really?* New York: Oxford University Press.
- KIEREN, T., CALVERT, L. G., REID, D. et SIMMT, E. (1995). *Coemergence: Four enactive portraits of mathematics activity*. Présentation au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Récupéré de <http://tiny.cc/KieranCalvert1995>
- KLINE, M. (1982). *Mathematics: The loss of certainty*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- KRUMMHEUER, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb et H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* (pp. 229-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- LAKATOS, I. (1976). *Proofs and refutations: The logic of mathematical discovery*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- LAROCHELLE, M. et DÉSAUTELS, J. (1992). *Autour de l'idée de science: itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- LEVINAS, E. (1956). *Maurice Blanchot ou le regard du poète*. *Monde nouveau*, 11(98), 39.
- LEVINAS, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris: Fayard.
- LEVINAS, E. (1997). Socialité et argent. Dans R. Burggraeve (dir.), *Emmanuel Levinas et la socialité de l'argent* (p. 79-85). Louvain, Belgique: Peeters.
- LIVINGSTON, E. (2015). The disciplinarity of mathematical practice. *Journal of Humanistic Mathematics*, 5(1), 198-222.
- LOCKHART, P. (2009). *A mathematician's lament. How school cheats us out of our most fascinating and imaginative art form*. New York, NY: Bellevue.
- MAHEUX, J.-F. et PROULX, J. (2014a). Vers le *faire mathématique*: essai pour un nouveau positionnement en didactique des mathématiques. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 19, 17-52.
- MAHEUX, J.-F. et PROULX, J. (2014b). De la résolution de problème à problématiser mathématiquement: vers une nouvelle approche de l'activité mathématique de l'élève. *Éducation et francophonie*, 42(2), 24-43.
- MAHEUX, J.-F. et PROULX, J. (2015). Doing mathematics. Analysing data with/in an enactivist-inspired approach. *ZDM – Mathematics Education*, 47(2), 211-221. doi: 10.1007/s11858-014-0642-7
- MAHEUX, J.-F. et ROTH, W.-M. (2012). The ethical significance of (mathematically) engaging with students and teachers while collecting qualitative data. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(3).
- MAHEUX, J.-F. et THOM, J. (2009). *L'activité mathématique comme une manière d'être dans le monde: considérations éthiques sur les transactions enseignant-élève*. Actes du CIEAEM 61, Montréal: CIEAEM.
- MATURANA, H. R. (1988). Ontology of observing: The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence. Dans R. E. Donaldson (dir.), *Texts in cybernetic theory. An in-depth exploration of the thought of Humberto R. Maturana, William T. Powers, and Ernst von Glasersfeld*. Conference Workbook. Felton, CA: American Society for Cybernetics.

- MATURANA, H. R. et VARELA, F. J. (1992). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding* (éd. rev.). Boston, MA : Shambhala.
- NEYLAND, J. (2001). *An ethical critique of technocratic mathematics education. Towards an ethical philosophy of mathematics education*. Thèse de doctorat, Université Victoria de Wellington, N.-Z.
- NEYLAND, J. (2010). *Rediscovering the spirit of education after scientific management*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- NIETZSCHE, F. (1992). *Fragments posthumes* (1885-1886), Tome IX. Paris : Gallimard.
- NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York, NY : Teachers College Press.
- PETERSON, B. (2015). Weaving social justice in elementary mathematics. Dans S. Mukhopadhyay et B. Greer (dir.). *Proceedings of the Eighth International Mathematics Education and Society Conference*. Portland, OR : Ooligan Press.
- PROULX, J. (2015a). Mathematics education research as study. *For the Learning of Mathematics*, 35(3), 25-27.
- PROULX, J. (2015b). Looking at students' mathematics: From a deficit view on mathematical knowledge toward possibilities of mathematical actions. *Proceedings of Interdisciplinary Scientific Conference on Mathematical Transgressions* (pp. 83-95). Cracovie, Pologne.
- PROULX, J. et MAHEUX, J.-F. (2012). Épistémologie et didactique des mathématiques : questions anciennes, nouvelles questions. *For the Learning of Mathematics*, 32(2), 41-46.
- RADFORD, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning. Dans L. Radford, G. Schubring et F. Seeger (dir.), *Semiotics in mathematics education: Epistemology, history, classroom, and culture* (p. 215-234). Boston, MA : Sense.
- RADFORD, L. et ROTH, W. M. (2011). Intercorporeality and ethical commitment: An activity perspective on classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2-3), 1-19. doi: 10.1007/s10649-010-9282-1
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- ROTTOLI, E. (1998). Ethics in mathematical education. *ZDM*, 93(3), 82-83.
- RUSSELL, B. (1956). *Portrait from memory and other essays*. New York, NY : Simon & Schuster.

- SKOVSMOSE, O. (1998). Linking mathematics education and democracy: Citizenship, mathematical archaeology, mathemacy and deliberative interaction. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 30(6), 195-203. doi: 10.1007/s11858-998-0010-6
- TAYLOR, P. C. (1996). Mythmaking and mythbreaking in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1), 151-173.
- VARELA, F. J. (1999). *Ethical know-how. Action, wisdom, and cognition*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- WHITE, A. M. (1993). *Essays in humanistic mathematics*. Washington, DC: The Mathematical Association of America.
- ZHAO, G. (2014). The public and its problem. Dewey, Habermas, and Levinas. *Journal of Educational Controversy*, 8(1) 6-19.