



Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse

Elisabeth ANSEN ZEDER¹ (HEP Fribourg, Suisse)

Si la déontologie relève d'une éthique professionnelle appliquée (Prairat, 2009) et s'il faut réfléchir au développement d'une éthique et déontologie enseignantes, quel pourrait être actuellement le lieu où ces questions sont abordées dans la formation initiale des enseignants? Nous aimerions montrer en quoi la mise en œuvre d'une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse, s'appuyant sur la littérature issue de la tradition orale – contes, mythes et légendes – et la pratique de la philosophie pour enfants, pourraient participer à promouvoir une altérité enseignante et à la construction d'une éthique professionnelle et une formation renouvelée.

Mots clés : Altérité enseignante, didactique de l'Éthique et Culture Religieuse, littérature orale, philosophie pour les enfants, valeurs

Introduction

À l'heure où la dimension noétique ou spirituelle de l'humain est très souvent occultée ou réduite à la sphère privée, comment réhabiliter cette dimension dans l'espace éducatif du 21^e siècle? Une lecture anthropologique de nos sociétés souligne l'aspect fragmenté et composite de nos références morales personnelles: les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s en sont-ils réellement conscient-e-s? Sur quelle anthropologie s'appuient les enseignants pour comprendre les situations concrètes auxquelles ils sont confrontés? La formation initiale pourrait-elle apporter, comme le préconise Prairat (2009), «une clinique de ces situations concrètes, une lecture contextualisée et un travail d'énonciation déontologique»? Quel pourrait être le dispositif porteur d'un tel travail? En réponse à cette interrogation, nous proposons une réflexion interdisciplinaire au croisement des sciences de l'éducation, de la psychologie positive et de l'analyse existentielle, destinée aux pédagogues et aux formateurs.

Notre contribution propose une mise en œuvre d'une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse, en s'appuyant sur la littérature issue de la tradition orale – contes, mythes et légendes – et sur la pratique de la philosophie pour enfants, en vue de promouvoir une altérité

1. Contact : zedere@edufr.ch



enseignante. «L'altérité enseignante», telle que définie par Briançon (2012) est l'altérité qui enseigne. C'est-à-dire celle qui m'ouvre à l'Autre que je ne connais pas, qui est ce que je ne perçois pas de moi-même et qui m'est inconnu. En d'autres termes, c'est ce qui me met en recherche, que je ne connais pas encore. Cela demande alors pour le pédagogue une réflexion sur ses propres schémas de pensée et une conscientisation de ses sources d'influence. Il en va de même pour entreprendre une clinique des situations concrètes. Aussi, le cadre de la didactique de l'éthique et de la culture religieuse pourrait être propice à ces questionnements anthropologiques et philosophiques en lien avec l'histoire des religions.

Dans une première partie, nous précisons ce qu'est l'altérité enseignante telle que définie par Briançon (2012). Dans la deuxième partie, nous présentons les buts poursuivis par la philosophie pour enfants à l'école. Puis nous montrons comment les valeurs et les vertus, issues des traditions philosophiques et religieuses, répertoriées par la psychologie positive, permettraient d'avoir des repères d'analyse de ces traditions. Enfin, pour aborder la question de façon plus concrète, en nous basant sur quelques caractéristiques fondamentales du conte populaire, nous encourageons les pédagogues et les éducateurs à puiser dans cette littérature issue des traditions orales, pour participer à une éducation à la vocation humaine, comme le préconise Dubied (2006), et cela au bénéfice de l'élève, pour une ouverture à l'inconnu de sa propre pensée.

Que faut-il comprendre par l'altérité enseignante ?

Briançon (2012) montre qu'il est urgent pour les enseignants de se questionner sur les enjeux de l'altérité. En s'appuyant sur Lamarre (2006) et Lévinas (1961), Briançon (2012, p. 15) affirme que «l'altérité enseignante pose le cadre d'une éducation du futur». Tout d'abord elle pose l'altérité épistémologique comme l'Inconnu, l'Ignorance, l'Autre de la pensée, le «Non-encore-Pensé» ou le «Non-Pensable». Elle propose le schéma suivant pour illustrer son postulat :

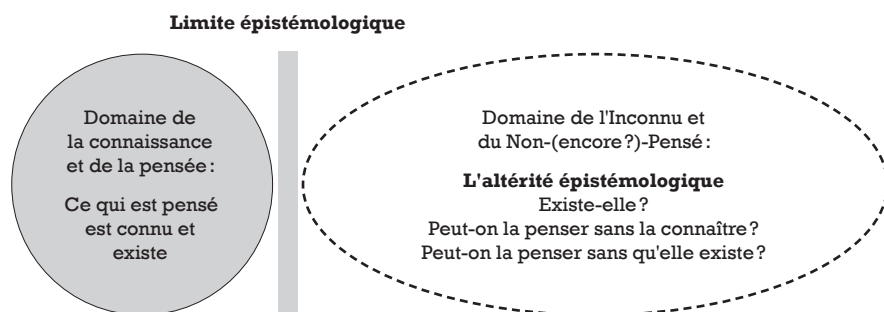


Figure 1 : L'altérité épistémologique selon Briançon (2012, p. 106)



Ce schéma montre qu'il existe une limite entre ce qui est connu et pensé et le domaine de l'inconnu, voire du Non-(encore?)-Pensé, appelé par Briançon (2012) : « l'altérité épistémologique ». L'altérité épistémologique permet d'apprendre, car elle enseigne en signalant ce qui doit retenir l'attention, en désignant la voie vers de nouvelles connaissances, en distinguant ce qui est important de ce qui est secondaire ; en d'autres mots, elle apprend à hiérarchiser. Car tous les savoirs ne sont pas équivalents. Beaucoup de philosophes ont cherché à penser l'Autre épistémologique. En s'appuyant sur Hegel, Lévinas, Lacan, Buber, Sartre, Ricoeur, Peyron-Bonjan, mais aussi Parménide, Platon et Gorgias, Briançon (2012, p.147) décline l'altérité enseignante de trois façons différentes :

- L'altérité qui m'est extérieure : l'Autre dans ce cas est autrui.
- L'altérité qui m'est intérieure : l'Autre peut être mon désir, mon inconscient, mais aussi mon aliénation. Nous rajouterons que pour la dépasser, il faudrait pouvoir la questionner. Jackson (2006) préconise une approche interprétative en enseignement religieux, selon une méthode ethnographique permettant une comparaison et une mise en contraste des concepts et des schèmes conceptuels du chercheur et de ceux de l'adepte. Cette façon d'interroger ou de réinterpréter permet de s'ouvrir à ce qui m'est Autre et que je ne puis encore parvenir à imaginer : l'altérité épistémologique.
- L'altérité épistémologique, l'Autre, c'est ce que je ne parviens pas encore à penser, ce qui échappe à la connaissance humaine et qui met en recherche pour penser l'Autre et qui enseigne à vivre.

Toutefois, selon Briançon (2012), il semblerait que l'altérité intérieure, tout comme l'altérité épistémologique, reste bien souvent absente de l'altérité enseignante. Ceci nous paraît vrai également dans la formation initiale, où les étudiants sont davantage intéressés par ce qui est « extérieur » à eux-mêmes qu'à une authentique interrogation sur leurs façons de penser et de se représenter le monde.

Pourtant, l'analyse d'une pratique ne peut faire l'économie d'une réflexion autour de l'image du petit d'homme, l'enfant, qui est au centre de nombreuses attentions de nos sociétés contemporaines et qui rend le métier de parents – tout comme celui d'enseignant – peut-être « impossible », comme le souligne Fournier (2015).

De notre point de vue, la pratique de la Philosophie Pour Enfant (PPE) pourrait nous aider à faire vivre un enseignement existentiel et expérientiel auprès des élèves, qui permettrait d'aborder les questions existentielles auxquelles les enfants n'échappent pas non plus. Toutefois, cela exigerait, en formation initiale, d'entraîner les étudiants à des dispositifs de discussions et de réflexion pour aborder de façon ouverte et créative les situations authentiques auxquelles ils peuvent être confrontés. Cet exercice participerait à la construction d'une éthique professionnelle pour ceux qui oseront questionner leurs propres références.



Quels sont les buts de la philosophie pour enfants à l'école ?

Il semblerait que l'essence de la philosophie pour enfants serait de partir d'une question universelle par rapport à laquelle les enfants sont appelés à adopter une posture qui engage l'élève à énoncer une opinion de façon structurée et organisée. (Daniel, 1992 ; Mettraux, 2007 ; Gagnon, 2011 ; Heinen, 2013 ; Hess 2013, 2014, 2105). Cependant, aborder une question universelle avec de jeunes enfants est relativement difficile. C'est souvent au travers d'histoires, de contes, de mythes que les enseignants travaillent ces questions dans la pratique. La recherche du meilleur argument pour une réponse située, non achevée et qui rebondirait pour montrer qu'il y a toujours une altérité possible, au-delà de l'argument trouvé, c'est ce qui constitue la dynamique d'une discussion à visée philosophique. C'est le langage qui servira essentiellement de médiateur des pensées exprimées dans une communauté de recherche qui réfléchit à une question posée. La philosophie serait donc un outil de développement pour la pensée réflexive.

Hess (2013) fait le compte-rendu d'une expérience menée dans une classe de vingt élèves de 7H (5P). Ces élèves ont bénéficié de 40 minutes par semaine de discussions à visée philosophique durant 23 séquences. Partant de l'idée que l'aporie est un outil pour la progression de la pensée, l'animateur s'est efforcé de placer le groupe ou la communauté de recherche dans l'embarras. Les discussions reposent alors sur des dilemmes, l'exploitation de l'aporie émergeant des discussions permet des relances, la réfutabilité des arguments, le déploiement des références argumentaires, l'émergence de contre-exemples ou la contradiction. Douze élèves proposent, dans leur évaluation sur ce qu'ils ont préféré, un intérêt à cette pratique. Voici quelques réponses emblématiques d'élèves :

«échanger différentes opinions», «on devait soutenir notre avis», «pouvoir ne pas être d'accord avec les autres pour mieux débattre», «il y a toujours quelqu'un qui essaie de trouver une meilleure idée que toi, donc ça t'oblige à toujours mieux réfléchir» (Hess, 2013, pp. 35-36 et Hess, 2015, p.118)

Hess (2013, 2014, 2015) montre comment l'encadrement aporétique, en philosophie pour enfants pratiquée avec des élèves, permet l'émergence de la réflexion et la confrontation à l'altérité de la pensée de l'autre.

Pour engager les pédagogues dans une telle aventure, il serait alors essentiel d'entraîner les étudiants à s'interroger sur leurs propres références et leurs valeurs issues des traditions philosophiques et religieuses. C'est pourquoi nous reprenons une classification des forces et valeurs en action proposée par des auteurs prônant la psychologie positive, qui s'appuient sur les ressources des individus, elles-mêmes issues des traditions philosophiques et religieuses. Cette classification pourrait être un outil de repérage.



Les vertus et valeurs issues des traditions philosophiques et religieuses, répertoriées par la psychologie positive

La psychologie humaniste influence la vulgarisation de la psychologie en général et de l'éducation en particulier. À l'instar de Seligman (1992) et Seligman et Peterson (2004) ou encore Bandura (1986), nous pensons utile de nous intéresser aux forces qui permettent l'exercice de l'auto-efficacité, la gestion des émotions et de la cognition, la détection des talents, pour optimiser le développement et l'apprentissage. La philosophie pour enfants pourrait participer à cette dynamique à deux niveaux. D'une part, au niveau de la formation des enseignants dans la pratique de la discussion à visée philosophique et d'autre part au niveau des élèves pour l'exercice de leur propre pensée. Toutefois, il conviendrait alors d'avoir des repères au sujet des questions universelles pour engager les discussions.

Peterson et Park (2011) ont tenté une classification des forces Valeurs En Action (VEA) en s'appuyant sur la revue de littérature de Dahlsgaard (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). Cette classification retient six vertus essentielles reconnues dans les textes issus des traditions religieuses et philosophiques du monde entier. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les six vertus essentielles issues des traditions religieuses et philosophiques et les VEA correspondantes selon Peterson et Park (2011, p. 237)

Sagesse et connaissances	Des forces cognitives qui impliquent l'acquisition et l'utilisation de connaissances
Courage	Des forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre des buts malgré une opposition externe ou interne
Humanité	Des forces interpersonnelles qui impliquent de se soucier des autres et d'en faire des amis
Justice	Des forces civiques qui sous-tendent une vie communautaire saine
Modération	Des forces protectrices qui protègent contre les excès
Transcendance	Des forces qui établissent des liens avec l'univers et qui apportent un sens à la vie individuelle

Cette classification des forces VEA peut être réduite à trois forces caractéristiques comprenant chacune plusieurs traits positifs. Selon Peterson et Park (2011), la mise en pratique des forces caractéristiques peut être particulièrement épanouissante. Dans le tableau suivant, ces traits apparaissent en gras.

Tableau 2 : Les trois forces caractéristiques des Valeurs en Action selon Peterson et Park (2011, p. 239)

Sagesses et connaissances	Créativité : penser à de nouvelles façons de faire créatives Curiosité : s'intéresser à tous les aspects de toutes les expériences Ouverture d'esprit : analyser les choses en profondeur et les examiner sous tous les angles Appréciation des apprentissages : maîtriser de nouvelles capacités, de nouveaux sujets et savoirs Perspective : pouvoir être de bon conseil pour les autres
---------------------------	---



Courage	Authenticité : dire la vérité et se présenter de manière vraie Vaillance : ne pas reculer devant la menace, les défis, la difficulté ou la douleur Persistance : finir ce que l'on a commencé Entrain : approcher la vie avec enthousiasme et énergie
Humanité	Gentillesse : rendre des services et faire de bonnes actions pour autrui Amour : valoriser les relations proches avec les autres Intelligence sociale : être conscient de ses motivations et sentiments, et ceux des autres Dévotion religieuse : avoir des croyances cohérentes à propos d'un but supérieur et du sens de la vie.

Ces tableaux pourraient servir de points de repère pour analyser les supports proposés aux élèves. Que ce soient les vertus essentielles ou encore les forces caractéristiques, remarquons au passage qu'il s'agit de forces en partie personnelles qui seront surtout dirigées vers les autres. Ainsi la dimension communautaire et sociale est particulièrement importante et pourrait soutenir «le vivre ensemble» et l'éducation citoyenne, prônés par les plans d'études.

Dans la mesure où il est possible de partir de récits ou de contes traditionnels, la mise en débat des Valeurs en Action, repérées et analysées par une communauté de recherche, pourrait dès l'école enfantine alimenter les discussions à visée philosophique. Tozzi (2010) préconise lui aussi le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. Dans cette perspective, l'altérité enseignante, telle que définie par Briançon (2012), pourrait devenir un passeport vers l'Inconnu d'autrui, de soi et de la pensée. D'un point de vue pédagogique, les contes, légendes ou mythes pourraient alors participer à cet enseignement.

En quoi les contes, mythes et légendes peuvent-ils soutenir l'altérité enseignante ?

Noble (2013, p. 18-22) rappelle dix fondamentaux du conte populaire. Nous en reprendrons quelques-uns en italique ci-dessous qui pourraient soutenir ce que nous appelons une pédagogie de l'altérité en les mettant en correspondance avec des objectifs préconisés par le plan d'Etude Romand (PER).

- *Le conte est oral.* Cette parole orale traverse l'humanité et porte des valeurs qu'il faut apprendre à comprendre et à analyser. Cela permet la mise en œuvre d'un questionnement et différents niveaux d'interprétation de ce qui est dit, ce qui correspond à : «Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire» (PER, L1, 13-14).
- *Le conte est transparent, en général compréhensible par les plus simples.* C'est pourquoi, ce matériel en apparence transparent peut permettre un espace de projection pour aborder des problématiques actuelles tout en bénéficiant d'un écran protecteur et la possibilité de s'identifier ou se distancier des personnages imaginaires mis en scène, à l'instar de : «S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux [...] en développant le respect de soi et des autres» (PER, SHS, 15).



- *Le conte est de la même étoffe que le rêve et permet l'accès au symbolique.* Cet accès au symbolique est absolument indispensable pour comprendre au-delà du signe le sens et l'ouverture à une compréhension nouvelle au-delà d'une première écoute, et au-delà de soi, voir à ce sujet : «S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux [...] en discutant certaines questions existentielles» (PER, SHS, 15).
- *Le conte est le miroir des émotions.* C'est ainsi qu'il permet la reconnaissance de ses propres émotions, comme celles des autres, ce qui constitue tout un apprentissage dans la vie d'un individu, qu'on retrouve dans l'indication : «Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres» (PER, FG, 28).
- *Le conte n'a pas de morale, si ce n'est de raconter l'homme à lui-même.* C'est en cela qu'il permet de se comprendre, voire de comprendre un contexte, ou le contexte d'un autre. Ainsi dans le PER : «Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire» (FG, 25).
- *Le conte ravit, l'auditeur peut devenir le spectateur émerveillé de son propre imaginaire.* En effet, étant donné que le conte met en scène des événements imaginaires et des personnages caricaturaux, il transgresse et donne à penser et à échanger à plusieurs. Il nous ouvre ainsi à un inconnu de soi et des autres : «S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux [...] en s'imprégnant des récits religieux, des mythes et des légendes» (PER, SHS, 15).

Ces quelques points concernant les contes pourraient s'appliquer en partie aux mythes et légendes. Dans la mesure où les Valeurs en Action sont contenues dans cette littérature orale qui traverse l'humanité, cette littérature ne constitue-elle pas un trésor ? En effet, dans la littérature issue du monde oral, nous sommes confrontés au renoncement, à l'illusion du savoir absolu, à la recherche d'une sagesse qui demande bien souvent effort, peine, voire souffrance, tout comme à la prise de conscience de ses limites. Par ailleurs, dans de nombreux récits issus de la culture orale, il est possible d'observer l'importance de la résistance et de la réparation tout comme la nécessité de sortir de la confusion. Pour Dubied (2006), ces éléments constituent les points essentiels d'une éducation à la vocation humaine.

Dans la mesure où l'éthique professionnelle – rappelée par Heinzen (2013) – est respectée, cet auteur, propose également que la philosophie pour enfants soit considérée comme un outil de création de liens entre le sujet particulier et les sujets sociaux au sein d'un groupe comme celui d'une classe. L'éthique professionnelle dans ce cas, aboutirait à une action pédagogique visant d'une part le vivre-ensemble et la réflexivité pour l'exercice de la pensée propre. Si l'on admet qu'une des tâches de l'école consiste à participer à l'éducation à la vocation humaine des élèves qui lui sont confiés, nous considérons avec Obin (2003) que la transmission de valeurs et la formation du jugement de valeur fait partie de la tâche éducative. Pour lui, cela participe à préparer les élèves futurs citoyens à la pluralité des choix



éthiques, c'est-à-dire à l'exercice pratique de la liberté dans une société démocratique. En effet, n'est-ce pas ainsi que les enseignants et leurs formateurs peuvent participer à l'éducation du futur? Toutefois, pour cette mission, il faut des outils. C'est dans cette perspective que nous proposons une didactique réfléchie et critique de l'éthique et de la culture religieuse. C'est en prenant en compte la diversité culturelle et les contextes familiaux différents, ainsi qu'en interrogeant ses propres sources culturelles que l'enseignant pourra aborder les valeurs en classe. Car il ne s'agit pas d'imposer ou de transmettre des valeurs, mais, comme l'explique Leleux (2006), d'éduquer les élèves à se décentrer et à adopter un point de vue de citoyen responsable. Pour cela, bien souvent, il faut apprendre à modifier ses idées premières et à faire évoluer une représentation propre pour s'ouvrir au domaine de l'inconnu de soi.

Les discussions à partir des récits oraux, qui peuvent prendre la forme de discussions à visée philosophique ou de communauté de recherche philosophique, n'ont-elles pas ici toute leur place et leur pertinence? Toutefois, cela nécessite une clinique à partir de situations issues de la culture orale, un apprentissage de l'herméneutique interprétative par une lecture contextualisée afin de se former à dégager une éthique à partir d'un récit ou d'une tradition. Cet exercice devrait pouvoir être pratiqué dans les cours de didactique de la culture religieuse au sein des institutions de formation. Ce faisant, il pourrait participer à la construction d'une éthique professionnelle et favoriser le développement d'une compétence réflexive à partir de ses propres références. Ainsi cet exercice contribuerait à la construction d'une éthique professionnelle et une formation renouvelée pour les enseignant-e-s, telle que proposée par Prairat (2009).



Références

- Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante : d'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : EPU Collection Sciences Humaines et Sociales.
- Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants. L'enfant philosophe : le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Dubied, P.-L. (2006). L'éducation à la vocation humaine. *La chair et le souffle : revue internationale de théologie et de spiritualité*, 1, 59-71
- Fournier, M. (juillet/août 2015). Les enfants que nous voulons. *Les Grands dossiers des sciences humaines*, 39, p. 6-9.
- Frankl, V. (2006). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Gagnon, M. (2011). La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre de jour. Dans M. Gagnon & M. Sasseville (2011), *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux* (pp. 145-153). Laval : PUL.
- Heinzen, S. (2013). La fonction de la pratique philosophique collective dans l'activation des compétences en éthique professionnelle. *Les Dossiers du GREE*, 1(2), 49-54.
- Hess, A.C. (2013). L'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents. *Rapport final de recherche d'une intervention sur le terrain en 2012*. Document non publié. Unité de Recherche PPEA de la HEP Fribourg.
- Hess, A.C. (2014). L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras. *Childhood and philosophy*, 10(19) : 55-86.
- Hess, A.C. (2015). Quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ? *Childhood and philosophy*, 11(21), 105-138.
- Jackson, R. (2006). L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* (p.119-143). Récupéré à http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/core-base/mediabase/awr/redco/files/Interpretive_Approach_paper_French_Jan_06.doc
- Kühn, R. (2006). La pensée de Victor Frankl et notre temps. *Le Portique*, 18. Récupéré à <http://leportique.revues.org/833>
- Lamarre, J.M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 1(29), 69-78. Récupéré à <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-69.htm>
- Leleux, C. (2006). *Education à la citoyenneté : les valeurs et les normes de 5 à 14 ans* (tome 1). Bruxelles : De Boeck.
- Mettraux, R. (2007). *L'apprenti-philosophe : entre penser seul et penser avec les autres : propositions pratiques pour l'élaboration d'un cercle à visée philosophie* (Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève).
- Noble, A., & Equipe éducative. (2013). 1, 2, 3, Contez. *Le guide*. Chardonne : Fondation «Les Clarines».
- Obin, J.P. (2003). Les valeurs et l'école. *Administration et éducation*, 100. Récupéré à <http://www.jpobin.com/pdf9/2003lesvaleursetlecole.pdf>.
- PER Plan d'Etudes Romand. (2010). Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande CIIP. Récupéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>.
- Peterson C., & Park, N. (2011). Forces de caractère et vertus leur classification et leur évaluation. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 233-248). Bruxelles : De Boeck.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, 3(2). Récupéré à <http://educationdidactique.revues.org/485>



Sasseville, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec des enfants* (2e éd.). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Tozzi, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. *Philotozzi.com*. Récupéré à <http://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves>