L'enjeu du corps dans l'enseignement de l'éthique en Suisse romande : la nécessité d'un choix déontologique autour de la norme

Samuel Heinzen, professeur
Haute École pédagogique Fribourg

Résumé : Le plan d'études romand vise un objectif de développement de l'élève apprenant l'éthique dans une perspective de respect de la liberté de conscience, qui s'insère fort bien dans la distinction libérale entre vie privée et vie publique. Cependant, l'analyse conceptuelle de cette approche, confrontée à l'enjeu du corps au sens social proposé par Judith Butler, provoque un dilemme déontologique entre promotion ou remise en question des normes, dès lors que l'élève est également reconnu dans l'enjeu normatif de sa corporéité.

Mots-clés : Éthique, école suisse romande, normes, liberté du corps.

Abstract : Respect for freedom of conscience is the goal of the ethics curriculum in the Swiss-French school. This respect is understood in the context of the classical distinction between private and public life. However, Judith Butler's conceptual analysis of the body as social reality causes an ethical dilemma between the promotion and the contestation of standards, when the pupil is recognized in the normative challenge of his or her corporeality.

Keywords : Ethics, Swiss-French school, standards, freedom of the body.

1. Préambule méthodologique

L'éthique cultive une analyse de ses concepts au sens où dans un contexte pratique, comme celui de son enseignement comme discipline scolaire, elle se constitue au travers d'un propos lié à une situation. L'acceptation de ce postulat rend admissible la pertinence d'une analyse conceptuelle orbitant autour de la notion d'éthique, en l'occurrence conçue comme branche d'enseignement, dans le cadre de l'école obligatoire en Suisse.

L'analyse conceptuelle appliquée (Heinzen, 2015), employée ici, consiste à présenter les rapports qu'il est possible d'envisager dans l'articulation d'un groupe de concepts, dès lors qu'ils sont utilisés pour définir une application. La dimension conceptuelle d'une telle approche convoque une parenté avec l'argumentation philosophique au sens où les concepts ou du moins leurs rapports en sont le principal objet. Néanmoins, la dimension applicative, toujours centrée sur une situation particulière, s'en différencie par l'abandon du postulat d'universalité. En ce sens, les faits concernés ne le sont que dans un temps et un lieu donnés et les concepts traités ne le sont qu'en regard de la situation et de leurs rapports mutuels ainsi situés. En conséquence, des faits issus d'un autre contexte ne constituent pas, contrairement aux pratiques argumentatives de l'universalisme naïf, des contre-exemples utiles. De même, des références à d'autres systèmes conceptuels convoqués au nom d'une tradition ou d'une autorité, mais indépendants de la situation et des concepts initialement mobilisés, ne sont d'aucune pertinence pour la démarche. L'analyse conceptuelle appliquée ne cherche qu'à explorer une possibilité de pensée donnée, et seulement cette possibilité, dans un contexte donné et dans celui-là seul. Elle permet d'examiner comment un changement de concepts ou d'articulation de concepts modifie une problématique pratique ou d'explorer en quoi la combinaison de différents concepts permet de définir un enjeu concret.

La présente analyse vise donc, dans un premier temps, l'extraction d'une conceptualisation à propos du profil de l'élève apprenant dans le contexte précis de l'éthique comme branche d'enseignement disciplinaire dans le cursus de l'école obligatoire suisse romande. Dans un second temps, elle présente une conceptualisation, inspirée d'une analyse de Judith Butler, à propos du corps. Dans un troisième temps, elle présente la problématique issue de la considération que l'élève apprenant est aussi un corps, pour permettre la formulation d'un problème pratique concernant le choix déontologique auquel une personne enseignant l'éthique peut se trouver confrontée, toujours dans le contexte précédemment mentionné.

2. L'éthique, branche d'enseignement, dans le plan d'études romand

Le PER, soit le plan d'études romand (CIIP, 2010), présente un ensemble de compétences et d'objectifs d'apprentissage qu'il est possible d'identifier comme éthique

selon un principe de classification englobante allant du général au particulier. Cette matriochka conceptuelle comprend une première couche catégorielle dite de « formation générale ». Celle-ci désigne les visées éducatives prioritaires de l'école sous trois angles, soit :

> Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels. Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne. Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable. (CIIP, 2010, p.13)

Bien entendu, ces visées de la formation générale ne se réduisent pas à une seule lecture éthique. Par contre, il est indéniable que des terminologies comme « opérer des choix personnels », « responsabilité citoyenne » et « attitude responsable et active en vue d'un développement durable » dénotent un champ conceptuel qu'il est usuellement admissible de nommer sous l'appellation d'éthique.

Cependant, la formation générale n'est pas une discipline d'apprentissage. Elle n'a pas de didactique spécifique et se définit elle-même, notamment, comme un ensemble de thématiques, qui se réaliseront dans un cadre plutôt interdisciplinaire, mais parfois aussi autour d'une discipline focale. Celle-ci fait en quelque sorte office de charnière pédagogique, mais aussi d'implantation dans une grille horaire ordinaire. C'est ainsi que l'éthique va pouvoir être identifiée dans une seconde couche catégorielle composée de certaines thématiques (CIIP, 2010, p. 15) de la formation générale, soit pour les « choix personnels » la catégorie du même nom, pour la « responsabilité citoyenne » la catégorie « vivre ensemble et exercice de la démocratie » et enfin pour l'« attitude responsable et active en vue d'un développement durable » la catégorie « interdépendances ».

À nouveau, il ne serait pas adéquat de considérer ces thématiques sous une lecture strictement éthique, mais plutôt de gagner en finesse dans la définition des visées éthiques. Ainsi, dans le thème « choix personnel », ce n'est pas tellement le choix en lui-même qui est considéré comme un enjeu d'éthique scolaire, mais davantage « une réflexion commune sur les différences et les similitudes » (CIIP, 2010, p. 20) relatives aux divers modes de vie. La langue première, les sciences humaines et de la nature, les arts et l'éducation nutritionnelle sont les domaines considérés comme privilégiés pour réaliser cette visée éthique, sans pour autant l'assigner à une discipline focale. Au contraire, la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie » est clairement focalisée sur le domaine des sciences humaines et sociales, qui comprend notamment les disciplines de la citoyenneté et de l'éthique et culture religieuse (pour les cantons romands qui ont intégré l'éthique et la culture religieuse comme discipline à part entière).

Cependant, au niveau de la thématique elle-même, c'est l'accent sur la pratique de la citoyenneté par le débat (CIIP, 2010, p. 21) qui en constitue l'objectif central. Enfin, pour la thématique des interdépendances, ce sont les sciences humaines et sociales combinées aux sciences de la nature qui constituent la focale. La dimension éthique se retrouve alors plus spécifiquement centrée sur la notion « d'enjeux citoyens » (CIIP, 2010, p. 23), laissant aux disciplines elles-mêmes la charge des connaissances autour desdits enjeux, qui sont finalement identifiés aux thèmes de l'UNESCO liés au développement durable (CIIP, 2010, p. 23).

C'est donc finalement au travers de la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie » que l'éthique va trouver une identification forte dans une troisième couche catégorielle du PER, celle des disciplines proprement dites. Au niveau de la structure du plan d'études, la discipline « citoyenneté » apparaît comme le lieu central de l'éthique à l'école, du moins à partir du second cycle de la scolarité obligatoire, qui concerne les élèves dès l'âge de neuf ans. Cependant, pour le second cycle, les objectifs d'apprentissage s'articulent principalement autour d'une connaissance des droits et des institutions (CIIP, 2010, SHS 24), associée à des exercices relatifs au processus de prise de décision, de manière à assurer le lien avec la thématique de la couche catégorielle précédente. Finalement, ce n'est qu'au troisième cycle, soit avec des élèves devenus adolescents, qu'il est possible d'identifier un domaine explicitement d'éthique sous l'appellation « pratique citoyenne et droits fondamentaux » (CIIP, 2010, SHS 34). Il y est alors effectivement question d'analyser, de discuter et de formuler des jugements de valeur, tel que les futurs individus citoyens seront appelés à le faire dans le cadre de l'exercice de leurs droits civiques.

L'éthique ne sera finalement présente, de manière explicite, dans l'ensemble de la scolarité obligatoire, que dans la branche d'enseignement qui porte son nom et qu'elle partage avec la culture religieuse, du moins pour les cantons romands qui ne fonctionnent pas selon le principe de laïcité stricte, à savoir une séparation complète des institutions religieuses et de l'État. C'est pour cette raison que les élèves des cantons de Genève et de Neuchâtel n'ont pas de cours d'Éthique et culture religieuse (ÉCR). L'éthique se retrouve donc pour eux au rang disciplinaire précédemment décrit de la citoyenneté. Pour les autres élèves romands, l'éthique sera également travaillée dans les objectifs de l'éthique et de la culture religieuse (CIIP, 2010, SHS 15, 25, 35), mais souvent de près ou de loin en lien avec des thématiques liées à la connaissance du religieux, avec une forte priorité accordée à la culture de type biblique.

C'est ultimement au niveau des intentions de l'ÉCR, et non des objectifs d'apprentissages proprement dits, que l'éthique va être plus particulièrement définie. Il y est explicitement mentionné que :

> Le cours d'Éthique et culture religieuse est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. (CIIP, 2010, SHS 15, 25, 35)

Mais, dans ces mêmes intentions, il est également question que, bien que réfutant « toutes formes de prosélytisme et d'apologie » (CIIP, 2010, SHS, 15, 25, 35), le cours d'ÉCR s'appuie sur « le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu » (CIIP, 2010, SHS 15, 25, 35) et a pour but de permettre aux élèves de « trouver leurs racines » (CIIP, 2010, SHS 15, 25, 35) dans la « prérogative d'ordre historique et culturelle […] des origines culturelles de la société occidentale », (CIIP, 2010, SHS 15, 25, 35) judéo-christianisme en tête de liste, mais aussi associé à la diversité des croyances.

Tableau récapitulatif de la localisation de l'éthique comme branche d'enseignement

Formation générale : éthique comme vivre ensemble et exercice de la démocratie
Sciences humaines et sociales : éthique comme citoyenneté dans une perspective EDD
Éthique et culture religieuse : éthique comme exercice de la liberté de conscience dans un contexte socioreligieux

3. Profil sous-jacent de l'élève en éthique

Ainsi après avoir parcouru les trois couches catégorielles de localisation de l'éthique, il est possible de dresser un portrait, certes idéal, de l'élève déterminé à développer des compétences éthiques. Il s'agit d'un érudit, disposant de solides connaissances culturelles, provenant de la littérature, de l'histoire, de la géographie humaine, ainsi que des connaissances scientifiques. Cet érudit, nourri d'un savoir riche, cultive une tolérance envers toutes les différences personnelles et collectives. Cette culture de l'autre et de la diversité en fait un citoyen engagé dans les questions socialement vives de son temps. Son souci constant d'un développement durable sera d'autant plus vif que ce citoyen sera conscient de son enracinement dans une culture alliant humanisme et religiosité, qui le prédisposera à poser des choix libres dans une adéquation vigilante aux droits et devoirs multiples et complexes caractérisant la vie dans la société démocratique du vingt-et-unième siècle.

Sachant que ce citoyen idéal est reconnu libre par le droit, dans quelle mesure dispose-t-il justement de la possibilité morale de ne pas correspondre à cet idéal? Autrement dit, indépendamment de sa qualité d'érudition, un élève citoyen peut-il tenir une posture alternative sur les questions de durabilité au nom de sa liberté de conscience?

Peut-il également choisir de ne pas se reconnaître dans la culture religieuse ou non, bien que désignée comme sienne? Peut-il, au nom de cette même liberté, assumer un comportement simplement passif, soit s'abstenir de pratiquer des discriminations pénalement condamnables, en ce qui concerne le rapport à la diversité? Peut-il s'abstenir de voter, de s'impliquer ou de militer pour préférer s'engager dans des activités plus personnelles, sans pour autant tomber sous le coup de l'opprobre moral? En résumé, peut-il être différent non seulement par ses caractéristiques individuelles, mais aussi dans sa manière de se comporter comme sujet de droit?

4. Le problème de la distinction entre vie privée et vie publique

C'est sur ce point que la problématique éducationnelle devient un problème philosophique, au sens où les notions et leurs articulations mutuelles qui vont être utilisées dans le traitement de la question peuvent sensiblement faire varier la compréhension de la réponse qui sera donnée. Il y a effectivement une possibilité de réponse, théorique du moins, à la question de pouvoir assumer effectivement une posture citoyenne légalement alternative à celle visée par l'école. C'est celle de la distinction entre la vie privée et la vie publique. Ainsi, l'idéal vertueux de citoyenneté de l'école n'est pas une imposition, mais une proposition. L'élève, au cours comme au terme de sa scolarité, peut ainsi au niveau de sa vie publique suivre le parcours scolaire moralement défini, sans pour autant devoir également le suivre au niveau de sa vie privée. Ainsi, sa liberté fondamentale n'est pas aliénée et la visée citoyenne de l'institution scolaire évite la contradiction… mais, jusqu'à quel point?

En considérant en premier lieu la conception de l'État qu'il est possible de qualifier conceptuellement de moderne, au sens où il se rapproche des formes d'État de droit actuel, il convient d'envisager l'ordre légal non plus comme fondé par une hiérarchie entre les individus, que ce soit par la naissance ou par le mérite, mais comme fondé sur une égalité de droits accordée à tous les individus. Historiquement, il est donc possible d'identifier le concept d'État moderne à celui du contrat social. Ce contrat, qui est théorique, stipule que tous les individus ont le même droit à la même liberté individuelle et souveraineté sur eux-mêmes. Ils remettent ensuite tout ou partie de cette liberté et de cette souveraineté à l'État, qui en retour leur garantira le respect de leurs droits et l'imposition de leurs devoirs, pour une vie en commun juste et si possible heureuse. Cependant, ce contrat social n'est pas en soi la garantie d'une démocratie selon ses diverses modalités libérales ou sociales contemporaines. Dans son *Léviathan*, Hobbes (1652) défend d'ailleurs un État radicalement souverain, qui, à ses yeux, est le seul à pouvoir prévenir les violences des fanatismes religieux, qui mirent son siècle à feu et à sang. Pourtant, malgré cette option absolutiste, Hobbes (1652) défendait la nécessité d'un silence de la loi au bénéfice de la liberté des sujets en ce qui concerne le commerce, l'habitation, la nourriture, l'éducation et surtout de mener son propre genre de vie. Il

apparaît ainsi que même dans la version la plus absolutiste de la souveraineté de l'État reposant sur une égalité originaire des individus, il est nécessaire d'introduire un espace privé, qui échappe à l'autorité de l'État. Autrement dit, sans la garantie d'une forme de liberté privée, l'État de droit, issu d'un contrat social égalitaire, perd sa raison d'être. La seule sécurité promise par le souverain absolu ne peut ainsi suffire à satisfaire l'individu, du moins si cette sécurité ne lui garantit pas l'accès minimal à un espace de liberté privée.

Bien entendu, une société démocratique, au sens contemporain, exige un espace de liberté beaucoup plus grand. Mais jusqu'à quel point? De l'avis de penseurs qu'il est possible de qualifier de libéraux et donc plutôt enclins à privilégier cette liberté, la distinction entre vie publique et vie privée n'est pas pour autant une affaire entendue. Elle doit en effet composer avec la notion de justice issue du principe d'égalité originelle. Si en effet, l'État vient à favoriser une iniquité légale au détriment d'un individu ou d'un groupe d'individus, ceux-ci perdront leur intérêt dans le contrat social. Ainsi, John Rawls (1971) propose une distinction entre l'État, qui garantit les droits et les devoirs en vue de maintenir la sécurité et l'égalité des libertés fondamentales, et la société civile, qui régule les inégalités sociales et économiques de fait. L'ingérence de l'État est admise pour éviter que les inégalités de fait contredisent l'égalité de droit, dès lors que l'intervention de l'État n'est pas motivée par une conception privée d'une vie bonne et heureuse, mais par la préservation du droit. Ce principe d'exclure les conceptions morales privées de l'intervention étatique se retrouve chez Dworkin (1985), qui défend la nécessité d'une neutralité de l'État pour garantir à chacun un égal respect, une égale sollicitude, afin de traiter les individus comme égaux en droit, sans pour autant le faire d'une manière égale dans les faits. Mais, ces systèmes de distinctions théoriques, principalement entre faits et droits pour préserver la sphère privée sans compromettre l'égalité de droits, se heurtent à la réalité de l'individu, qui ne se réduit pas seulement à un problème de droits.

Le respect, au sens libéral, de la vie privée consiste à pouvoir mener très concrètement une vie bonne et heureuse indépendamment d'une validation éthique externe. Ce qui implique une absence de coercition éthique de l'État, mais également de la société en générale sur l'éthique individuelle. John Stuart Mill souligne à ce titre que l'individualité est un élément central du bien-être humain (Mill, 1859), et qu'en ce sens le principe fondamental selon lequel il faut éviter de nuire ne peut impliquer une imposition de l'opinion de la majorité sur les mœurs divergentes d'un individu, dès lors que cet individu ne provoque pas un tort direct et flagrant à autrui (Mill, 1861). Il devrait donc en ressortir une distinction non simplement de droit, mais de fait, au sens où l'entend Rorty, à savoir entre « autocréation et politique » (Rorty, 1993, p. 170). Autrement dit, chacun s'occupe de créer sa propre histoire individuelle sans empiéter sur celle d'autrui et sans faire montre de cruauté à propos de celle d'autrui. Néanmoins, cette conception visant une réalisation dans les faits du droit à la vie privée se heurte à son tour à un principe de réalité incontournable : ce sujet de droit, même entièrement centré sur sa propre narration

idiosyncratique, est un être corporel et donc en fait une réalité qui n'est pas concevable de manière strictement individuelle, si du moins est admis la conception butlérienne du corps.

5. L'éthique corporelle discernable à partir du « Hors de soi » butlérien

Par coïncidence fortuite, c'est en avril 2006 que *Défaire le genre* de Judith Butler sort de presse en version française et c'est un mois plus tard, le 21 mai, que le peuple suisse accepte la révision du droit constitutionnel sur l'enseignement obligatoire. Ce vote donnait ainsi une forte impulsion aux travaux engagés deux ans plus tôt par la CIIP, en vue d'harmoniser les programmes scolaires des cantons romands (CIIP, 2011). C'est ainsi, sous cette impulsion politique, qu'a pris forme la rédaction de ce qui allait devenir le PER, intentions et objectifs d'apprentissages de l'éthique et de la culture religieuse y compris.

Dans le premier article de l'ouvrage intitulé *Hors de soi*, Butler (2006) va envisager une perspective, - bien que cela ne constitue pas directement son propos - qui rend inefficace la distinction entre vie privée et vie publique des libéraux, mais aussi toutes les autres discriminations intellectuelles qui voudraient cantonner les questions d'éthique, de droit, ou d'éducation dans des petites catégories clairement séparées, comme si faire de l'éthique ne serait qu'un jeu de philosophes, qui n'aurait rien à voir avec le droit, qui n'aurait rien à voir avec les questions d'appartenances sociales, qui n'aurait rien à voir avec les problèmes pédagogiques, puisque chacun de ces domaines a ses propres caractéristiques épistémiques. Or, les définitions et les distinctions qui font sens en épistémologie ne le font par forcément en éthique, vu que l'épistémique traite de la connaissance et le déontique de l'action.

Mais, plus fondamentalement, si les distinctions qui permettent les discriminations sont ici inacceptables, c'est simplement parce que le corps « implique mortalité, vulnérabilité et puissance d'agir : la peau et la chair nous exposent autant au regard de l'autre, qu'au contact et à la violence. […] Le corps a toujours une dimension publique; constitué comme phénomène social dans la sphère publique, mon corps est et n'est pas le mien. » (Butler, 2006, p. 35) Quand le corps souffre, il souffre autant sous le regard du pédagogue, du juriste, du sociologue ou du philosophe, qui se retrouvent ainsi confondus par une même vision inévitable. En effet, la question d'ouverture dans *Hors de soi*, à savoir « ce qui rend une vie viable » (Butler, 2006, p. 31) appartient absolument à tout le monde. C'est pourquoi l'auteur aborde ici la « conception de ce qui constitue l'humain et la vie distinctement humaine » (Butler, 2006, p. 31).

Pour construire cette conception, Butler considère en premier lieu que la condition vulnérable de tout un chacun se vit dans l'expérience du deuil. Il s'agit ici d'un deuil compris comme non seulement le fait d'accepter qu'une perte provoque une

transformation de celui ou celle qui a perdu, mais également d'accepter qu'il n'est pas possible de connaître à l'avance le résultat de cette transformation. Surtout que cette transformation est toujours liée à quelque chose ou à quelqu'un d'extérieur. Il convient ici de considérer le deuil comme l'attestation que nous avons eu un lien, une possession, avec autre que soi et que constitutivement cette perte participe ou du moins expose à la « socialité constitutive du soi » (Butler, 2006, p. 33). Corrélativement, le désir participe de cette même dynamique qui défait en continu le soi en le mettant en lien avec les autres. Ainsi, dès que nos corps vulnérables désirent, possèdent, donnent, perdent ou abandonnent d'autres corps vulnérables, tous ces corps, tantôt liés, tantôt déliés, maintiennent le sujet hors de soi pour un autre.

En second lieu, Butler constate que le corps, qui est pleinement corporel parce qu'il est offert aux autres, se trouve face à l'État dans une posture ambiguë. La problématique de la protection juridique du corps est en effet de l'ordre de l'individu, mais simultanément, cet individu n'est vraiment corps que collectivement. C'est notamment flagrant lorsque des comportements discriminatoires et violents vont viser les membres d'une communauté donnée. Ces corps violentés, dont la souffrance est ressentie individuellement, mais qui constituent la cible d'un lien hors-soi, le sont fondamentalement comme appartenant à la communauté discriminée. Le sujet, le groupe, la loi sont ainsi intriqués autour de la revendication du droit à exister corporellement et collectivement, quels que soient les liens et les pertes, sans risquer la destruction autant sociale que matérielle. La question politique de la régulation normative se retrouve donc complètement impliquée dans la communauté des hors- soi corporels.

Le prolongement de cette considération du corps vulnérable mène l'auteur à souligner que « nous sommes offerts à autrui dès l'origine, avant même l'individuation » (Butler, 2006, p. 37). D'une certaine manière la dépendance, que nous avons connue durant l'enfance, demeure à l'âge adulte. Mais cet état de fait est considérablement variable selon le contexte. C'est ainsi qu'à travers le globe, certaines vies perdues seront pleurées et d'autres pas du tout, au point même de ne pas être considérées comme dignes d'être pleurées. C'est ici que la conception normative des corps viables n'est plus dissociable entre privé et public, car la norme publique peut constituer l'anéantissement du corps et corrélativement de la communauté qu'elle régule. Il en résulte qu'une norme peut aller jusqu'à rendre irréelle une corporéité. L'enjeu éthique devient ici une question de vie ou de mort.

À partir de là et en troisième lieu, Butler peut convoquer une lunette foucaldienne du savoir comme pouvoir. Rendre socialement réels ou irréels des corps par des normes, c'est se confronter aux limites du savoir et de l'ontologie posées comme établies. Ainsi, lorsque l'irréel hors-normes revendique le passage à la réalité, il produit un bouleversement, qui ne peut se vivre que dans l'acceptation de transformations continues.

C'est ainsi que « La relation corporelle à la norme exerce un potentiel transformateur » (Butler, 2006, p. 43). Le corps devient donc un processus de maturation continue et ses systèmes normatifs permettant sa viabilité amènent une conception de la démocratie, qui comme le hors-soi, ne sait pas à l'avance quel sera le résultat de la transformation engagée, car celle-ci devient continuelle. La société se comprend, une fois cette considération admise, comme un générateur de possibles; une possibilité, comme le souligne l'auteur, qui « est aussi vitale que le pain » (Butler, 2006, p. 44).

Ainsi, en quatrième lieu, Butler peut poser la question suivante : « Quelle place occupe la pensée du possible dans la théorie politique? » (Butler, 2006, p. 45). Or, de pouvoir persévérer dans son être comme possibilité et d'être reconnu en tant que tel constituent la notion même d'humain, raison pour laquelle, souligne l'auteur, les normes sont en mesure de reconnaître cette autonomie et de définir la normativité finalement comme possibilité. Les droits humains deviennent ainsi les droits qui permettent de générer en continu une définition indéfiniment non forclose des diverses conditions de vie reconnues comme humaines, conclut Judith Butler.

6. Le cas de conscience de l'enseignement de l'éthique

Le contrat social originel n'a donc plus son sens plein en matière de corps hors soi. La remise de la souveraineté individuelle à l'État, en échange d'un ensemble protégé d'actions privées libres limitées par un ensemble d'actions publiques limitatives de la liberté, se heurte à la nécessité de respecter l'intégrité du corps comme possibilité normative flexible. Si, en effet, l'État s'engage à garantir la sécurité du citoyen aussi comme corps collectivisé et non uniquement comme sujet de droit strictement individué, alors l'État ne peut admettre la possibilité que la sécurité du corps soit compromise autant en privé qu'en public. La violence domestique est ainsi, par exemple, aussi inadmissible que la violence terroriste. Mais, corrélativement, l'État ne peut non plus admettre que la liberté du corps soit compromise pas plus en public qu'en privé. Ici, en effet, il ne s'agit pas d'une seule liberté d'action particulière d'individus corporels, mais bien d'une liberté d'être un corps à part entière, c'est-à-dire d'être reconnu comme possibilité normative.

L'élève érudit, tolérant et engagé, visé par le plan d'études, s'intègre ainsi dans une nouvelle forme de questionnement sur la légitimité de sa différence particulière et alternative, autant comme individualité et sujet de droit, que comme corps hors soi et générateur de normes alternatives ouvertes. Le corps est ce qui est concret et commun à tout un chacun. Il est également la réalité observable de l'action et de la souffrance. En ce sens, le traitement du corps par les institutions étatiques autant que par la société civile constitue l'un des creusets des productions normatives. Or, l'école est autant une institution qu'une microsociété civile. Mais, peut-elle l'être au sens que propose Judith Butler, à savoir des constructions de normes, qui ne consisteront pas à contraindre les

corps, mais ouvriront « des espaces collectifs d'un travail politique continu » (Butler, 2006, p. 261)?

Le cas de conscience de l'enseignement de l'éthique va donc prendre la forme d'un dilemme : faut-il chercher à reproduire l'idéal uniformisé pour pérenniser les acquis d'une liberté individuelle avant tout privée, ou faut-il favoriser les mouvements de divergences afin de modifier en continu le droit de créer de nouvelles possibilités de conditions humaines? Cela revient à dire, au niveau de l'apprentissage, que l'élève apprenant l'éthique en exerçant sa liberté de conscience dans le respect de celle de l'autre, sera un facteur de verrouillage normatif, s'il s'engage dans une reconnaissance de la distinction privé – public. Il sera par contre un générateur d'innovations normatives, s'il s'engage dans la promotion du corps comme réalité sociale. Mais, il ne pourra être les deux.

Ainsi, sachant que le maintien de l'ordre normatif est une violence faite à la manifestation des autres possibilités normatives, il devient nécessaire de choisir, soit en faveur de la légitimité de cette violence, soit en faveur d'une déconstruction de l'ordre établi au profit de nouvelles possibilités d'humanité. Mais, cette seconde option constitue aussi une violence, également à légitimer, pour tous ceux qui font de la norme en place le lieu de leur propre humanité. Or, en l'absence d'un questionnement public et institutionnel à ce propos en vue de formuler une perspective claire, la personne enseignant l'éthique se retrouve seule à faire ce choix.

Références

Butler, J. (2006). *Défaire le genre*, trad. M. Cervulle, Paris, Éditions Amsterdam.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand* (PER), Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2011). *Le PER, c'est quoi*?, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.

Dworkin, R. (1985). « Liberalism », dans R. Dworkin, *A Matter of Principle*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

Heinzen, S. (2015). « Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, p. 73-88.

Hobbes, T. (1652). *Léviathan*, trad. G. Mairet (2009), Paris, Éditions Gallimard, coll. Folio.

Mill, J.-S. (1859). « On liberty », dans J. M. Robson (dir.), *Collected Works of J. S. Mill*, vol. XVIII (1977), Toronto et London, University of Toronto Press et Routledge, p. 213-310.

Mill, J.-S. (1861). « Utilitarism », dans J. M. Robson (dir.), *Collected Works of J. S. Mill*, vol. X (1985), Toronto et London, University of Toronto Press et Routledge, p. 203-259.

Rorty, R. (1993). *Contingence, Ironie et Solidarité*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Armand Colin.