

# ÉTHIQUE

en **ÉDUCATION** et en **FORMATION**

**4** 2017

**L'enseignement  
de l'éthique  
à l'école  
Entre principes  
et pratiques**

**Dossier thématique**

sous la direction de Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser et Sébastien Urbanski

**Comité de rédaction**

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

**Directrice et rédactrice en chef**

Nancy Bouchard

**Comité de rédaction**

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

**Comité de lecture**

Adolfo Agundez Rodriguez (U. de Sherbrooke), Elizabeth Ansen Zeder (HEP Fribourg), Guy Bourgeault (U. de Montréal), André Duhamel (U. de Sherbrooke), Gérard Figari (U. de Grenoble), Mathieu Gagnon (U. de Sherbrooke), Claude Gendron (UQTR), Anne-Claire Husser (HEP Fribourg), Denis Jeffrey (U. Laval), André Lacroix (U. de Sherbrooke), Eirick Prairat (U. de Lorraine), Lucille Roy Bureau (U. Laval), Michel Tozzi (U. Montpellier 3), Nicole Tremblay (UQAC), Sébastien Urbanski (HEP Fribourg), José-Luis Wolfs (U. Libre de Bruxelles)

**Révision des textes et édition électronique**

Maxime Plante, Raymonde Venditti, Nicolas Haeck et Philippe Gauvin

**Crédit couverture**

Rania Aoun

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

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3<sup>e</sup> étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: [gree@uqam.ca](mailto:gree@uqam.ca)

Web : [gree.uqam.ca](http://gree.uqam.ca)

**ISBN 978-2-9813121-9-8**

**ISSN 2561-1488**

Nous remercions la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal et la Haute École pédagogique Fribourg de leur soutien financier.

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

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

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

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

En plus d'être disponible sur le site du GREE ([gree.uqam.ca](http://gree.uqam.ca)), la Revue figure parmi les revues savantes d'Érudit ([erudit.org](http://erudit.org)), de l'UQAM ([revues.uqam.ca](http://revues.uqam.ca)), du Réseau de l'Université du Québec ([uquebec.ca](http://uquebec.ca)) et de la bibliothèque numérique de la HEP Fribourg ([doc.rero.ch](http://doc.rero.ch)). La Revue est protégée par la Loi sur les droits d'auteurs (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la Revue.

\*\*\*

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

# **L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE**

**Entre principes et pratiques**

**Sous la direction de  
Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser et Sébastien Urbanski**

# **L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques**

sous la direction de Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser et Sébastien Urbanski

## **Sommaire**

PRÉSENTATION

**5 AVANT-PROPOS**

NANCY BOUCHARD

**6 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE : ENTRE PRINCIPES ET PRATIQUES**

SAMUEL HEINZEN, ANNE-CLAIRE HUSSER ET SÉBASTIEN URBANSKI

ARTICLES

**12 L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES FRANÇAIS, UNE TRANSVERSALITÉ CONSISTANTE?**

ANNE-CLAIRE HUSSER

**30 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

**42 LES PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET LE PROGRAMME « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE » : UNE ANALYSE QUALITATIVE**

ANNE-MARIE DUCLOS ET BRUNO POELLHUBER

**61 L'ÉTHIQUE, UNE POTENTIALITÉ : CONSÉQUENCES POUR PENSER L'ÉDUCATION SCOLAIRE**

VINCENT LORIUS

**76 FAIRE DE LA DÉMOCRATIE UNE ÉTHIQUE ET UNE PÉDAGOGIE**

CHRISTOPHE POINT

**92 AUTORITÉ ÉDUCATIVE BIENVEILLANTE ET ÉTHIQUE**

CAMILLE ROELENIS

## AVANT-PROPOS

Ce n'est pas sans débats, conflits, obstacles et difficultés que l'éthique à l'école se pense, s'élabore, s'implante, s'enseigne ou s'apprend. Bref, l'éthique à l'école est un sujet en tensions. Peut-être, sans doute même, est-ce l'éthique elle-même qui le commande, car l'éthique est questionnement. De fait, discipline philosophique, l'éthique évoque un travail d'énonciation, de réflexion et de délibération, de perpétuel questionnement et d'incertitude. Et cette incertitude est « source d'un élan qui place l'humanité et son avenir, en chaque personne comme en chaque société, sous le signe de l'ouverture, de l'accueil des renouvellements » (Bourgeault, 1999).

C'est à ce questionnement que ce dossier thématique de la revue *Éthique en éducation et en formation*, coordonné par Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser et Sébastien Urbanski, nous convie. Ainsi, les textes ici réunis traitent notamment des difficultés de mise en œuvre du nouvel enseignement moral et civique en France (Anne-Claire Husser), de l'enjeu normatif de la corporéité de l'élève dans l'enseignement de l'éthique en Suisse romande (Samuel Heinzen), de la réception mitigée du cours d'Éthique et culture religieuse au Québec chez des enseignantes du primaire (Anne-Marie Duclos et Bruno Poellhuber), de l'éthique comme potentialité pour penser l'éducation scolaire et faire advenir une pensée éthique (Vincent Lorus), d'une pédagogie de l'éthique de la démocratie à l'école (Christophe Point) et de l'autorité éducative bienveillante (Camille Roelens). Le texte de présentation des coordonnateurs du numéro met en exergue la richesse de ces contributions à propos de l'enseignement de l'éthique à l'école.

Je tiens à remercier les coordonnateurs et les auteurs de ce numéro publié en partenariat avec la HEP Fribourg. Je remercie également toutes les personnes qui ont évalué les textes soumis ainsi que les adjoints qui ont apporté leur soutien à la révision linguistique et à la mise en forme.

\*\*\*

*Au moment de finaliser la préparation de ce numéro de la revue, nous apprenons avec grande tristesse le décès d'Anne-Marie Duclos, coauteure de l'une des contributions ici présentées. Prolifique, elle a notamment publié une vingtaine d'articles scientifiques et une monographie sur la compréhension des émotions en philosophie pour enfants, le développement de la pensée critique et de la pensée empathique, la formation de citoyens engagés, l'éducation à la démocratie, les inégalités scolaires, le néolibéralisme en éducation, l'éthique et l'enseignant-e en ÉCR au Québec. Femme dynamique, engagée et déterminée, elle a soutenu sa thèse en septembre 2017 et entrepris des études postdoctorales, et ce, malgré la maladie. Elle demeurera un exemple de courage et de persévérance pour ceux qui doutent dans leur parcours. Décédée prématurément à l'âge de 39 ans, elle laisse sans nul doute une riche contribution à la réflexion sur l'éthique en éducation.*

**Nancy Bouchard, Ph.D.**  
Directrice et rédactrice en chef

# **L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques**

Depuis quelques années, dans bien des régions de l'Europe et de l'Amérique du Nord, les curriculums officiels ont connu des transformations majeures en matière d'enseignement de l'éthique à l'école. Or, nous remarquons que cet enseignement peine à s'établir – notamment dans une identité constante (ses dominations et ses pratiques éducationnelles sont plurielles) – et qu'il est l'objet de controverses – tantôt fer de lance de la laïcité et rivale des morales confessionnelles, tantôt alliée de ces mêmes morales. Ce n'est donc pas sans tensions que l'enseignement de l'éthique s'instaure.

À ces tensions s'ajoutent les questions de la place de l'enseignement de l'éthique dans les curriculums et de la posture professionnelle de l'enseignant-e. Cet enseignement est-il avant tout transversal? Est-il imbriqué dans un autre champ du savoir comme l'histoire, la littérature ou la culture religieuse? Est-il l'objet d'un enseignement à part entière? Est-il enseigné dans une logique de compétences ou une logique de contenus? En ce qui concerne la posture professionnelle, l'éthique qui s'enseigne et l'éthique de celles et ceux qui l'enseignent sont-elles ou devraient-elles être associées ou dissociées? Que devient le statut de l'enseignant-e dès lors que son enseignement de l'éthique est en décalage avec l'éthique d'un apprenant? L'enseignement de l'éthique a-t-il pour visée de favoriser le consensus et le bien commun ou l'expression de la diversité des idées, des valeurs et des croyances, ou encore de rechercher la complémentarité entre les deux?

En dépit de la diversité des contextes scolaires nationaux ou régionaux, ces interrogations apparaissent largement partagées par les acteurs de la communauté éducative alimentant une curiosité mutuelle de ces derniers pour les pratiques en vigueur dans les autres pays ainsi que pour les réflexions qui les accompagnent. Si certains travaux de recherche conduits dans le champ de l'enseignement de l'éthique peuvent faire l'objet d'une diffusion internationale, comme ceux de Nancy Bouchard ou de Claudine Leleux dans le monde francophone, force est de constater que l'interconnaissance se heurte au peu de lisibilité des curricula et des modes d'organisation des systèmes éducatifs locaux pour un observateur extérieur. Rassembler des contributions sur l'état et les modalités effectives de l'enseignement de l'éthique à l'école, dans différents pays d'Europe et d'Amérique du Nord, apparaît à cet égard comme une condition nécessaire du développement d'une approche comparatiste en la matière afin de comprendre la manière dont les diverses expériences de mise en œuvre de cet enseignement sont susceptibles de s'éclairer mutuellement.

C'est dans cet esprit d'élucidation des contextes locaux de l'enseignement de l'éthique qu'a été conçu le présent dossier dont le projet fut formé à l'issue de discussions des points de vue européens sur l'éducation morale, éthique et civique que nous tenons depuis 2016 (initialement dans le cadre des travaux du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques de l'Université Lyon 2 et Saint-Étienne ENS de Lyon). À travers ce numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation*, nous proposons une contribution à l'effort d'interconnexion des recherches dans le champ de l'enseignement de l'éthique.

Les contributions ici réunies sont diverses, d'une part, d'un point de vue géographique (France, Suisse, Québec) et, d'autre part, en termes d'approches (les trois premiers articles articulent plus ou moins fortement réflexion théorique et empirique, tandis que les trois suivants relèvent davantage de la réflexion conceptuelle normative). Mais ce numéro thématique présente également un fil directeur commun, en ce qu'il explore les tensions entre les attentes institutionnelles et les situations réelles, qu'elles soient empiriquement documentées ou présentées comme simplement possibles ou probables. En d'autres termes, ce dossier analyse de diverses façons le filtre existant entre l'éthique comme recommandation discursive (respect de principes, de règles ou d'un programme scolaire) et l'éthique telle qu'elle peut être mise en œuvre, vécue et/ou pratiquée.

Dans cet esprit, la première contribution d'Anne-Claire Husser propose un point de vue d'emblée international pour comprendre en quoi des prescriptions institutionnelles sur l'éthique, ayant cours en Belgique ou au Québec, peuvent avoir une certaine pertinence en France. Pour le comprendre, il ne suffit pas de comparer des programmes scolaires ou des cultures d'enseignement nationales, mais prendre également en compte les spécificités professionnelles des acteurs chargés prioritairement de l'Enseignement moral et civique (EMC). Si l'EMC est censé être interdisciplinaire, le temps scolaire libéré d'un point de vue institutionnel (environ une demi-heure par semaine), avec une matérialisation effective dans les emplois du temps, est dédié principalement aux enseignants d'histoire et de géographie. Or, ceux-ci ont une formation et une expérience professionnelles qui ne peuvent facilement les conduire à prendre en charge des objectifs éthiques plus explicitement valorisés au Québec ou en Belgique comme le souci du dialogue avec autrui ou le questionnement existentiel. Plutôt que de déplorer cet état de fait, il importe, suivant l'auteure, de ne pas heurter la spécificité de l'ancrage disciplinaire des enseignants, tout en indiquant des pistes d'évolution possibles. En somme, cette première contribution explore l'écart entre l'éthique comme prescription institutionnelle d'une part, et les ancrages disciplinaires des enseignants d'autre part.

La contribution de Samuel Heinzen met en évidence une tension différente, inhérente à l'idéal du sujet éthique tel qu'il est présenté dans les programmes d'Éthique et cultures religieuses en Suisse romande. D'un côté, l'élève est censé être en mesure de faire des choix individuels libres et éclairés, mais de l'autre, il est censé s'inspirer



fortement d'une identité collective, publique, suggérée institutionnellement : par exemple, les « origines culturelles de la société occidentale » dont les contours seraient tracés prioritairement par le judéo-christianisme. D'où un paradoxe : si l'individu est libre de ces choix, dans quelle mesure peut-il refuser la conception de l'identité collective véhiculée par le programme? Pour sortir de ce dilemme, il convient selon l'auteur d'engager une réflexion sur la distinction public-privé : est-elle toujours parfaitement pertinente? À partir des travaux de Judith Butler (elle-même inspirée de Foucault), il est possible de montrer que la norme publique, en obligeant à penser la citoyenneté comme ayant une partie publique (normes civiques par exemple) et une partie privée (choix éclairés par exemple), peut contraindre les corps qui ne sont jamais pleinement publics ou privés, mais les deux à la fois. En outre, si l'enseignant en situation est chargé de construire un sujet éthique idéal, la situation éducative met en jeu des corps directement visibles et potentiellement palpables. Ne faudrait-il pas alors engager une réflexion sur la conception particulière des corps qui découle de la conception de la citoyenneté libérale? En somme, cette seconde contribution explore l'écart entre les attentes institutionnelles véhiculant une dualité public-privé d'une part, et la potentialité des corps en situation d'autre part.

La contribution d'Anne-Marie Duclos et Bruno Poellhuber met également au centre de l'analyse les difficultés de mise en œuvre de prescriptions, mais cette fois en explorant empiriquement, à l'aide d'entretiens, le rapport des enseignants à la norme prescrite. Le programme québécois d'Éthique et culture religieuse ne peut être implanté que si les acteurs se sentent concernés par les visées qui y sont associées. S'il semble que ce programme ne laisse personne indifférent, plusieurs obstacles sont identifiés : le manque de formation, le caractère trop superficiel ou au contraire trop lourd des directives, des sujets sensibles qui sont parfois contournés au cours des interactions avec les élèves, des visées éthiques qui ne cadrent pas avec le souci institutionnel d'impartialité. Sur ce dernier aspect, par exemple, des enseignants souhaitant exprimer leur identité culturelle, y compris par des signes religieux visibles par souci d'« honnêteté », cet idéal étant jugé incompatible avec l'« impartialité ». D'autres adaptations sont constatées, par exemple le souci d'apprendre avec les élèves, dans des milieux culturels et religieux spécifiques (« avant, j'avais moins d'ouverture d'esprit. En travaillant dans un milieu comme ici, j'ai pas beaucoup de choix »). La posture de l'enseignant devient donc également une posture d'apprenant, ce qui a des conséquences éthiques importantes. Il importe finalement de souligner les arbitrages en situation, réalisés par les enseignants, au-delà des prescriptions : les auteurs rompent ainsi avec une conception de type « top-down » des innovations pédagogiques. Toutefois, ils proposent également, en tant que chercheurs-experts, une vision institutionnelle normative en considérant que l'« atteinte de la reconnaissance de l'autre » implique de se distancier de la posture d'impartialité, qui connaîtrait un effet de mode, et devrait être assouplie. En somme, cette contribution étudie, d'une part, l'écart entre un programme relatif à l'éthique et, d'autre part, les

attentes des enseignants en lien avec leurs attentes professionnelles et leur contexte de travail.

Alors que les trois contributions précédentes visaient à articuler théorie et exemples empiriques, les trois suivantes relèvent davantage de la réflexion conceptuelle normative, sans renoncer toutefois à l'étayer par des exemples illustratifs.

Ainsi le texte de Vincent Lorus s'attache à critiquer l'idée selon laquelle l'éthique pourrait être considérée comme un ensemble constitué de principes ou de valeurs. Une telle conception se heurte d'abord à la possible faiblesse de la volonté des élèves : il ne suffit pas de connaître les règles éthiques pour les appliquer effectivement. Par ailleurs, certaines règles éthiques seraient, selon l'auteur, contradictoires : ainsi appliquée, la notion de mérite nécessiterait soit une proximité culturelle avec l'école, soit un cheminement personnel extrêmement ardu si la distance culturelle est trop grande (on retrouve là un cadre de pensée marxien). Les enseignants seraient alors tentés de recourir à cette idée « confortable » de mérite pour faire converger le collectif et l'individuel, voire pour adapter les élèves aux normes institutionnelles – ce qui, bien entendu, n'a rien de véritablement éthique. Ce type de description ne manque pas d'aboutir à des considérations normatives, toujours discutables, mais tout à fait légitimes en philosophie. Par exemple, selon l'auteur, les enseignants français devraient accepter plus souvent que l'existence de relations dégradées avec les élèves n'est pas toujours de la faute de ces derniers. Il importerait également de considérer que des élèves agresseurs sont souvent des victimes de la violence institutionnelle scolaire et sont par conséquent comparables à des naufragés accrochés à leur planche. Au-delà de ces conclusions normatives par définition discutables, l'objet de cette contribution est d'explorer l'écart entre principes institutionnels matérialisés sous forme de routines ou de règlements d'une part, et l'idéal éducatif éthique à atteindre collectivement d'autre part.

La contribution de Christophe Point est également normative en ce qu'elle propose un modèle de pédagogie général, qui s'appliquerait à toutes les disciplines, à tous les niveaux d'études – et, par conséquent, ne tient pas compte des spécificités qui y sont liées. C'est donc en quelque sorte une réflexion méta-didactique qui est proposée. L'auteur tente de faire des recommandations pédagogiques générales sur le modèle de l'enquête démocratique pensée par Dewey. Il s'agit de faire participer le public (les élèves) à la définition des problèmes et des hypothèses de l'enquête. À terme, il s'agit de permettre au « public » de décider et de contrôler le processus d'enquête, c'est-à-dire d'apprentissage. Par conséquent, la méthode du cours magistral est considérée comme peu pertinente : même si l'enseignant fait des efforts de communication et explique les raisons de ses choix, les élèves sont considérés comme ne participant pas vraiment. L'auteur argumente ainsi à rebours de toute une tradition de pensée qui insiste sur la similitude entre l'activité des élèves ou des étudiants qui suivent un cours – aussi magistral fût-il – et l'activité de l'enseignant qui explique un concept, l'exemplifie ou

décrit une situation. Dans cette perspective, non discutée par l'auteur, les receveurs participent bel et bien à l'activité cognitive sans qu'on puisse considérer cette forme pédagogique comme peu démocratique ou peu éthique. C'est donc encore une fois un choix normatif qui est ici proposé au lecteur. En somme, il s'agit d'explorer la tension entre l'éthique démocratique à laquelle nous sommes idéalement attachés comme citoyens d'une part, et le contenu plus ou moins démocratique des méthodes pédagogiques employées à cet effet d'autre part.

Enfin, la contribution de Camille Roelens défend la notion d'« autorité bienveillante » comme dépassement des tensions inhérentes au projet d'éducation à l'autonomie caractéristique des sociétés démocratiques. L'autorité éducative ne saurait se comprendre dans cette perspective comme une tutelle visant à protéger l'individu de lui-même, mais il ne s'agit pas pour autant de se contenter d'une reconnaissance du sujet de droit qui se désintéresserait des conditions concrètes d'actualisation de la capacité de choix. C'est bien ici de transmission qu'il s'agit, ordonnée au souci de l'éduqué appréhendé dans sa dimension concrète singulière et dans sa vulnérabilité. En somme, il s'agit d'affiner sa vigilance, tant pédagogique que déontologique, en vue de gérer la tension inhérente à l'injonction à tendance paradoxale : « sois autonome ». Il conviendrait alors de distinguer la tenue d'une posture qui encadre les conditions de possibilités de l'éthique de l'exercice éthique en lui-même afin de pouvoir le rendre pleinement effectif, y compris quand celui-ci remet en question ladite posture.

En définitive, ce dossier permet d'illustrer le fait que l'enseignement de l'éthique est difficilement réductible à une liste de recommandations. Ainsi, les considérations pratiques sont en permanence présentes dans les analyses suivantes : les pratiques disciplinaires (Husser), la potentialité des corps (Heinzen), le contexte de travail (Duclos et Poellhuber), les idéaux éducatifs associés au métier d'enseignant (Lorius), la dimension démocratique des méthodes pédagogiques (Point) et, finalement, l'impératif d'autonomie (Roelens).

Ce dossier indique également deux grandes tendances dans la recherche sur l'enseignement de l'éthique aujourd'hui. L'une témoigne d'un rapport aux valeurs, au sens de Max Weber. Il s'agit d'identifier les valeurs éthiques valorisées d'un point de vue institutionnel, la question centrale étant de savoir comment elles peuvent être mises en œuvre, par l'intermédiaire de quelles articulations : identité disciplinaire des enseignants, contexte de travail, rapport entre la tâche de l'enseignant et les directives du programme. Ce type d'analyse nécessite un matériau empirique, du moins des exemples illustratifs concrets. D'autres analyses relèvent de la philosophie normative. Il s'agit de promouvoir un idéal éthique, au risque de court-circuiter les postures enseignantes — qui ne sont pas moins expertes que celles des chercheurs — et de mettre au second plan, du moins provisoirement, la question des articulations entre idéal éthique et contraintes

professionnelles au quotidien. Ce dossier permet de mesurer l'ampleur et la difficulté du travail à accomplir collectivement.

**Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser et Sébastien Urbanski**

# L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?

**Anne-Claire Husser, maître de conférences**

École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lyon  
Université Claude-Bernard, Lyon 1

**Résumé** : Deux ans après l'entrée en vigueur du nouvel enseignement moral et civique, le présent article se propose de revenir sur les enjeux de ce nouveau programme et sur les difficultés spécifiques de sa mise en œuvre dans le système scolaire français. Compte tenu de la dimension fortement transversale des objectifs de formation poursuivis par la réforme, il convient en particulier d'interroger les conditions d'appropriation par les enseignants français d'outils et démarches développées dans le cadre d'une didactique de l'enseignement moral en Belgique et au Québec où il constitue, contrairement à la France, une discipline de spécialisation pour les professeurs.

**Mots-clés** : Enseignement moral et civique, disciplines, professionnalité, vie scolaire, France.

**Abstract** : This paper will examine the issues of the French « moral and civic education » syllabus, enforced in September 2015, and analyse the difficulties that hinder its implementation in schools. Considering the cross-sectionnal dimension of the learning goals outlined in this program, we will give special consideration to the way French teachers may fit to teaching approaches and methods developed within the framework of Belgian and Quebec didactic researches in a context where moral education is considered as a teaching specialty unlike France.

**Keywords** : Moral and civic education, teaching specialties, professionalism, school life, France.

## Introduction

À l'issue d'un processus engagé en 2012 par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Vincent Peillon, dans le cadre de la refondation de l'école de la République, la France s'est récemment dotée d'un enseignement moral et civique rénové dont les programmes sont entrés en vigueur à la rentrée de septembre 2015 à tous les degrés de la scolarité obligatoire ainsi que dans les lycées généraux, technologiques et professionnels (MENESR – DGESCO, 2015). La relance de la morale à l'école a alimenté en France un débat assez vif qui s'est pour l'essentiel centré sur la légitimité d'un tel enseignement (Ogien, 2013; Zoïa, 2013). Souscrivant assez largement aux arguments développés par Pierre Kahn (2015) en faveur des objectifs de formation du nouvel enseignement moral et civique (EMC), le présent article s'intéressera moins à la question des finalités de celui-ci qu'à ses modalités d'inscription dans la vie concrète des établissements en accordant une attention particulière à la manière dont il rencontre, non sans tensions, les identités professionnelles et les modes d'organisation du travail enseignant.

### 1. Une absence de tradition didactique constituée en matière d'enseignement moral

L'aspect le plus saillant de la réforme de 2015 réside sans nul doute dans la reconnaissance de la légitimité de la contribution de l'institution scolaire à la formation *morale* des élèves, celle-ci s'articulant à l'éducation civique sans se confondre avec elle. Formation du citoyen et formation du sujet éthique marchent dans cette perspective d'un même pas parce qu'elles reposent sur des compétences communes que les nouveaux programmes déclinent en quatre grands registres à développer : le jugement normatif et évaluatif, le sens de la règle et du droit, l'intelligence émotionnelle et la capacité d'engagement. Ces compétences sont cependant amenées à s'exercer dans des domaines distincts à défaut d'être tout à fait séparés : celui du politique d'une part, c'est à dire des affaires qui concernent la communauté des citoyens, et d'autre part celui plus vaste de l'éthique qui recouvre la recherche de l'agir le meilleur à tous les niveaux de l'existence humaine.

S'il existe en France une tradition pédagogique installée en matière de formation du citoyen, celle de l'instruction civique centrée sur la connaissance des institutions démocratiques et des libertés fondamentales et adossée à l'histoire-géographie (Legrand, 1991; Bergougnyoux, 2006), il n'en va pas de même de la culture morale, ce qui ne signifie évidemment pas que rien dans les pratiques enseignantes actuelles ne participe de l'éducation morale, mais que ces pratiques ne sont que très peu identifiées par les acteurs comme susceptibles de s'articuler à une didactique de l'enseignement moral en tant que telle.

Historiquement c'est à l'école primaire que s'est développée une pédagogie morale consciente d'elle-même, celle des instituteurs de la 3<sup>e</sup> République (Baubérot, 1997), mais cette tradition est tombée en désuétude et ne saurait être reconduite à l'identique du fait des transformations profondes qu'a connu la société française depuis le XIX<sup>e</sup> siècle ainsi que de l'évolution des conceptions pédagogiques et des mutations de l'institution scolaire. Le pluralisme culturel et axiologique, l'individualisme contemporain (Gauchet, 1985), la redéfinition des relations entre l'adulte et l'enfant dans une perspective plus égalitaire (Renaut, 2004) comme l'affaiblissement de l'autorité de l'institution scolaire (Dubet, 2002) rendent aujourd'hui peu praticable une approche de l'enseignement moral qui faisait fond sur le postulat d'un socle de valeurs consensuelles et intuitivement évidentes. Il existe, il est vrai, une autre tradition plus récente liée aux pédagogies actives et à laquelle on doit l'introduction dans les écoles de pratiques de classe coopérative (Connac, 2009), de médiation par les pairs, ou de discussion à visée philosophique (Tozzi, 2005 ; Galichet, 2007 ; Chirouter, 2012). Si l'on en croit le groupe « enseignement primaire » de l'inspection générale auditionné en 2013 par la commission sur l'enseignement de la morale laïque et auteur de plusieurs rapports relatifs à la mise en œuvre des programmes de 2008 dans les classes, il semblerait cependant que ce type de pratiques demeurent minoritaires et n'aient pas encore permis de vivifier un enseignement civique et moral rarement explicite et le plus souvent réduit à l'apprentissage des règles de civilité et des symboles de la République (IGEN, 2010, p. 8 et 15; IGEN, 2013, p. 59-60; Bergougnieux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 14). Les programmes de 2015 marquent néanmoins une étape significative dans un processus d'institutionnalisation de la réflexion éthique à l'école primaire en préconisant de manière officielle des démarches plutôt cantonnées jusque-là au rang de pratiques innovantes ou expérimentales. Du fait de l'appétence croissante qu'elles suscitent auprès des professeurs des écoles comme de la reconnaissance institutionnelle et universitaire qu'elle a conquise en France ces dernières années<sup>1</sup>, la discussion à visée philosophique pourrait ainsi contribuer à installer dans les années à venir un nouveau paradigme pour l'école primaire.

Dans l'enseignement secondaire, l'héritage des humanités classiques puis modernes a durablement installé le modèle d'une formation morale immanente aux disciplines. Il n'est de fait pas difficile d'identifier dans les différents enseignements dispensés au collège et au lycée un ensemble de savoirs et de démarches intellectuelles propres à contribuer au développement du sujet éthique, recensement proposé par les programmes d'EMC eux-mêmes, lesquels suggèrent toute une série d'activités renvoyant aux différents champs disciplinaires : travail de l'argumentation et analyse des œuvres en cours de français, expression artistique, jeu théâtral, études de la littérature et des

---

<sup>1</sup> Signalons ainsi la création en 2015 à l'Université de Nantes de la chaire UNESCO consacrée aux pratiques de la philosophie avec les enfants.

civilisations étrangères en langues vivantes et langues anciennes, analyse d'exemples historiques, approche physiologique du dopage en sciences et vie de la terre, développement de la coopération en éducation physique et sportive, *etc...* De telles convergences, dont les professeurs conviennent au reste volontiers, ne suffisent pas toutefois à fonder une tradition didactique, fut-elle plurielle, dans la mesure où ces différentes contributions ne sont que peu identifiées par les intéressés comme une dimension de leur activité qui engagerait des gestes professionnels spécifiques.

Un précédent notable doit toutefois être ici signalé quoique son impact sur les pratiques enseignantes demanderait à être évalué : l'introduction en 2000 de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) au lycée où n'existait auparavant aucun enseignement de ce type. Conçus dans la perspective d'une éducation politique, les programmes d'ECJS invitaient au traitement de sujets d'actualité et à la discussion de questions éthiques socialement vives à partir de démarches articulant recherche documentaire et débat argumenté. Contrairement au collège, cet enseignement ne fut pas seulement assuré par les historiens-géographes : statutairement ouvert à tous les professeurs volontaires, il fut en pratique également confié aux professeurs de philosophie et de sciences économiques et sociales. En dépit de la tentation parfois irrésistible de récupérer les heures d'ECJS pour avancer dans les cours « disciplinaires » au détriment de cet enseignement non évalué au baccalauréat, un certain nombre de ressources ont incontestablement été développées, notamment avec la contribution des professeurs documentalistes <sup>2</sup>. Les études empiriques consacrées aux pratiques et contenus d'enseignement étant quasi inexistantes en la matière (Bozec, 2016, p. 19), il est difficile de déterminer si en quinze ans d'existence, l'ECJS a pu permettre la constitution d'une véritable tradition didactique. Les actuels programmes d'EMC recoupant en bien des points l'inspiration de ces derniers, il n'est pas hasardeux de penser que de nombreux outils développés dans ce cadre seront réutilisés au service du nouvel enseignement.

En regard des ambitions du nouvel enseignement moral et civique, les démarches déjà rodées à la veille de la rentrée 2015 apparaissent au final assez éparées, les ressources immédiatement mobilisables ne couvrant que partiellement les objectifs visés, et assez peu ceux relevant de la formation proprement morale. En vue de tempérer l'impression de dénuement exprimée par les professeurs lors de la concertation nationale sur les projets de programmes (MENESR-DGESCO, 2015), les concepteurs des

---

<sup>2</sup> Depuis 1990, année de la création du Capes de documentation, l'enseignement secondaire français comporte parmi ses personnels éducatifs, un corps de professionnels dont les missions relèvent pour une part des métiers des bibliothèques et d'autre part de la formation à la recherche documentaire. En charge des centres de documentation et d'information des collèges et lycées (CDI), les professeurs documentalistes sont parties prenantes de la mise en œuvre de l'éducation au média et à l'information et à ce titre susceptibles d'assurer des séquences pédagogiques en partenariat avec les professeurs en charge des différentes disciplines (Le Gouellec-Decrop, 1999 ; Hedjerassi et Bazin, 2013).



documents d'accompagnement destinés à faciliter la mise en œuvre de l'EMC<sup>3</sup> se sont assez naturellement tournés vers les pays francophones ayant de longue date développé une didactique de l'enseignement moral dans le cadre du régime d'options qui permettait aux élèves de choisir un cours d'éthique non confessionnelle à la place du cours de religion (Martin, 2007)<sup>4</sup>.

## **2. L'hétérogénéité des approches de la formation éthique et civique selon qu'elle est envisagée comme discipline scolaire ou comme enseignement transversal**

Si dans le panel des démarches préconisées, certaines comme le débat argumenté, la discussion à visée philosophique ou les conseils d'élèves étaient déjà connues des enseignants français, d'autres comme les dilemmes moraux, la clarification des valeurs, et les jeux de rôles constituent un emprunt explicite aux recherches didactiques menées depuis les années 1980 en Belgique et au Québec en vue d'accompagner les professeurs dans la mise en œuvre d'un enseignement moral non confessionnel conduit non dans la perspective d'une inculcation de normes comportementales, mais dans l'horizon d'une réflexion critique sur la signification des conduites humaines. Claudine Leleux (2010) en Belgique, Jean-Marie Debunne ou Pierre Lebuis au Québec (Debunne et Lebuis 1999), pour ne citer qu'eux, ont ainsi constitué d'importants relais francophones de la psychologie du développement moral de Lawrence Kohlberg (1981), du modèle pédagogique de philosophie avec les enfants de Matthew Lipman (2011), ou du courant de développement personnel porté par Raths, Harmin, Simon et Kirschenbaum (1966) dont ils ont proposé des appropriations critiques et créatives mises à profit pour la formation des professeurs. L'existence de filières universitaires permettant aux étudiants de se spécialiser dans cet enseignement a contribué à forger une identité disciplinaire commune aux professeurs de morale. Si le passage d'un régime de séparation des élèves en fonction de leurs orientations convictionnelles à un régime de cours commun et obligatoire engage une évolution des habitus professionnels, en particulier pour les professeurs de religion (Lebuis, 2010), les démarches pédagogiques développées pour le cours de morale non confessionnelle conservent en revanche leur pertinence dans le cadre des nouveaux programmes (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014) et contribuent en cela à alimenter des traditions pédagogiques vivantes qui continuent de se développer dans les cadres institutionnels qui sont désormais les leurs (Bouchard, 2000 et 2011).

---

<sup>3</sup> Destinés aux professeurs, les documents d'accompagnement des programmes sont publiés en ligne sur le portail Eduscol, portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

<sup>4</sup> Ces régimes d'options ont été remis en question avec la création en 2008 du cours commun d'éthique et de culture religieuse au Québec et plus récemment en Belgique où il a fait l'objet d'un aménagement en 2015, l'une des deux heures hebdomadaires de cours d'option ayant été remplacée par un cours commun de philosophie et de citoyenneté.

Le propos n'est pas ici d'idéaliser les situations belges et québécoises pour les ériger en modèles, mais bien plutôt de mettre en lumière ce par quoi le contexte institutionnel français s'en distingue, imposant de ce fait certaines précautions dans l'importation de techniques pédagogiques issues de traditions étrangères. Les ressources didactiques développées pour les cours d'éthique belges et québécois, précisément parce qu'elles appartiennent à un enseignement moral constitué en discipline, présentent ainsi parfois un caractère d'étrangeté aux yeux des enseignants français pour lesquels l'enseignement moral et l'éducation à la citoyenneté ne constituent jamais une spécialité. En France, l'enseignement moral et civique se situe en effet structurellement au croisement des disciplines ce qui s'avère particulièrement lourd d'enjeux pour l'enseignement secondaire où les appartenances disciplinaires sont constitutives des identités professionnelles.

Contrairement à l'instruction civique qui avait acquis le statut d'une quasi-discipline adossée à l'histoire-géographie, l'enseignement moral et civique version 2015 apparaît beaucoup plus comme la convergence d'une diversité de savoirs et d'approches. Les programmes mettent ainsi en avant la contribution de « tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire » à l'acquisition des compétences morales et civiques (MENESR 2015, p. 4). En regard des ambitions affichées, cette transversalité peut être envisagée comme une manière de compenser la modestie de l'horaire dédié à l'EMC, soit 36 heures par an à l'école primaire et une demi-heure hebdomadaire au collège et au lycée, cet horaire étant assuré par les seuls professeurs d'histoire-géographie au collège, mais ouvert à tous les professeurs volontaires au lycée, même si en pratique il est le plus souvent confié à ces mêmes historiens-géographes, ainsi qu'aux professeurs de philosophie et de sciences économiques et sociales.

Au-delà des contraintes d'emploi du temps, l'insistance des programmes sur la mobilisation de toute la communauté éducative renvoie cependant également à une approche immanente de la formation morale et civique laquelle s'alimente d'une part au modèle humaniste d'éducation libérale qui met en avant la dimension civilisatrice de l'instruction et les vertus éthiques inhérentes à l'activité de connaissance, d'autre part au souci plus récent d'aider les élèves à donner du sens à la culture scolaire (Bergougnieux, Loeffel et Schwartz, 2013).

Cette transversalité suppose de la part de chaque acteur de la formation une conscience assez nette de la manière dont il s'inscrit dans l'œuvre commune et impliquerait logiquement une bonne connaissance des programmes d'EMC de la part de l'ensemble des personnels éducatifs. Or cette connaissance s'avère en pratique très inégale : dans l'enseignement secondaire, il est ainsi bien rare que ces programmes soient lus par les professeurs lorsqu'ils ne sont pas en charge de l'horaire dédié, ceux-ci n'étant pas spontanément identifiés comme partie intégrante du prescrit les concernant.

Partant de ce constat, nous avons conduit avec une centaine de professeurs stagiaires de l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Lyon en 2016-2017 un exercice d'appropriation des programmes d'enseignement moral et civique. Cet exercice s'est déroulé dans le cadre de groupes de travaux dirigés constitués sur la base des parcours de formation différenciés existants au sein des ESPE : professeurs des écoles, professeurs d'histoire géographie, professeurs de lettres, professeurs d'espagnol, d'anglais, d'allemand et d'italien, professeurs de sciences économiques et sociales, de biochimie génie biologique, de sciences et techniques médico-sociales, de biotechnologie environnement et santé, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Les parcours et voies d'accès au concours varient grandement selon les filières, mais seule une petite partie d'entre eux ont eu une expérience antérieure d'enseignement comme contractuels.

Après une présentation des enjeux de la réforme, du contenu des programmes et des documents d'accompagnement, les stagiaires étaient invités au sein de leurs groupes de TD respectifs à présenter une séance, une séquence, un projet pédagogique ou un dispositif permettant selon eux de travailler avec les élèves une ou plusieurs compétences des programmes d'EMC. Nous avons insisté sur le fait que la séance proposée ne devait pas nécessairement s'inscrire dans le cadre de l'horaire dédié. Les considérations qui suivent se fondent sur les préparations ainsi recueillies (une trace écrite de leur travail étant demandée en plus de l'exposé oral) et les discussions auxquelles elles ont donné lieu avec les étudiants, mais elles ne constituent que les prémisses d'une enquête de terrain à venir auprès des différentes catégories de stagiaires au cours de leur année probatoire puis durant leurs deux ou trois premières années d'exercice en tant que professeurs ou conseillers principaux d'éducation titulaires. Les éléments recueillis concernant principalement des professionnels dont l'entrée dans le métier est peu ou prou contemporaine de l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, elles demanderont à être complétées et confrontées à des données relatives à la réception des programmes d'EMC par des enseignants plus expérimentés. Il ne saurait donc être question dans le cadre du présent article de produire un état des lieux de la réception de l'EMC pour chaque catégorie d'acteurs, mais plutôt de dégager quelques premiers éléments généraux de réflexion relatifs aux conditions de mise en œuvre effective des programmes.

### **3. La difficulté pour les professeurs d'intégrer à leur pratique une approche en termes de développement personnel**

Ce qui ressort le plus fortement de la confrontation des professeurs stagiaires à la palette des outils pédagogiques préconisés dans le cadre du nouvel enseignement moral et civique, c'est un sentiment d'étrangeté largement partagé à l'égard des méthodes relevant d'une approche en termes de développement personnel, fut-ce dans sa version scolaire telle que l'ont intégrée de longue date les programmes québécois (Bouchard, 2004) et la

didactique de l'enseignement moral non confessionnel en Belgique (Leleux, 1998). En dépit de la légitimité que lui confèrent les programmes de 2015, la méthode de clarification des valeurs fondée par les américains Louis Edward Rath, Merrill Harmin et Sidney Simon (1966) n'est pour ainsi dire jamais choisie par les stagiaires au moment de construire une séquence de cours susceptible de contribuer à la poursuite des objectifs de l'enseignement moral et civique. Ayant fait l'objet de plusieurs adaptations accessibles aux francophones (Simon, Howe et Kirschenbaum, 1989; Laprée, 2000, 2002 et 2004; Leleux, 2000; Legros, 1992), cette méthode, assez souple au demeurant dans ses modalités de mise en œuvre, vise à développer une forme d'authenticité existentielle par l'élucidation des choix qui sous-tendent l'action. Le travail de clarification se déploie à partir de situations réelles ou fictives proposées aux élèves et assorties de questions dont la fonction est de faire émerger préférences personnelles ou orientations existentielles.

En dépit de la curiosité que peut éveiller cette démarche chez les futurs enseignants français, ces derniers ont manifestement beaucoup de mal à l'envisager comme une ressource qu'ils pourraient mettre en œuvre dans leurs propres classes. Plutôt que d'un conservatisme forcené ou d'une faible appétence pour l'expérimentation pédagogique, cette résistance semble procéder d'une difficulté à considérer la connaissance introspective de soi comme un apprentissage relevant des missions de l'école, celle-ci ayant moins vocation selon eux à aider les élèves à élucider leurs préférences qu'à les initier à l'extériorité des savoirs et de la culture. La découverte des travaux didactiques menés à l'étranger dans cette perspective permet certes de dissiper le soupçon de charlatanerie, mais elle ne suffit pas à convaincre les professeurs stagiaires de l'opportunité de se les approprier. On peut ici faire l'hypothèse que cette perception n'est pas spécifique aux néophytes, mais qu'elle procède de logiques institutionnelles profondes qui, au-delà la volonté de promouvoir un enseignement moral renouvelé par l'importation de méthodes ayant fait leurs preuves, cadrent assez fortement l'espace et les formes que cet enseignement peut effectivement investir dans le contexte français.

Si des didacticiennes reconnues comme Nancy Bouchard ou Claudine Leleux ont nettement pris leurs distances avec une approche par trop individualiste du développement personnel « dans lequel autrui devient une menace pour soi » (Leleux, 1998, p. 140) et ont souligné la nécessité de penser le développement de la personne au sein du collectif et dans un horizon de réciprocité (Bouchard, 2004), leurs travaux s'inscrivent cependant dans le cadre d'une prise en charge assumée par les systèmes éducatifs belge et québécois de l'accompagnement des élèves dans leurs questionnements existentiels, leur quête de sens, et plus généralement d'une culture de soi passant par la réflexivité, l'affirmation et le dialogue. Dans le programme de formation de l'école québécoise, le développement personnel constitue ainsi un véritable « domaine d'apprentissage disciplinaire », à la différence de l'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble abordée comme un « enseignement général », c'est-à-dire transversal. Avec

l'éducation physique et à la santé, ce domaine disciplinaire comprend le programme éthique et culture religieuse, qui remplace depuis 2008 les enseignements moral et religieux.

« Les disciplines regroupées dans le domaine du développement de la personne », peut-on lire dans le préambule de cette partie des programmes pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, « visent à amener chaque individu à réfléchir et à agir sur lui-même, à se comprendre, à reconnaître sa valeur propre, à se prendre en charge et à entrer en relation avec les autres de façon constructive. » (MELS, 2008, chapitre 9, p. 1). De tels objectifs peuvent assurément être rapprochés de ceux du domaine « formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, lequel définit les attendus de fin de scolarité obligatoire en France, domaine qui vise le développement chez l'élève de « son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen » (MENESR – DGESCO, 2015b, p. 5). Cette relative convergence des fins n'en recouvre pas moins une divergence profonde quant à la manière dont elles se trouvent traduites au sein de ces systèmes éducatifs, divergence dont les variations du lexique employé d'un texte à l'autre fournissent un premier indice. Il s'agit bien dans les deux cas d'éducation à la liberté et au vivre ensemble, mais alors que dans le programme québécois celle-ci s'inscrit dans l'optique d'une recherche de l'authenticité personnelle faisant de la connaissance de soi et du questionnement identitaire une condition de l'ouverture à l'autre, la définition française de la formation de la personne et du citoyen met en avant les notions d'autonomie et de participation, la perspective civique apparaissant pour ainsi dire comme l'horizon et le parachèvement de la formation morale. Jointe au discrédit de la morale scolaire depuis les années 1970, la prégnance de cet horizon politique dans l'idéal pédagogique républicain contribue sans doute à rejeter l'élucidation des positionnements existentiels individuels aux marges de la formation de la personne telle qu'elle peut être assumée par l'école. Cela ne signifie pas bien entendu que la République ait renoncé à exercer toute espèce d'influence à cet égard sur les élèves; la visée émancipatrice de l'école laïque demeure bien présente dans les esprits comme dans les programmes (Bozec, 2010), mais les transformations du rapport à soi engagées par la conquête de l'autonomie personnelle sont plutôt envisagées comme un effet indirect de la forme scolaire et de la rencontre avec les savoirs. Ajoutons que cette autonomie conquise dans et par l'instruction est largement conçue, dans le sillage de la philosophie des Lumières, comme l'épanouissement d'un sujet de raison universel dont découlent sens critique et capacité à se déprendre des préjugés. Sans doute peut-on rapprocher cette philosophie immanente de l'institution de ce que Cathy Legros, ancienne inspectrice de morale non confessionnelle en Belgique, qualifiait en 1998 de « modèle cartésien » (Legros, 1998, p. 7) en référence à une conception révolue de l'enseignement moral belge suivant laquelle il suffisait de bien raisonner et de bien argumenter pour bien agir, mais s'interrogeant en définitive assez peu sur « les conditions du passage du

jugement à l'adhésion et à l'engagement personnels. ». L'introduction de l'approche de clarification des valeurs dans le cours de morale constituait en cela une véritable « révolution copernicienne » dans la mesure où elle se donnait comme objectif premier le travail sur les structures affectives de la personnalité :

construire d'abord le sentiment d'identité (self-concept), une intériorité heureuse, une image positive de soi, une sensorialité épanouie ainsi que la capacité de se relier aux autres et de communiquer dans la reconnaissance et le respect de la différence, tels sont les préalables à prendre en compte pour ne pas être habité par un manque à combler, une violence à exorciser, une volonté de puissance à assouvir qui compromettraient l'authenticité d'une évolution personnelle. (Legros, 1998, p. 9)

Au-delà de la différence des contextes, cet état des lieux met en lumière le défi que peut représenter l'introduction par les programmes français de 2015 d'objectifs de formation de la culture de la sensibilité morale dans une institution qui n'est guère accoutumée à envisager l'économie des affects comme un lieu d'exploration réflexive et de conquête de l'autonomie. À cette première résistance s'ajoute le fait qu'une telle exploration, si elle a lieu, ne peut l'être que sous la houlette d'enseignants qui n'en ont pas fait une spécialité et qui la comprendront nécessairement à partir des savoirs de référence dans leurs domaines disciplinaires et des gestes de métier légitimés par leurs pairs.

#### **4. Une transversalité tributaire de schémas de traduction différenciés**

Un programme transversal comme l'est en grande partie celui de l'enseignement moral et civique français ne parle évidemment pas de la même manière aux différents acteurs de la communauté scolaire invités à le faire vivre. Il en va de même des propositions pédagogiques qui l'accompagnent et dont l'appropriation apparaît fortement conditionnée par les spécialités des uns et des autres et les identités professionnelles dont elles participent. Le pédagogiquement légitime ne se trouve en effet pas seulement défini en référence aux principes directeurs d'une déontologie enseignante (Prairat, 2005) ou à l'efficacité des méthodes eu égard aux objectifs visés, il dépend également de l'épistémologie des différentes disciplines enseignées. En dépit de la continuité des programmes d'EMC entre l'école primaire et le collège, leur traduction dans les pratiques obéit à des logiques distinctes : dans le premier degré, des pratiques de classe contribuant clairement à la formation morale et civique comme la discussion à visée philosophique ou les jeux coopératifs pourront se trouver justifiées dans le cadre d'une approche pédagogique globale (s'inspirant par exemple de la pédagogie institutionnelle ou de la pédagogie Freinet) tout autant qu'en vertu de leur lien avec des objectifs relevant du français ou de l'éducation physique et sportive. Dans le second degré, où les professeurs

interviennent auprès des élèves en qualité de spécialistes, l'identification des points d'articulation de la formation morale avec les apprentissages disciplinaires s'avère en revanche absolument décisive.

Nous soutenons qu'au moins pour ce qui est de l'enseignement secondaire, ce cadrage épistémologique détermine plus fortement les pratiques effectives que ne le font les prescriptions officielles lorsqu'une tension se fait jour entre eux, et *a fortiori* lorsque cette prescription apparaît faible du fait qu'elle s'adresse à tous et à personne en particulier. On peut en outre faire l'hypothèse que ce rapport de forces est également à l'œuvre dans le cas de l'horaire dédié à l'enseignement moral et civique. Si l'on considère en particulier le cas des professeurs d'histoire-géographie qui sont les seuls habilités à l'assurer en collège, il est assez naturel que les outils pédagogiques prioritairement mobilisés soient ceux qui apparaissent les plus convergents avec les pratiques en usage dans le cours d'histoire-géographie, la confrontation de documents, la recherche d'informations ou la préparation d'un débat argumenté sur une question de société constituant des démarches beaucoup moins coûteuses sur le plan de l'identité professionnelle que la pratique du dilemme moral ou de la clarification des valeurs. Pierre Kahn, qui fut président du groupe d'experts chargé de la rédaction des programmes exprimait ainsi récemment ses craintes que l'attribution de l'horaire dédié aux historiens-géographes ne conduise *in fine* à « réduire l'EMC à ce qui se faisait avant sous l'intitulé "éducation civique" (c'est-à-dire à évacuer le "M" et à se contenter de leçons sur les institutions de la République) » (Kahn, 2017, p. 9). À cette crainte de voir le pan proprement moral du programme inappliqué, on pourrait sans doute répondre que les disciplines scolaires n'étant pas des essences figées, mais des constructions historiques (Chervel, 1988; Reuter et Lahanier-Reuter, 2007), rien n'interdit que n'émerge dans les années à venir une nouvelle trivalence des professeurs d'histoire-géographie qui deviendraient ainsi spécialistes de l'enseignement moral en plus de leurs casquettes d'historiens et de géographes. Si telle était bien la visée de l'institution, il conviendrait cependant de mesurer ce qui distingue une telle plurivalence d'une approche transversale de l'enseignement moral et civique mise en œuvre de l'intérieur des disciplines. Une transversalité consistante n'est ainsi possible que sur la base de la délimitation du périmètre au-delà duquel la poursuite des objectifs de formation morale se ferait au détriment de ceux qui relèvent de l'enseignement de l'histoire proprement dit. S'il n'est pas aberrant en soi, l'exercice du dilemme moral à partir d'événements historiques risque par exemple, en étant mis en œuvre dans le cadre du cours d'histoire, d'interférer fâcheusement avec l'initiation des élèves à la démarche historiographique. Le raisonnement historique et la mise en récit du passé ne peuvent sans doute s'affranchir de toute orientation axiologique, mais le jugement moral n'est pas le lieu du travail de l'historien qui cherche à établir des faits et à les expliquer de manière aussi objective que possible. Dans son étude diachronique du traitement de la colonisation par les manuels d'histoire français, Françoise Lantheaume (2007) montre ainsi combien l'omniprésence

d'une perspective morale plus ou moins explicite sur la colonisation, qu'il s'agisse de la justifier, de la dénoncer ou de mettre en équivalence les violences perpétrées dans les deux camps, fait obstacle au travail d'intelligibilité de cette violence coloniale.

Cela ne signifie évidemment pas qu'un jugement moral en la matière n'ait pas lieu d'être en lui-même, ni que la violence coloniale n'interpelle pas les historiens, mais plutôt que la prégnance des enjeux moraux tend ici à empêcher que l'analyse historique ait vraiment lieu. En renonçant à faire de l'histoire un tribunal, on ne renonce pas pour autant à toute contribution à la formation du jugement moral : l'habitus historiographique consistant à ne pas se satisfaire de points de vue unilatéraux et l'enseignement d'une histoire critique, c'est à dire vigilante à l'égard de ses propres présupposés et attentive aux processus de domination, apparaissent ainsi propre à nourrir le sens de la complexité des situations humaines dont ne peut faire l'économie un jugement moral éclairé. Au-delà de ces effets indirects de l'enseignement de l'histoire, on peut observer que la dimension éthique représente une dimension importante de la réflexion des historiens du XX<sup>e</sup> siècle sur l'exercice de leur métier et les usages sociaux de l'histoire (Bloch, 1952; Le Goff, 1988; De Certeau, 2002; Ricœur, 2000). Le corpus de leurs écrits offre à cet égard un réservoir d'exemples de mise en œuvre du raisonnement éthique où un professeur d'histoire peut puiser sans s'éloigner de son cœur de métier.

L'enjeu est donc bien de déterminer la nature de la contribution des différentes disciplines à la formation morale, question profonde qui renvoie pour une part au sens des savoirs scolaires, mais qui suppose aussi de déterminer pour chaque catégorie de professeurs ce qui dans les programmes d'EMC relève d'effets indirects de l'enseignement des disciplines et ce qui au contraire suppose le développement de nouvelles compétences. Il s'agirait ainsi de déterminer au cas par cas quels aspects de la formation morale devraient faire l'objet d'un traitement spécifique et ce qui peut relever d'une hybridation entre didactique de l'enseignement moral et didactiques disciplinaires. Cette dernière voie n'est au reste pas tout à fait inexplorée : des travaux menés ces dernières années en France et au Québec ouvrent des perspectives tout à fait stimulantes de renouvellement des didactiques disciplinaires sur la base d'une prise en compte d'objectifs de formation éthique que ce soit par exemple dans le cadre de l'enseignement de la littérature (Leichter- Flack, 2012), des mathématiques (Maheux et Proulx, 2017) ou encore de l'éducation physique et sportive (Zanna, 2015).

Respectueuse des professionnalités sans immobilisme, une telle approche nous semble particulièrement féconde dans le contexte français et propice à une mise en œuvre effective de la dimension éthique des programmes d'enseignement moral et civique, notamment au niveau du collège où le risque de la perdre de vue est le plus grand. S'articulant à l'épistémologie des savoirs enseignés, on peut en outre penser qu'elle



trouverait à s'intégrer sans trop de difficultés dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

## 5. La vie scolaire, un potentiel éthique à explorer

À côté de ce qui peut être gagné à l'intérieur des disciplines, s'ouvre un autre champ encore insuffisamment exploré sous l'angle de la formation proprement éthique : celui de la vie scolaire. Quoi que celle-ci ait fait l'objet depuis les années 1990 d'une valorisation certaine de la part des pouvoirs publics à travers la promotion de la citoyenneté à l'école (Barrère et Martucelli, 1998) et une préoccupation nouvelle de la qualité de l'expérience scolaire des élèves (Vitali, 2007), on n'a sans doute pas encore pris la pleine mesure du potentiel pédagogique des conseillers principaux d'éducation sur lesquels repose en France ce que Christian Vitali (2007) nomme non sans ironie « les résidus disciplinaires de l'enseignement » : maintien de l'ordre et gestion des sanctions, accueil des élèves et contrôle de l'assiduité, mais aussi ces tâches *a priori* plus nobles que sont la formation des délégués et l'animation des instances de la vie collégienne et lycéenne. Le lieu n'est pas ici de traiter des difficultés rencontrées par les conseillers principaux d'éducation pour mener à bien leur tâche et faire reconnaître auprès des équipes enseignantes des compétences de formation qui leur sont bel et bien conférées par les textes officiels<sup>5</sup>, mais plutôt d'attirer l'attention sur la dimension éthique de l'expertise pédagogique qu'ils sont amenés à développer dans l'exercice de leur métier. Sans préjuger d'un possible clivage générationnel, les conseillers principaux d'éducation stagiaires se montrent ainsi souvent beaucoup plus au fait que leurs collègues professeurs des techniques de formation à la gestion des conflits telles que la médiation par les pairs, la communication non violente ou l'écoute active et ils en constituent parfois de véritables ambassadeurs dans leurs établissements. Ajoutons que s'ils sont bien souvent accaparés, à côté de leurs tâches quotidiennes, par la mise en œuvre des instances de la démocratie scolaire, ils s'approprient sans trop de difficulté et non sans appétence ces mêmes démarches de développement personnel qui laissent perplexes leurs collègues enseignants. Mobilisées dans le cadre des heures de vie de classe<sup>6</sup> ou de dispositifs de remédiation, celles-ci leur apparaissent moins cependant comme une contribution au

---

<sup>5</sup> La circulaire du 30 juin 2015 exposant les modalités de la nouvelle organisation du collège à la rentrée 2016 stipule ainsi que les conseillers principaux d'éducation ont vocation à participer à la conception et à la mise en œuvre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI).

<sup>6</sup> Instituées en 1999 au lycée et généralisées au collège en 2000, à raison d'une dizaine d'heures annuelles, les heures de vie de classe ont vocation à traiter des questions d'orientation, mais aussi à constituer un espace de parole et de dialogue pour les élèves entre eux et avec les adultes de l'établissement. Peuvent être abordées dans ce cadre « toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les [élèves] » (MENES, 1999). Placées sous la responsabilité du professeur principal, elles peuvent accueillir d'autres personnels de l'établissement.

développement des compétences éthiques des élèves que comme des leviers d'amélioration du climat scolaire.

## **Conclusion : une transversalité ancrée dans le respect des professionnalités**

Non dépourvue d'intérêt pédagogique, la transversalité de l'enseignement moral et civique français constitue un pari ambitieux en ce qu'il suppose, pour porter ses fruits, l'enrôlement d'une pluralité d'acteurs dont aucun ne peut se voir assigner à lui seul la responsabilité de l'effectivité de la réforme. Un tel pari s'avère d'autant plus délicat qu'il survient dans un contexte de défiance des enseignants à l'égard de leur autorité de tutelle, les mettant en situation de vivre les réformes qui se succèdent comme une précarisation croissante de leurs conditions de travail et comme un mépris de leur professionnalité. L'obligation réglementaire, affaiblie qui plus est par la dilution de la responsabilité des objectifs de formation morale et civique à l'échelle de la communauté éducative, semble dans ces conditions insuffisante pour garantir une pleine mise en œuvre des programmes. L'enseignement moral et civique ne vivra que si les professeurs sentent la nécessité de s'en emparer, quitte à sortir parfois de leur zone de confort; mais ceci suppose en premier lieu que soient identifiées clairement les contraintes que les identités professionnelles font peser sur l'appropriation du programme par les différents acteurs. Identifier le type de contribution que les uns et les autres peuvent apporter à la formation morale et civique ne peut être le fruit de décisions purement individuelles, mais engage une réflexion collective des professeurs sur ce qu'il est possible d'envisager sans obérer le cadre épistémologique des disciplines d'enseignement. Corollaire de ce qui précède, il semble peu opératoire de vouloir promouvoir dans l'école française une didactique unifiée de la formation morale, mais il serait en revanche on ne peut plus utile que se développe au cours des années à venir des espaces de partage des ressources et de diffusion des expériences multiples d'arrimage de l'enseignement moral et civique aux disciplines. À l'instar des autres objets transversaux que sont l'enseignement des faits religieux, l'éducation aux médias et à l'information ou l'éducation à la santé, le destin de l'enseignement moral et civique apparaît en outre lié au développement d'une meilleure interconnaissance des professionnalités qui se côtoient au sein de l'institution scolaire. Au-delà des initiatives spontanées, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation ont sans doute un rôle à jouer en favorisant des expériences de formation permettant de faire travailler ensemble professeurs des écoles, professeurs des différentes disciplines du second degré, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation.

## **Références**

Barrère A. et D. Martuccelli (1998). « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, n° 39-4, p. 651-671.

- Bauberot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Éditions du Seuil.
- Beaucher, V., F. Jutras et L.-C. Lavoie (2014). « Enseignement moral et enseignement de l'éthique dans les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire : rupture ou continuité ? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 37, n° 4, p. 1-23.
- Bergounioux, A. (2006). « L'École et l'éducation civique », *Revue de l'inspection générale*, n° 3, p.54-60.
- Bergounioux, A., L. Loeffel et R. Schwartz (2013). *Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale*, Ministère de l'Éducation nationale.
- Bloch, M. (1952). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Librairie Armand Colin.
- Bouchard, N. (2000). *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques de Paris.
- Bozec, G. (2014). « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire », *Recherches en éducation*, n° 20, p. 52-65.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Rapport scientifique, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- Chirouter, E. (2012). « Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3 », *Recherches en Éducation*, n° 13, p. 115-122.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Coppens, M. (2014). « Le cours de morale “inspiré par l'esprit de libre examen” en Belgique », *Diotime*, n° 61. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99882&pos=0>.
- De Certeau, M. (2002). *L'écriture de l'histoire*, Paris, Éditions Gallimard.
- Debunne, J.-M. et P. Lebuis (1999). « Éducation à la citoyenneté et à la démocratie dans une société pluraliste : état des lieux au Québec », dans M. Bastien et H. Broquet

- (dir.), *Éducation démocratique, Éducation à la démocratie*, Bruxelles, EVO, p. 112-130.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*, Toulouse, Éditions Milan.
- Gauchet, M. (1985). « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le débat*, n° 37, p. 55-86.
- Hedjerassi, N. et J.-M. Bazin (2013). « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique? », *Recherche et formation*, n° 74, p. 71-86.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat », *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 183-200.
- Kahn, P. (2017). « Les enjeux de l'enseignement moral et civique », *Interlignes*, n° 47, p. 3-10.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*, San Francisco, Harper and Row.
- Lantheaume, F. (2007). « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *Lidil*, n° 35, p. 159-165.
- Lebuis, P. (2010). « Québec : Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse », *Diotime*, n° 43. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39078>, consulté le 28/08/2017.
- Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1999). « Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 85-97.
- Laprée, R. (2000). *La psychagogie des valeurs. Symbolique et imaginaire en éducation*, Outremont, Éditions Logiques.
- Laprée, R. (2002). « La clarification des valeurs nouvelle manière. Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-43.
- Laprée, R. (2004). « Une fiche valeur ajoutée », dans N. Bouchard (dir.), *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-145.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*, Paris, Éditions Gallimard.
- Legrand, L. (1991). « Enseigner la morale aujourd'hui? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, p. 53-64.
- Legros C. (1992). *L'arbre en éventail, un modèle théorique d'apprentissage pour structurer les exercices en clarification des valeurs*, Bruxelles, Éditions Entre-vues.

- Legros C. (1998). « Histoire d'une révolution copernicienne et d'une recherche dans l'enseignement du cours de morale de Belgique », *Entre-vues*, n° 39/40, p. 6-25.
- Leichter-Flack, F. (2012). *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur.
- Leleux C. (1998). « Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale? », *Spirale*, n° 21, p. 135-144.
- Leleux C. (2000). *Hiérarchiser des valeurs et des normes*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Leleux C. et C. Rocourt (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Maheux, J.-F. et J. Proulx (2017). « Éthique et activité mathématique », *Éducation et francophonie*, vol. XLX, p. 174-194.
- Martin, J.-P. (1998). *Le cours de morale laïque en Belgique - Aspects historiques*, Rapport de recherche, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Martin, J.-P. (2007). « Les alternatives aux cours de religion dans les pays voisins de la France », *Spirale*, n° 39, p. 151-164.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation à l'école québécoise : enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignants/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DESCO (1999). *Réforme des lycées : classes de seconde générale et technologique - rentrée 1999*, note de service n° 99-073 du 20/05/1999, Bulletin officiel n° 1 du 27/05/1999.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Inspection générale de l'Éducation nationale (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement*, Rapport n° 2011-049.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Inspection générale de l'Éducation nationale (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DGESCO (2015a). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n° 2015-372 du 31-3-2015, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015b). *Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique du 5 au 30 janvier 2015*. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/programmes-denseignement-moral-et-civique>

- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015c). *Programmes d'enseignement moral et civique*, arrêté du 12-6-2015, Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015d). « Enseignement moral et civique », Portail Eduscol. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DGESCO (2015e). « La clarification des valeurs, une méthode pour choisir, apprécier, agir. Exemple cycle 4. “L’American way of life” », Portail Eduscol, [En ligne] <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Raths, L.-E., M. Harmin et S. Simon (1966). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, C. E. Merrill Books.
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Éditions Retz.
- Renaut, A. (2004). *La Fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Reuter, Y. et D. Lahanier-Reuter (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans E. Falardeau, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.
- Simon, S., L. Howe et H. Kirschenbaum (1989). *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de clarification des valeurs*, Montréal, Éditions de l'Institut de développement humain du Québec.
- Tozzi, M. (2005). « Les pratiques à visée philosophique à l'école primaire : un nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe? », *Diotime*, n° 24. [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32652>
- Vitali, C. (2007). « De la vie scolaire à la vie de l'élève. Une mise en perspective, les paradoxes », dans A. Picquenot et C. Vitali Claude (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p. 5-25.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres : pour une éducation à l'empathie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Zoïa, G. (2013). « Morale laïque et identité à l'école », *Le Télémaque*, n° 43, p. 73-86.

# 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 éducative 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 pas 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 irréaliste 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 foucauldienne 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 forclosée 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). « Utilitarianism », 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.

# Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative

Anne-Marie Duclos, docteure en éducation

Bruno Poellhuber, professeur

Université de Montréal

**Résumé :** L'implantation du programme de formation *Éthique et culture religieuse* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) entraîne un « changement profond » au regard de notre système d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Les perceptions des agents d'implantation par rapport à une innovation éducative peuvent affecter non seulement sa mise en œuvre, mais ses résultats (Fullan, 2007). Afin de mieux comprendre les perceptions des enseignants du primaire face au programme d'ÉCR, une entrevue exploratoire semi-dirigée a permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme et à sa mise en œuvre. Les résultats obtenus des thèmes émergents sont plutôt négatifs, et ce, peu importe le niveau d'expertise des enseignants par rapport à l'utilisation du programme.

**Mots-clés :** programme « Éthique et culture religieuse », perceptions des enseignants, enseignants du primaire, CBAM (Concerns-Based Adoption Model).

**Abstract :** The implementation of the Ethics and Religious Culture program (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) [ERC] leads to a “profound change” with regard to our educational system (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). The perceptions of the implementation agents with regard to an educational innovation can affect not only its implementation process, but also its results (Fullan, 2007). In order to better understand primary school teachers' perceptions of the ERC program, a semi-structured exploratory interview enabled an exploration of the interviewees' perceptions with regard to the program and to its implementation. The results obtained from the emerging themes are somewhat negative, no matter what the teachers' level of expertise with regard to using the program.

**Keywords :** Ethics and Religious Culture program, teachers' perceptions, primary school teachers, CBAM (Concerns-Based Adoption Model).

## 1. Introduction et problématique de recherche

Au Québec, le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) découle de plusieurs années de réflexion et de débats sociaux et son implantation nationale en 2008 marque l'étape finale de la déconfectionnalisation du système d'éducation québécois (Comité sur les affaires religieuses, 2007). Pour la toute première fois dans l'histoire de l'éducation au Québec, une posture professionnelle d'impartialité est explicitement exigée des enseignants par le programme. Ils doivent donc s'abstenir d'émettre leurs croyances et points de vue dans l'enseignement du programme d'ÉCR (MELS, 2008). Lucier (2006, p. 210) soulignait l'ampleur de ce défi pour les enseignants dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR : « Expliquer sans réduire ni endoctriner, décoder sans décaper ni ajouter, analyser sans détruire ni rationaliser : le défi est énorme ».

Au moment de déployer ce nouveau programme ambitieux, le ministère devait former plus de 23 000 enseignants du primaire (la « discipline éthique et culture religieuse » est une spécialisation en enseignement secondaire, mais pas au primaire). Or, une première enquête avait estimé que le nombre d'heures reçu par enseignant représentait en moyenne entre dix et 15 heures de formation (Cherblanc et Leblais, 2011). L'échéancier trop court ainsi que la fin précoce du financement ont constitué des conditions difficiles d'implantation du programme d'ÉCR. Enfin, une recherche exploratoire descriptive de Bergeron (2012) sur les représentations de 14 enseignants du primaire de différentes régions du Québec à l'égard de l'implantation du programme d'ÉCR mettait aussi en lumière les principales critiques des enseignants qui concernaient les difficultés liées à l'évaluation des compétences attendues, la valeur de la formation reçue et l'absence de matériel pédagogique au moment de l'implantation du programme. Bref, selon Cherblanc et Leblais (2011, p. 91) : « Ce programme s'est imposé aux enseignants comme une immense transformation dépassant leur capacité d'adaptation et leurs compétences ».

Non seulement l'implantation du programme d'ÉCR représente-t-elle un défi important et ambitieux, mais elle relève presque d'une utopie, comme le mentionne Leroux (2007), un des principaux concepteurs du programme d'ÉCR. Ce vaste chantier, qui ne peut trouver un modèle équivalent pour se guider, est un choix radical et inédit. Dans la société pluraliste québécoise, la justification du programme d'ÉCR trouve son sens dans la construction d'une démocratie plus ouverte et tolérante (Leroux, 2007). Ainsi, l'implantation du programme d'ÉCR dans les écoles québécoises serait perçue comme une richesse indéniable pour le respect de la diversité de notre société (MELS, 2008). Selon Milot (2012), les divers débats et tensions que génère la question de la place de la religion à l'école découlent principalement de divergences de points de vue concernant notamment les questions de l'identité nationale et de la formation de l'élève.

Cet enjeu social, voire politique, devient ainsi « un enjeu d'éthique publique » (Larouche, 2006, p. 7). Ce n'est donc pas peu dire que : « La culture religieuse ouvre certes une période de remise en question qui ébranle l'identité québécoise » (Bouchard et Pierre, 2006, p. 40).

Les enseignants se retrouvent donc face à ce nouveau paradigme pédagogique résultant d'un choix sociétal qu'est celui de la laïcité scolaire, dans un contexte où le débat sur la place de la religion à l'école se poursuit encore. Pour le Comité des affaires religieuses du Québec (2006, p.3), cette laïcité scolaire fait référence à l'égalité de traitement en matière de religion ainsi qu'à la neutralité de l'école dans la gestion de la pluralité religieuse. Dans ces conditions d'implantation, tant dans son contexte social qu'organisationnel, nous avons cherché à savoir quels sont les perceptions et comportements des enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre?

Dans cet article sont présentés les résultats de dix entrevues exploratoires semi-dirigées qui ont permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.

## **2. Orientations théoriques**

Un nouveau programme éducatif, de nouvelles pratiques pédagogiques ou l'intégration d'une nouvelle technologie constituent des exemples d'innovations en éducation et visent généralement et ultimement à améliorer les résultats des élèves. Or, d'une implantation à l'autre, les résultats n'atteignent pas toujours les objectifs espérés au départ par les décideurs. Géré comme un événement, le changement éducatif semble encore mal compris alors que l'implantation d'une innovation est complexe et implique une meilleure compréhension du volet humain du changement (Bareil, 2008).

Plusieurs grandes approches théoriques proposent d'aborder les innovations en contexte éducatif. Duclos (2017b) propose de situer ces différents modèles sur un continuum allant des approches rationalistes de type « top-down » comme le premier modèle de « diffusion des innovations » de Rogers (1997), qui s'intéressent à la manière dont une innovation conçue dans les hautes sphères peut être largement diffusée auprès des utilisateurs finaux, aux approches gradualistes « bottom-up » comme la théorie de l'innovation (Cros, 2004), qui considèrent que l'innovation constitue un processus complexe qui doit être contextualisé et construit par les acteurs impliqués. Dans cette perspective, comme le changement est accompli par les individus et représente une expérience subjective (Fullan, 2007), il importe de s'attarder aux expériences vécues des enseignants chargés d'implanter ce changement.

L'article présenté ici est issu d'une recherche doctorale où le modèle CBAM (Concerns Based Adoption Model) a été sollicité pour les différents volets de la

recherche. Le modèle CBAM est un modèle systémique qu'on pourrait qualifier d'hybride, car il comporte certaines caractéristiques diffusionnistes et prévoit le recours à des facilitateurs du changement aidant les acteurs terrain à se l'approprier, mais considère aussi que les acteurs terrain (ici les enseignants) sont les véritables propriétaires du changement. Le CBAM propose à la fois une modélisation théorique du changement, mais aussi une instrumentation méthodologique comprenant un questionnaire visant à déterminer le niveau auquel une personne se sent « concernée » par une innovation ainsi qu'une entrevue très dirigée pour déterminer le « niveau d'utilisation », qui permet de situer sur le plan comportemental à quel point cette innovation est mise en œuvre. Huit niveaux distincts d'utilisation peuvent être utilisés 0- non-utilisation; 1- orientation; 2- préparation; 3- utilisation mécanique; 4- utilisation routinière; 5- raffinement; 6- intégration et; 7- renouvellement.

### 3. Méthodologie

Si cette courte entrevue très dirigée (le « branching interview ») permet de situer rapidement un enseignant quant au niveau d'adoption d'une innovation sur le plan comportemental, elle ne permet pas de décrire ces comportements plus précisément ou de comprendre les raisons pour lesquelles les utilisateurs les adoptent ou non ou de dépeindre les perceptions des enseignants dans le cadre de l'utilisation d'une innovation (Tunks et Weller, 2009). La faiblesse qualitative de ces instruments est d'ailleurs reconnue par ses propres concepteurs (Hall, Dirksen et George, 2006; Hall et Hord, 2014). C'est pourquoi nous avons décidé de documenter en profondeur ces aspects par l'utilisation d'entrevues semi-dirigées, à l'instar de Poellhuber, Allen et Roy (2010) dans le projet Cégeps en réseau.

#### 3.1 Description des participants

En respectant toutes les considérations éthiques en recherche, les enseignants du primaire de la commission scolaire montréalaise Marguerite-Bourgeoys ont été sollicités par le biais des directions d'établissements d'une vingtaine d'écoles choisies au hasard. Afin de mieux comprendre ce que pensent les enseignants de l'implantation du programme d'ÉCR, de sa mise en œuvre et de ses effets, des entrevues exploratoires ont été réalisées auprès des dix enseignants ayant répondu à l'appel. Sur les dix participants à l'entrevue, sept sont des femmes. Parmi l'ensemble des répondants, un participant possède moins de trois ans d'expérience en enseignement, quatre ont entre trois et sept ans d'expérience, deux ont entre 14 et 25 ans et trois possèdent plus de 26 ans d'expérience en enseignement. Toujours parmi les dix répondants, quatre n'ont reçu aucune heure de formation pour enseigner l'éthique et la culture religieuse, une a reçu cinq heures de formation et cinq ont obtenu plus de 16 heures de formation en ÉCR. Le Tableau 1 décrit

le genre, les années d'expérience et le nombre d'heures de formation en ÉCR des participants.

### 3.2 Description de l'instrument

Le canevas de l'entrevue exploratoire utilisé (annexe 1) propose notamment au répondant de décrire le programme d'ÉCR et d'en identifier les forces, les faiblesses et les exigences selon son point de vue. La collaboration avec les collègues dans l'enseignement de l'ÉCR, les planifications pour le futur ainsi que les évaluations et rétroactions de sa propre utilisation du programme sont également évaluées. Finalement, la perception du répondant concernant les effets du programme d'ÉCR sur ses élèves ainsi que l'apport professionnel de cette utilisation constitue les questions de l'entrevue exploratoire semi-dirigée.

### 3.3 Analyse qualitative

Les données suscitées par les entrevues ont été enregistrées, retranscrites et analysées par codage mixte. Ce type de codage, où les catégories sont construites d'une part, à partir du cadre conceptuel, et d'autre part, des termes émergents, concorde avec cette recherche exploratoire. Le logiciel QDA Miner a permis de relever la fréquence d'apparition des codes dans les verbatim par codage et comparaison des données. Sur la base de leurs similitudes, de leurs généralités et de leurs répétitions, des classes d'éléments ont été établies et leurs caractéristiques, analysées, ce qui constitue la première phase du traitement des données selon Van der Maren (1996). Un codage inversé a été produit ainsi qu'un contre-codage de trois entrevues afin de contrevérifier les unités de sens. Ensuite, ont été établies une hiérarchisation des données ainsi que des connexions en réseaux, toujours à l'aide du logiciel. Une grille constituée de 22 codes classés dans trois principales sous-catégories a été élaborée, inspirées des quatre principales étapes du processus d'implantation d'une innovation éducative de Claverie, Sallaberry et Turquecoste (2009). Celles-ci sont : 1) l'élaboration (ou la conception); 2) l'implantation (le fait de le soumettre aux écoles); 3) la mise en œuvre (l'utilisation au niveau de la pratique); et 4) l'évaluation des résultats (c'est-à-dire des impacts de l'innovation). Ces 22 codes et leurs trois catégories sont :

- 1- Conditions d'implantation du programme d'ÉCR :** manque de ressources pédagogiques; manque de temps; manque de formation; ressources humaines, rapidité d'implantation;
- 2- Utilisation du programme d'ÉCR :** critiques envers le programme et son utilisation; fréquence d'utilisation; remplacement ou hybride avec d'autres approches/matériels; forces d'utilisation; lacunes et difficultés d'utilisation; pas

une priorité; posture professionnelle; obligation professionnelle; difficulté d'évaluation;

- 3- Effets et impacts du programme d'ÉCR :** effets/conséquences sur les élèves; effets sans le programme; apport pour l'enseignant; pas adapté à la réalité des élèves; recherche la motivation des élèves; émotions; valeurs véhiculées; vision du rôle.

La dernière phase itérative consistait à conceptualiser et à modéliser ces réseaux. Le contre-codage des entrevues exploratoires atteint un accord de 77 % des codes de 20 % des entrevues. Cette analyse des données qualitatives permet d'arriver aux résultats de cette partie d'entrevue semi-dirigée.

#### 4. Résultats

**Tableau 1 : Descriptions des participants**

Participants	Genre	Années d'expérience en enseignement	Nombre d'heures de formation en ÉCR	Niveau d'utilisation
<b>01</b>	M	16	0	<b>4B. Raffinement</b>
<b>02</b>	F	26	0	<b>0. Non-utilisation</b>
<b>03</b>	F	1	45	<b>3. Utilisation mécanique</b>
<b>04</b>	F	26	0	<b>6. Renouvellement</b>
<b>05</b>	F	6	45	<b>5. Intégration</b>
<b>06</b>	M	15	0	<b>5. Intégration</b>
<b>07</b>	F	3	45	<b>6. Renouvellement</b>
<b>08</b>	F	3	45	<b>4B. Raffinement</b>
<b>09</b>	M	5	45 (+ un bacc. en sc. des religions)	<b>4B. Raffinement</b>
<b>10</b>	F	28	5	<b>6. Renouvellement</b>

On peut d'abord remarquer qu'à part pour les cas 2 et 3, les interviewés se retrouvent à des niveaux d'utilisation élevés, ce qui laisse supposer que ceux-ci appliquent le programme (Duclos, 2017a).

Les données obtenues des entrevues exploratoires auprès d'enseignants du primaire en lien avec le programme d'ÉCR font ressortir plusieurs éléments émergents qui se rapportent à l'implantation et la mise en œuvre de ce programme éducatif. Les propos des



participants lors des entretiens portent sur les éléments suivants (par ordre d'importance) :

- les ressources pédagogiques manquantes ou inadaptées (100 % des entrevues);
- le fait que le programme d'ÉCR ne représente pas une priorité pour les enseignants (100 % des entrevues);
- le manque de temps pour enseigner l'ÉCR (100 % des entrevues);
- les lacunes et les difficultés dans l'utilisation du programme (90 % des entrevues);
- les effets du programme d'ÉCR sur les élèves (90 % des entrevues);
- les effets des visées du programme d'ÉCR sans le programme d'ÉCR (90 % des entrevues);
- la posture professionnelle d'impartialité (90 % des entrevues);
- l'apport du programme d'ÉCR à l'enseignant (80 % des entrevues);
- le manque de formation (80 % des entrevues);
- la recherche de motivation des élèves (80 % des entrevues);
- le fait que le programme d'ÉCR ne soit pas adapté à la réalité des élèves, les critiques des enseignants envers le programme (70 % des entrevues).

Afin de mieux analyser ces résultats, ces 13 codes ont été classés en trois grandes catégories liées : 1) aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR (conditions contextuelles sous lesquelles le programme a été implanté dans les écoles); 2) à l'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants (mise en œuvre) et; 3) aux effets ou aux conséquences du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants (ex. : l'ouverture à la diversité). Le Tableau 2 présente la catégorisation de ces principaux thèmes qui seront analysés par la suite de façon plus détaillée.

**Tableau 2 : Catégorisation des 13 principaux thèmes**

Conditions d'implantation	Utilisation	Effets et impacts
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de ressources pédagogiques (100 %)</li> <li>- Manque de temps (100 %)</li> <li>- Manque de formation (80 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas une priorité (100 %)</li> <li>- Lacunes et difficultés d'utilisation (90 %)</li> <li>- Posture professionnelle (90 %)</li> <li>- Fréquence d'utilisation (80 %)</li> <li>- Critiques envers le programme (70 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effets/conséquences sur les élèves (90 %)</li> <li>- Effets sans le programme (90 %)</li> <li>- Apport sur l'enseignant (80 %)</li> <li>- Recherche motivation des élèves (80 %)</li> <li>- Pas adapté à la réalité des élèves (70 %)</li> </ul>

## 4.1 Conditions d'implantation

Les conditions d'implantation d'un nouveau programme éducatif précèdent l'utilisation qu'en font les enseignants ainsi que ses effets sur les élèves et le corps enseignant. C'est pourquoi nous présentons d'abord les propos des enseignants sur cette grande catégorie de thèmes ainsi que sur la formation reçue pour enseigner l'ÉCR. Les principaux thèmes relevés pour cette grande catégorie sont : le manque de ressources pédagogiques (100 %); le manque de temps (100 %) et le manque de formation (80 %). À cet effet, huit enseignants sur dix dénoncent le manque de formation, quatre d'entre eux affirmant n'avoir reçu aucune formation (Tableau 2).

Le manque de formation et de connaissances pour enseigner l'ÉCR est souvent perçu par les enseignants comme une lacune majeure dans l'implantation du programme : *« La faiblesse c'est qu'on n'est pas bien formé pour l'enseigner. Ça fait que finalement, je fais un peu ce que j'ai envie de faire, mais au moins, je fais quelque chose parce que j'ai des collègues qui ne l'enseignent à peu près pas »* (enseignant 05). Ce manque de formation semble influencer la production et la réalisation des activités avec les élèves dans l'enseignement de l'ÉCR : *« J'aimerais beaucoup sortir de ces manuels-là, mais j'ai pas la connaissance. [...] Quand les élèves ont des questions, j'ai beaucoup de difficulté à leur répondre. J'essaie de me renseigner et de regarder dans le dictionnaire. Donc, c'est sûr que c'est pas évident »* (enseignant 03). La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir suffisamment outillés pour enseigner l'ÉCR tel que le prescrit le programme, et certains se disent par ailleurs intéressés à recevoir davantage de formations en ÉCR. Ce manque de formation amène un certain malaise chez quelques enseignants interrogés. Une enseignante raconte :

Même lorsqu'il arrive des événements, on n'est tellement pas formé pour répondre aux questions des enfants. Fait que moi, je réponds avec mon cœur de maman, puis mon cœur de personne qui est logique dans l'expérience que j'ai. Il n'y a pas longtemps, un enfant m'a dit : « Madame, Dieu est au ciel puis il existe hein? Mathieu, il dit qu'il n'existe pas. » Fait que là, j'ai expliqué que dans son cœur à lui, il existe peut-être pas, c'est correct et dans le sien, il existe, c'est correct aussi. J'ai dit : « chacun a ses propres croyances, chacun a ses choses dont il ... », là je savais pas quoi répondre honnêtement là. On n'est pas formé pour enseigner ça (enseignante 02).

Ici, le manque de formation pourrait donc aussi concerner la manière d'adopter la posture professionnelle d'impartialité en classe, et plus particulièrement face aux questions délicates que cette matière peut susciter chez les élèves.

En ce qui concerne les autres thèmes associés aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR, les enseignants soulignent à l'unanimité le manque de ressources pédagogiques, ainsi que le manque de temps pour enseigner cette matière (100 % des cas). Deux choses sont à noter en lien avec les ressources pédagogiques : 1) les répondants disent ne pas avoir le matériel nécessaire et suffisant pour enseigner l'ÉCR; 2) ce manque de ressources représente pour eux un désavantage ou une limite dans leur enseignement de l'ÉCR. « À mon école, on ne varie pas beaucoup le matériel pédagogique. Entre autres, pour des raisons financières avec les coupures. » (enseignant 07) et « les manuels ne sont pas très bien adaptés [aux élèves] » (enseignant 03). Un enseignant ayant complété un baccalauréat en sciences des religions avant de se diriger vers l'enseignement explique : « Le matériel pédagogique qu'on reçoit n'est pas nécessairement très approfondi ou précis. Pas nécessairement super intéressant non plus pour les élèves. Ça fait en sorte que justement, je fais des modifications pour pouvoir le rendre plus intéressant » (enseignant 09). Il est à noter que cet enseignant est l'un des rares (voire le seul) à posséder l'expertise disciplinaire pour justement procéder à ce type d'ajustement.

Ce manque de ressources pédagogiques constitue aussi une pression additionnelle sur le temps, lui-même identifié comme un obstacle : « Il faut aller chercher des livres, c'est tout un temps de recherche qui se fait sur le temps de bénévolat, car on n'a pas le temps de le faire à l'école » (enseignante 10). Certains enseignants expliquent cette lacune : « Sincèrement, on n'a pas le temps de bâtir du matériel comme ça [...]. Ce pour quoi on a le temps, c'est les évaluations. » (enseignant 08) et « on n'a pas le temps de faire ce dont on a besoin pour les matières plus essentielles » (enseignant 09). Ce dernier point peut aussi être relié aux thèmes émergents concernant l'utilisation du programme d'ÉCR, et plus particulièrement, au fait que, pour les enseignants, l'enseignement de l'ÉCR ne représente pas une priorité.

En ce qui concerne les conditions d'implantation du programme d'ÉCR, le manque de formation, de ressources pédagogiques et de temps constitue trois obstacles fort importants.

## 4.2 Utilisation du programme d'ÉCR

L'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants se rapporte à sa mise en œuvre, soit la phase qui suit celle de son implantation. Les thèmes émergents suivants sont encore présentés selon l'ordre de leur importance :

- le fait que le programme ne soit pas considéré comme une priorité par les enseignants (100 % des cas);

- les lacunes et les difficultés d'utilisation ainsi que la posture professionnelle (90 % des cas);
- la posture professionnelle (90 %);
- la fréquence d'utilisation (80 %);
- les critiques envers le programme (70 %).

À l'unanimité, les enseignants mentionnent que l'enseignement de l'ÉCR n'est pas une priorité dans le curriculum, comparativement aux autres matières ou aux autres besoins de leurs milieux : « *On a un temps pour l'écriture ou pour terminer la préparation en vue des examens de la commission scolaire, des trucs comme ça. C'est sûr que l'éthique, on le fait quand on a du temps. C'est la réalité* » (enseignant 08). Le fait que l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas considéré comme prioritaire pour les enseignants semble lié au manque de temps, les enseignants se trouvant dans l'obligation de faire certains choix : « *La priorité, c'est français et mathématique et après ça, les troubles graves et les petites miettes. C'est dommage, mais c'est la réalité* » (enseignant 02).

Pour ce qui est des lacunes et difficultés dans l'utilisation du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants interrogés, elles sont surtout relatives au programme lui-même et son contenu. Par exemple, certains diront du programme d'ÉCR qu'il n'est « pas clair » et « pas assez détaillé » (enseignant 08), « trop lourd et laborieux » (enseignant 02), « tellement vaste et un peu flou » (enseignant 03) et trop « en surface » (enseignant 04). Pour un autre, un programme qui « ne va pas assez loin » et qui « serait à bonifier davantage » (enseignant 09). « *Donc la partie culture religieuse, je trouve difficile, je la trouve par exemple en 3 et 4<sup>e</sup> années, tu sais, Adam et Ève au jardin d'Éden là, entre toi puis moi* » (enseignant 04).

Quelques enseignants font aussi part de leurs difficultés à évaluer les compétences du programme d'ÉCR : « *Pour moi, l'évaluation, ça nuit en fait à l'enseignement du programme* » (enseignant 03).

La posture professionnelle d'impartialité suscite aussi diverses préoccupations. Ici, un enseignant décrit un incident vécu dans sa classe en lien avec sa posture professionnelle d'impartialité :

Quand on aborde le judaïsme, y'a une grosse réticence. Dans nos dictionnaires, il y a souvent des drapeaux d'Israël qui ont été barbouillés. Je peux comprendre qu'ils traînent un bagage, pas eux, mais leurs parents. [...] Cette année, oui, particulièrement, j'ai décidé que j'allais aller beaucoup moins en profondeur dans le

judaïsme pour ne pas toucher trop de cordes sensibles... Donc, c'est un terrain glissant, mais c'est ça, il faut apprendre à bien patiner sur le terrain glissant (enseignant 01).

Comme la gestion de l'enseignement en lien avec les cultures et les phénomènes religieux semble délicate, certains enseignants préféreront ne pas aborder certains sujets religieux plus sensibles. Bien qu'acceptée par la majorité des répondants, la posture professionnelle d'impartialité exigée par le ministère dans l'enseignement de l'ÉCR n'est pas nécessairement comprise de la même façon par ces enseignants. Une enseignante qui affirme porter un médaillon de la croix de Jésus au cou à l'école explique :

J'ai le droit d'avoir mes croyances, ce qui ne veut pas dire que toi [l'élève], tu es obligé de croire ce que je crois. [...] Non, moi je lui réponds. Ça s'appelle l'honnêteté. Mes enfants, je le sais s'ils sont juifs ou musulmans. De quel droit, je leur dirais : « Non, tu n'as pas le droit de savoir ce que je fais » (enseignante 10).

Cet exemple pourrait illustrer la tension entre l'impartialité et l'honnêteté en enseignement. Alors que certains enseignants comprennent l'importance de rester neutres concernant leurs croyances religieuses, la posture d'impartialité pour cette enseignante semble plutôt remise en question.

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation du programme d'ÉCR, pour 80 % des personnes interrogées, le programme d'ÉCR semble être un outil de référence relativement peu utilisé : « *Il n'est pas sur ma table de chevet [...]. Je dois l'avoir dans mon armoire là-bas, ça doit faire un bon bout de temps.* » (enseignant 06), ce qui peut être relié au fait que l'ÉCR ne représente pas une priorité pour les répondants.

Les difficultés d'utilisation du programme d'ÉCR mentionnées précédemment amènent les enseignants à formuler des critiques plus précises et à proposer des pistes d'améliorations possibles ou souhaitées : mieux définir chacune des religions et leurs historiques, particulièrement pour les élèves plus jeunes; considérer les personnes athées; faire un meilleur portrait de la complexité des mélanges de religions et des degrés de pratiques religieuses; lister des lieux de culte, etc. Par exemple, l'enseignant 07 explique : « une banque de questions éthiques, je pense que ça m'aiderait » et l'enseignant 01 « *les gens qui appartiennent à aucune religion sont comme laissés de côté [...]. Ceux qui ont abandonné, qui ont changé ou qui étaient peut-être athées [...]. Donc moins d'absolus. C'est rare que c'est tout le temps noir ou blanc* ». Finalement, l'enseignant 03 propose de mieux situer les élèves plus jeunes : « *Il faudrait peut-être, pour le programme en première année, essayer de voir si on pourrait regarder les bases des religions [...]. Qu'est-ce que c'est une religion? Qu'est-ce que c'est Dieu ou des dieux, pourquoi il y a des gens qui croient en ça* ». Ces critiques qui amènent des recommandations indiquent une certaine connaissance du programme d'ÉCR et de son utilisation. Comme

l'utilisation ou la mise en œuvre du programme d'ÉCR reçoit plusieurs critiques de la part des enseignants, qu'en est-il des effets perçus de ce même programme?

### 4.3 Effets et impacts du programme

Concernant la catégorie des effets et impacts du programme d'ÉCR, les principaux thèmes abordés par les participants sont les suivants :

- effets et conséquences sur les élèves (90 %);
- effets sans le programme (90 %);
- apport à l'enseignant (80 %);
- recherche de la motivation des élèves (80 %);
- pas adapté à la réalité des élèves (70 %).

D'abord, neuf répondants sur dix parlent des effets de l'enseignement du programme d'ÉCR sur les élèves, tandis qu'autant de répondants soulignent que ces effets peuvent être atteints sans l'aide du programme d'ÉCR. Ces effets, plutôt positifs, sont : l'ouverture sur autrui, l'acceptation des différences, le fait d'amener les élèves à réfléchir sur des questions éthiques, à se questionner, à dialoguer sur la pauvreté ou autre question de la vie, par exemple, et la capacité à mieux régler les conflits par la discussion, notamment. « *Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas peur de s'exprimer, ont des idées sur tout, n'ont pas peur de venir à l'avant et de dire leur opinion et ça, je souhaite que ça produise des citoyens impliqués. Éthique et culture religieuse, c'est un des moments de la journée où ils peuvent faire ça* » (enseignante 04). Puis « *je trouve que ça amène une plus grande ouverture sur autrui. En fait, l'objectif qu'on vise, y'est quand même bien atteint pour la plupart* » (enseignant 01). Et enfin : « *c'est par rapport au vivre ensemble, essayer d'aller vers ces valeurs. Je pense vraiment que ça permet aux enfants d'avoir une certaine réflexion et d'accepter les autres, de mieux vivre en société. Puis aussi, d'essayer de développer un dialogue avec les autres, mieux capable de dialoguer* » (enseignant 03). Pour ce qui est spécifiquement de la culture religieuse comme effets positifs sur les élèves, une enseignante note : « *Puis, ils se rendent compte que c'est possible, c'est possible de vivre dans les différentes religions et que chacun vive sa religion, quand chacun est capable d'en parler* » (enseignante 10).

Alors que l'on pourrait penser que l'enseignement de l'ÉCR est particulièrement adapté à la réalité montréalaise étant donné la haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles de la région (Steinbach, 2012), des enseignants soulèvent cependant la difficulté pour les élèves issus de familles très religieuses ou pratiquantes de s'ouvrir à la

différence ou de comprendre la pertinence d'en connaître davantage sur les autres religions du monde. Pour ce qui est des élèves qui en connaissent peu sur leurs religions ou qui proviennent de familles athées ou non pratiquantes, quelques enseignants expliquent que ces élèves se sentent peut-être moins interpellés par les cultures religieuses. Il est donc pertinent de penser aux problèmes liés au désintérêt de ceux qui n'ont pas de religion ou de ceux qui ne s'intéressent pas à d'autres religions que la leur. Dans les deux cas, il est possible de retrouver un certain manque d'ouverture aux autres, ce qui constitue pourtant l'une des principales visées du programme d'ÉCR. Comme l'intérêt perçu chez certains répondants en ce qui concerne leurs élèves est moins fort, plusieurs enseignants vont rechercher la motivation de leurs élèves et sont plutôt satisfaits des activités réalisées en classe : « *Concernant la culture religieuse, c'est sûr qu'il faut s'asseoir et le faire comme il faut, mais les enfants adorent faire par projet* » (enseignant 08). Ce qui enrichit l'apport à l'enseignant.

Les perceptions des répondants en ce qui concerne l'apport du programme envers eux sont plutôt positives : « pour moi, c'est un moment privilégié avec les enfants parce que je n'ai pas d'évaluation formelle à faire et ça me laisse le temps d'avoir leur opinion » (enseignant 04). Certains répondants mentionnent aussi l'acquisition des apprentissages pour eux-mêmes : « Ça m'amène moi aussi à découvrir les religions, parce que je suis pas un spécialiste. À chaque fois que je fais des lectures avec les élèves, j'apprends en même temps qu'eux » (enseignant 01). Quelques répondants ont souligné une meilleure connaissance de leurs élèves et leurs quotidiens comme un impact positif de l'enseignement de l'ÉCR sur eux, mais aussi sur ce qu'on enseigne aux élèves et sur leur propre ouverture d'esprit : « avant, j'avais moins d'ouverture d'esprit. En travaillant dans un milieu comme ici, j'ai pas beaucoup de choix. Avec le programme, je trouve que ça aide même à les comprendre [les élèves]. C'est très agréable, ça me permet de comprendre le monde autour de moi » (enseignant 08). Même si les opinions ne sont pas toutes partagées entre les répondants, le programme d'ÉCR semble ne laisser aucun répondant indifférent.

En résumé, bien que quelques résultats semblent décevants quant aux effets du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants, les impacts généraux semblent tout de même plutôt positifs du point de vue des enseignants, surtout quand on les compare à leurs perceptions des conditions d'implantation et d'utilisation du programme.

## 5. Discussion

Cette partie de l'étude visait à explorer les perceptions de dix enseignants du primaire de la région montréalaise quant à l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Les résultats des entrevues exploratoires révèlent plusieurs lacunes et difficultés : manque de temps, de ressources pédagogiques, de formation et le fait que

l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas une priorité, ainsi que plusieurs difficultés liées à l'utilisation et aux effets du programme. Plusieurs effets positifs sur les élèves et les enseignants semblent aussi se dégager, notamment une ouverture face à ce qui est différent de ce que l'on connaît, une meilleure connaissance des religions et même, un certain niveau de motivation et de satisfaction par rapport aux activités faites en classe avec les élèves. Concernant la posture professionnelle d'impartialité exigée dans l'enseignement de l'ÉCR, la plupart des enseignants ne la remettent pas en question, mais disent éprouver certaines difficultés à l'adopter, sans compter le fait que cette notion de posture d'impartialité peut être interprétée et adoptée de différentes façons.

Pour ce qui est des effets du programme sur les élèves et enseignants du point de vue des enseignants interrogés, ils sont plutôt positifs, mais limités. Par exemple, la connaissance de différents regards en termes de religions, l'ouverture à la diversité et le vivre ensemble sont parmi les éléments relevés par des enseignants. Cependant, ces enseignants mentionnent aussi que ces répercussions positives sont rencontrées à l'école sans l'enseignement du programme d'ÉCR. Ces résultats rappellent la préenquête de Bouchard, Desruisseaux, et Gagnon (2011) qui révélait déjà que les principales remises en question des enseignants face au programme d'ÉCR reposaient sur la pertinence d'appliquer un programme visant notamment à dialoguer et à réfléchir, alors que les élèves le font déjà quotidiennement dans de multiples occasions. Ainsi, les difficultés et contraintes mentionnées lors des entrevues concernant l'implantation, la mise en œuvre et les effets du programme d'ÉCR semblent prendre le dessus sur ses effets positifs. De plus, les principales lacunes ou difficultés perçues par les répondants de l'entrevue rejoignent certaines critiques qui avaient déjà été relevées au moment de l'implantation de la réforme, soit le manque de formation et les difficultés liées à l'évaluation des compétences (Cardin et al, 2013), et dans des recherches antérieures sur le programme d'ÉCR, soit le manque de formation et de matériel pédagogique adéquat (Bergeron, 2012).

Les obstacles principaux relevés de manière quasi unanime par les répondants se situent au niveau du manque de ressources pédagogiques, de temps et de formation, et du fait que le programme d'ÉCR ne constitue pas une priorité pour eux. Fullan (2007) mentionne que l'innovation doit répondre à un besoin prioritaire pour le terrain et être présentée comme telle. La manière dont les enseignants ont reçu et mis en œuvre (ou non) le programme semble influencée par les conditions d'implantation et d'utilisation du programme. Par ailleurs, malgré les effets positifs perçus sur les élèves et enseignants, le programme d'ÉCR ne répond pas à une priorité du quotidien des enseignants, ce qui rend difficile d'y consacrer tout le temps requis, notamment pour la préparation du matériel pédagogique. D'autant plus que plusieurs thèmes émergents atteignent 80 %, 90 % et 100 % des cas, laissant croire à un effet de saturation; ainsi, les résultats obtenus suggèrent que des données supplémentaires n'apporteraient pas un éclairage nouveau



pour le phénomène à l'étude (Glaser et Strauss, 1967). De plus, les résultats montrent que les perceptions des répondants, sans égard à leur profil, ne sont pas si différentes les unes des autres. Dans la perspective où la grande majorité des répondants n'ont pas de formation disciplinaire importante dans le domaine, ces trois types d'obstacles semblent interagir de manière importante. Il n'y a pas de matériel pédagogique, pas d'expertise disciplinaire. Il n'y a eu que très peu de formation. Le programme lui-même ne semble pas être un outil de référence suffisant pour les activités pédagogiques. Les enseignants qui souhaitent implanter le programme doivent donc consacrer un temps considérable pour développer du matériel et des activités pédagogiques, alors qu'ils semblent se sentir peu compétents pour le faire. Par ailleurs, les priorités de l'école, de la commission scolaire, voire du ministère semblent inciter les enseignants à investir surtout dans les matières centrales que sont le français et les mathématiques.

Nos résultats montrent que les profils des enseignants sont diversifiés et que les caractéristiques personnelles des enseignants telles que le genre, les années d'expérience ou le nombre d'heures de formation reçu pour l'enseignement du programme d'ÉCR n'expliquent pas les perceptions des enseignants. D'autres éléments pourraient donc être considérés selon la vision que se font les enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à l'utilisation de celui-ci. Ce constat incite à penser que l'utilisation imposée du programme d'ÉCR, dans le sens où elle est prescrite par le ministère, n'est pas pour autant adoptée par les enseignants ou que ceux-ci n'en sont pas nécessairement satisfaits.

## Conclusion

Cette étude visait à mieux comprendre les points de vue des enseignants du primaire de la région montréalaise face au programme *Éthique et culture religieuse*. À partir des thèmes émergents, ont été formées trois principales catégories : les conditions d'implantation du programme, l'utilisation ou la mise en œuvre du programme, ainsi que ses effets perçus sur les élèves et les enseignants. Les résultats obtenus des entrevues exploratoires révèlent plusieurs contraintes et conditions défavorables liées au programme d'ÉCR. Du point de vue des enseignants, le problème ne semble pas tant être au niveau du programme d'ÉCR en soi, bien que plusieurs difficultés aient été relevées, mais que dans les conditions d'implantation avec lesquelles ils ont dû gérer leur mise en œuvre et les contextes dans lesquels ils doivent continuer d'enseigner, influençant ainsi son utilisation et les effets escomptés. En effet, bien qu'il ne soit pas possible d'assumer que les conditions d'implantation défaillantes (manque de temps, de formation et de ressources pédagogiques adaptées) aient provoqué à elles seules les perceptions plutôt négatives des répondants envers le programme d'ÉCR, elles ont pourtant été perçues par les enseignants.

Pour ce qui est de la posture professionnelle dont il est fait mention à la problématique et rapportée dans les thèmes émergents, les résultats des entrevues n'ont pas fait ressortir cette posture comme un aspect négatif de la mise en œuvre du programme d'ÉCR par les enseignants interrogés. En effet, la posture d'impartialité, certes considérée comme un défi pour certains enseignants, ne semble représenter ni un avantage ni un désavantage pour les répondants. Cependant, la définition même de cette posture d'impartialité a pu faire l'objet de plusieurs interprétations et usages, tout comme l'a été le concept de compétence au moment de l'implantation de la réforme (Legendre, 2008). L'auteure explique que la notion de compétence a subi un effet de mode qui s'est élargie à des contextes nombreux et diversifiés, pour en arriver à un certain consensus au bout de quelques années. La posture professionnelle d'impartialité exigée par le MELS serait-elle issue d'un certain contexte social, juridique et politique qui l'exigeait? Alors que certains chercheurs mettent encore en doute la nécessité de cette impartialité dans l'enseignement de l'ÉCR (Beaucher, 2012; Gagnon, 2012), cette notion de posture d'impartialité connaît-elle aussi un effet de mode qui aboutira à une définition plus assouplie ou adaptée? Il est possible de penser que sa définition se transformera peut-être en lien avec l'évolution des besoins de la société et/ou influencée par son utilisation et le contexte dans laquelle cette posture d'impartialité s'exerce. Une autre posture professionnelle où l'important ne sera plus de s'abstenir de donner son opinion par peur d'influencer, voire d'endoctriner les élèves (Lucier, 2006), mais de trouver des façons d'exprimer ses idées sans brimer la liberté de conscience et de religion de tout un chacun, pourrait paraître plus confortable pour certains enseignants. Ne serait-ce pas là, l'atteinte de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun? Une meilleure connaissance des perceptions des enseignants et de leurs applications dans la pratique pourrait permettre aux décideurs de soutenir les enseignants dans l'implantation d'un nouveau programme éducatif dans le but de maximiser sa mise en œuvre et, par conséquent, ses ultimes visées.

## Annexe 1

### Canevas de l'entrevue

- Pouvez-vous me décrire le programme d'ÉCR tel que vous le voyez?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les forces du programme d'ÉCR?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les faiblesses du programme d'ÉCR?
  - Est-ce que vous avez essayé de faire quelque chose à propos des faiblesses?

- Est-ce que vous parlez avec vos collègues et partagez de l'information sur le programme d'ÉCR?
- Que planifiez-vous en regard de votre enseignement du programme d'ÉCR?
- Avez-vous rencontré des problèmes ou des exigences particulières dans l'utilisation du programme d'ÉCR? Si oui, quels problèmes/difficultés avez-vous rencontrés?
- Est-ce que vous faites des évaluations formelles ou informelles de votre utilisation du programme d'ÉCR?
- Est-ce que vous avez reçu des rétroactions des autres agents concernés par le programme d'ÉCR?
- Qu'avez-vous fait avec les renseignements que vous avez reçus?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les effets du programme d'ÉCR sur vos élèves?
- Qu'est-ce que l'utilisation du programme d'ÉCR vous a apporté en tant qu'enseignant(e)?

## Références

- Bareil, C. (2008). « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement », *Télescope*, vol.14, n<sup>o</sup>. 3, p. 89-105.
- Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977*. Thèse de doctorat. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bergeron, C. (2012). *Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire : le cas de l'implantation du programme Éthique et culture religieuse au Québec*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bouchard, N., J.C. Desruisseaux et M. Gagnon. (2011). « Éthique et culture religieuse : Résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignants du primaire ». *Vivre le primaire*, vol. 24, n<sup>o</sup> 2, p. 48-49.
- Bouchard, N. et J. Pierre. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Cardin, J.-F., É. Falardeau et S.-G. Bidjang. (2013). « “Tout ça, pour ça...” Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec ». *Formation et profession*, vol. 20, n°. 1, p. 13-31.
- Cherblanc, J., et P. Lebuis. (2011). « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible ». *Télescope*, vo. 17, n°. 3, p. 79-99.
- Claverie, B., J.-C. Sallaberry et J.-F. Trinquecoste, (Dir.). (2009). *Management et cognition; pilotage des organisations : questions de représentations*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec; Un nécessaire changement de culture institutionnelle. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Comité sur les affaires religieuses (2007). *Le programme d'éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme «Éthique et culture religieuse». Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Duclos, A.-M. (2017a). « Les niveaux d'utilisation du programme “Éthique et culture religieuse” par les enseignants du primaire », *INITIO : Revue sur l'éducation et la vie au travail*, Été, p. 175-195.
- Duclos, A.-M. (2017b). « Modèles de changement et grands courants organisationnels en éducation : une analyse critique », *Horizon sociologique*, no. 6, p. 1-19
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>e</sup> éd.), New York, Teachers College Press.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B., et A. Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company.
- Hall, G. E., Dirksen, D. J. et George, A. A. (2006). *Measuring implementation in schools: Levels of Use*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G. E. et S. M. Hord. (2014). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (4<sup>e</sup> éd.), Boston, Pearson Education.

- Larouche, J.-M. (2006). De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière. *Éthique publique*, 8(1), 7-15.
- Legendre, M. F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur », dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 27-51
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Éditions Fides.
- Lucier, P. (2006). « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 197-213
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Milot, M. (2012). « Aperçu historique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec », dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation Methods*. (3<sup>e</sup> éd.), London, SAGE Publications.
- Poellhuber, B., C. Allen et N. Roy. (2010). *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*, Montréal, CEFRIO et Université de Montréal.
- Tunks, J. et K. Weller. (2009). « Changing Practice, Changing Minds, from Arithmetical to Algebraic Thinking: An Application of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM) », *Educational Studies in Mathematics*, vol. 72, n<sup>o</sup>. 2, p. 161-183.
- Steinbach, M. (2012). « Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 47, n<sup>o</sup>. 2, p. 153-170.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

# L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire

**Vincent Lorius, chargé de cours**

Université de Bourgogne Franche-Comté

**Résumé :** Parler d'éducation à l'éthique c'est en général considérer cette dernière comme une entité c'est-à-dire comme quelque chose qui serait suffisamment défini pour constituer un élément du réel support à transmission. Pourtant, et les difficultés auxquelles sont confrontées les éducateurs le montrent assez bien, les questions éthiques sont délicates à définir : l'éthique implique de s'appliquer ou de faire appliquer des règles, mais ne dit rien sur la nature de ces règles. De ce point de vue, l'éthique est plus une potentialité vers laquelle il s'agit de tendre qu'une entité que l'on pourrait circonscrire pour en faire un objet d'apprentissage défini. Dans cet article, je me propose d'examiner les conséquences de cette proposition. J'en déduirai quelques pistes pour penser l'éthique à l'école en tentant de montrer pourquoi il est sans doute plus judicieux de viser une instauration plus qu'un fondement de celle-ci.

**Mots-clés :** Éducation scolaire, éthique éducative, philosophie morale, imagination morale, morale scolaire.

**Abstract :** Discussions on ethics education generally consider such education as an entity, that is, as something sufficiently well defined to constitute an element of real support to transmission. However, and the difficulties faced by educators show this clearly enough, ethical issues are difficult to define: ethics implies applying or enforcing application of rules, but says nothing about the nature of these rules. From this point of view, ethics is more a potentiality toward which it is a question of tending that an entity could be circumscribed to make it a definite learning object. In this article, I propose to examine the consequences of this proposition. I will deduce some avenues for thinking about ethics in school by trying to show why it is likely wiser to aim for its implementation rather than its foundation.

**Keywords :** School education, educational ethics, moral philosophy, moral imagination, moral education.

## Introduction

Il est d'usage et à mon sens assez juste de considérer qu'il ne peut y avoir de pensée éthique sans, à la fois, une implication, une sincérité du sujet, et la construction d'un certain rapport à des règles ou principes. La première caractéristique s'explique par le fait que les attitudes ou préoccupations éthiques sont par nature un refus de laisser les choses suivre leur pente probable et donc de résister à certaines réalités. La seconde rappelle que l'éthique est liée à la justification de comportements ou d'actions. En première analyse, et si l'on admet ces deux dimensions, il serait possible de déduire assez aisément les objectifs d'une éducation scolaire à l'éthique : la (re)connaissance de ce qui est moralement préférable et des règles à respecter pour l'atteindre.

Parler d'éducation à l'éthique (de ses modalités, de la manière dont elle peut servir de support à l'apprentissage...) c'est en ce sens considérer cette dernière comme une entité c'est-à-dire comme quelque chose qui serait suffisamment défini pour constituer un élément du réel support à transmission : il s'agit de faire intégrer aux plus jeunes des modalités d'implication dans le domaine moral ainsi que les principes afférents. Pourtant, et les difficultés auxquelles sont confrontées les éducateurs le montrent assez bien, les questions éthiques sont délicates à définir (qu'est-ce que l'implication éthique d'une personne? comment la promouvoir? quels principes retenir? dans quelles situations? dans quel but? ...): l'éthique implique de s'appliquer ou de faire appliquer des règles, mais ne dit rien sur la nature de ces règles. De ce point de vue, l'éthique est plus une potentialité vers laquelle il s'agit de tendre qu'une entité que l'on pourrait circonscrire pour en faire un objet d'apprentissage défini.

Dans cet article, je me propose d'examiner les conséquences d'une conception de l'éthique comme virtualité en faisant un pas de côté par rapport à des approches qui la considèrent « simplement » comme constituée d'un corpus délimité et « solide » de principes ou de valeurs. Je commencerai par expliquer en quoi une telle entreprise est à la fois possible et opportune. J'en déduirai quelques conséquences pour son appréhension et sa mise en œuvre dans un cadre scolaire en tentant de montrer pourquoi il est sans doute plus judicieux de viser une instauration plus qu'un fondement de celle-ci.

## 1. L'éthique comme virtualité

### 1.1 Limites de l'éthique comme réalité

Considérer l'éthique (ou la morale)<sup>1</sup> comme un ensemble de principes, c'est faire comme si le choix des façons de recourir à ces derniers préexistait aux situations vécues. Cette manière d'aborder les choses revient à considérer qu'il existe un monde moral

---

<sup>1</sup> Dans cet article, j'utiliserai indifféremment ces deux termes.

commun qu'il s'agit de s'approprier et de faire vivre dans des pensées ou actions et c'est ce qui guide les pratiques d'enseignement des règles ou principes moraux qui sont censés organiser la vie en collectivité. Pourtant, cette façon commune d'aborder la question éthique et son insertion dans les apprentissages scolaires pose de mon point de vue de nombreuses difficultés dont deux me semblent particulièrement délicates à résoudre.

### 1.1.1 Prendre en compte la faiblesse de la volonté

La première concerne la question de la « bonne volonté » des élèves. Il faut en effet prendre au sérieux la possibilité que ceux-ci se déclarent en accord avec certains principes (par exemple le refus de la violence, la tolérance des différences, ...) et ne puissent pas les respecter toujours. Cette réalité constitue le quotidien des établissements scolaires où la plupart des manquements, repris par les adultes, permettent en général de convenir avec les élèves de l'impossibilité de tolérer des comportements qui, s'ils étaient trop fréquents, hypothéqueraient gravement la possibilité d'une vie collective. Ainsi, le cas général est bien que des jeunes s'étant montrés violents avec des camarades, irrespectueux avec des adultes, ayant dégradé du matériel... finissent par reconnaître qu'ils ont dérogé à des règles dont ils ne remettent pas en cause le caractère légitime. Ce qui est plus compliqué, c'est de parvenir à mettre à jour les mobiles de ces comportements qui sont en décalage avec ce que les élèves déclarent eux-mêmes comme étant ceux qui devraient régir leurs attitudes.

Mon hypothèse est que cet apparent paradoxe peut être compris comme relevant de ce qu'Aristote (2007) nommait l'acrasie et que les philosophes contemporains ont pris l'habitude d'appeler « faiblesse de la volonté » (Ogien, 1993) ou « faiblesse de volonté » (Elster, 2007) et qui décrit le fait de paraître agir à l'encontre de son meilleur jugement. Cette approche télescope assez directement la perspective scolaire habituelle qui s'appuie sur une relation forte entre les valeurs et les comportements, option qui n'est pourtant pas la seule possible. Lorsque le décalage entre actes et discours des élèves est patent, l'attitude classique des adultes est de faire preuve d'un principe de « charité interprétative » et qui consiste à chercher à toute force une rationalité aux comportements. Cette façon de faire est sans doute assez spécifique à l'école française. En effet, celle-ci s'est largement construite sur l'idée selon laquelle il convient de considérer les élèves comme des agents autonomes susceptibles d'être loués ou blâmés : les jeunes Français sont éduqués via une culture nationale empreinte de cartésianisme et qui fait de la rationalité de l'individu son credo. Cette façon d'aborder les choses n'épuise pourtant pas l'appréhension du réel scolaire où les comportements d'élèves peuvent être peu prévisibles et en décalage avec le jugement que certains jeunes portent eux-mêmes sur leurs comportements.



Ce constat rejoint un problème théorique assez robuste, celui de la nature du lien entre des actions et des états inobservables (volonté, significations, désirs...) qu'il ne m'est pas possible d'aborder ici. Mais l'existence même de cette question permet de soutenir que, considérer qu'il existerait une réalité éthique sous la forme d'un ensemble de principes qui pourrait et devrait régir les comportements individuels, entre en contradiction avec les phénomènes de faiblesse de volonté que l'on peut effectivement observer dans l'ensemble des conduites humaines et en particulier au sein des établissements scolaires.

### 1.1.2 Limites de la conversion éducative

La seconde difficulté a à voir avec une autre dimension de la réalité scolaire française : la réussite scolaire reste très directement liée au milieu familial d'origine des jeunes. R. Ogien (2013) a donné une explication à ce phénomène en utilisant la focale de la philosophie morale. Il défend la thèse selon laquelle l'école française s'interdit toute modification sensible des effets de ségrégation sociale qu'elle génère en accordant une importance démesurée à des principes moraux qui sont censés garantir à la fois la possibilité du vivre ensemble et une structuration psychologique des élèves assurant leur implication scolaire et, par suite, leurs apprentissages. La notion de mérite est de ce point de vue emblématique : valoriser le mérite c'est accepter l'idée selon laquelle l'émancipation scolaire, soit est acquise d'emblée par la proximité avec le système de valeurs qui l'organise, soit nécessite un chemin personnel ardu rendu extrêmement difficile par la rupture avec le milieu d'origine qu'il implique. On comprend donc que, pour réussir dans un tel contexte, certains doivent opérer une « conversion » (Moreau, 2012a) consistant à abandonner une bonne part de ce qui les constitue. Pour D. Moreau (2012b), il y a lieu au contraire de promouvoir une éducation « métamorphique » qui permet de ne pas obliger l'élève, soit à tout redécouvrir par lui-même, soit à être contraint, pour réussir son parcours scolaire, à abandonner des pans entiers de sa personnalité. Plus qu'une rupture avec soi-même, les effets de l'éducation réussie pourraient alors être une (parfois lente) métamorphose de l'individu.

Comprendre l'éthique comme une entité définissable à partir de principes qui permettent à la fois de penser le vivre-ensemble et de promouvoir des comportements en accord avec ceux-ci ne permet pas d'expliquer certaines attitudes d'élèves (cas de faiblesse de la volonté) et entre en contradiction avec la visée éducative qui vise, sans les convertir, la transformation des plus jeunes. L'éthique comme entité objectivable et actualisée dans une morale scolaire de sens commun est donc peut-être plus un moyen de construire une représentation « confortable » des façons de faire converger les comportements individuels et le collectif, qu'un véritable levier pour cela. Dans la partie suivante, je vais tenter de faire une proposition permettant de dépasser ces difficultés en

partant du principe que l'éthique n'est, justement, non pas une entité, mais une potentialité.

## 1.2 Intérêt de l'éthique comme potentialité

### 1.2.1 La morale scolaire, un obstacle à la pensée éthique

Pour Serres (2015), penser (*cogitare*), c'est conduire ensemble (*co-agere*) plusieurs entités disparates, ayant leur vie propre (*co-agitare*). Cette proposition nous permet de commencer à comprendre pourquoi les formes prises par l'éducation scolaire éloignent plus qu'elles ne rapprochent d'une éducation à la pensée éthique : penser, ce n'est pas cheminer en ayant comme repères des éléments intangibles et préexistants au réel, mais c'est rechercher une direction en intégrant du nouveau, du varié voire du contradictoire. Si pour poursuivre le raisonnement de Serres (2015), on conçoit que la pensée se fasse « pesée » pour pouvoir s'ajuster au poids respectif des éléments à prendre en considération, il n'en reste pas moins que cette pesée ne peut s'identifier à un choix binaire. En d'autres termes, la pensée ne consiste pas en une « délibération – dilemme » entre des options prédéfinies, mais bien plutôt à élaborer un jugement. Pour approfondir cette question, il est assez intéressant de reprendre la distinction opérée par Williams (1990, p. 188 et suiv.) entre « morale » et « moralité », laquelle permet de comprendre qu'il y a une différence de nature entre une pensée éthique se voulant en conversation avec le réel (la morale) ou en surplomb de celui-ci (la moralité), à partir d'un système d'obligations qui s'appliquerait en toutes circonstances.

À l'école, on trouve une illustration de la position moraliste au travers de ce qu'A. Barrère (2004) appelle « l'équivalent travail » et selon laquelle tout travail s'accompagne d'une récompense : c'est bien ce substrat qui participe de la diffusion de l'idée d'un monde juste (Lerner, 2013) qui convainc progressivement les enfants que « quand on veut on peut ». Pour autant, comme le souligne F. Dubet (2008), il s'agit là d'une fiction nécessaire (ni les élèves, ni les professeurs ne croient vraiment qu'il suffise de travailler). Non seulement parce qu'elle est parfois un moyen de soutenir la motivation des élèves, mais aussi parce qu'elle préserve l'image d'un espace de compétition où se forment des « inégalités justes ». Celles-ci sont considérées comme telles dès lors que des individus égaux ont, après tout, choisi de s'investir inégalement, du moins comme invite à le croire l'inégalité de leurs performances.

La morale scolaire commune a donc à voir avec une croyance dans une « justice du monde » fondée sur un lien entre efforts fournis et gratifications obtenues. Logiquement, elle entraîne l'adhésion aux principes et notions traditionnellement associés à l'institution scolaire comme le « goût de l'effort », le mérite, l'égalité des chances et, plus globalement, la croyance dans des « valeurs » scolaires, dont il est difficile de dresser la

liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des problèmes du quotidien. Elle entraîne également la validation de l'idée qu'il existe des « inégalités justes » qui correspondent à une conception du monde où les individus sont plutôt considérés comme responsables de leur trajectoire (Duru-Bellat et Tenret, 2009). C'est de mon point de vue un cas typique de « violence éthique », concept qui « s'applique dès lors que les individus doivent assumer, souvent dans la solitude, le fait d'avoir à agir de manière juste dans un milieu qui fonctionne selon d'autres processus » (Dupeyron, 2016, p. 290). La morale scolaire de sens commun peut être considérée comme un obstacle à l'apprentissage de la pensée éthique, car elle donne une importance démesurée à certaines obligations morales entraînant par là l'impossibilité de faire face à des situations complexes moralement où les principes se télescopent. Il s'agit là d'une atteinte majeure à l'apprentissage de la pensée qui empêche de fait la possibilité de l'exercice du libre arbitre. Un exemple permettra de mieux comprendre pourquoi.

Il n'est pas rare que, en début d'année scolaire ou après une période où les difficultés se sont accumulées dans un établissement, une équipe pédagogique considère urgent de rappeler le caractère imprescriptible, « non négociable », des éléments constitutifs du règlement intérieur. Cette volonté se traduit en général par le fait de déplorer le laxisme de tel ou tel (parents, direction, enseignant...). La réalité montre le caractère en général vain de cette approche. En effet, chaque journée « normale » dans un établissement scolaire « normal », apporte à la fois la preuve de la nécessité de règles communes permettant de créer une sécurité pour chacun, mais aussi d'arbitrages en situation : peut-on toujours reprocher à un élève de s'être défendu, y compris violemment, face à une agression caractérisée ? Peut-on toujours reprocher à un élève d'avoir eu une attitude déplacée face à l'injustice criante d'un adulte ? Ces « accroc » ne remettent bien évidemment pas en cause l'opportunité de règles, mais celles-ci peuvent être, à certains moments, supplantées par des raisons liées aux situations. On comprend alors pourquoi, le fait de se contenter d'interdire aux enfants, quelles que soient les circonstances, de se défendre physiquement, de se défendre verbalement y compris face à un adulte, ne peut qu'entraver la création d'une pensée morale mobilisant subtilement et avec discernement les obligations. Parfois, il faut se défendre, y compris violemment, mais certaines conditions doivent être réunies pour que cela soit légitime (la peur, l'absence de possibilité de recours à un tiers, la répétition, le péril physique ou psychologique...). On voit alors que la soumission aux valeurs habituelles censées régir le vivre ensemble peut être remise en cause dans certaines situations limites, et envisager que cette possibilité constitue la première étape d'une éducation à la pensée morale qui ne se contente pas d'un catéchisme éthique. Apprendre à penser éthiquement implique donc de permettre aux élèves de faire une expérience : prendre acte que les difficultés pour appréhender le réel ne sont pas forcément le signe d'une réflexion déficiente, mais, au contraire, qu'elles participent de l'accès à la pensée.

### 1.2.2 Le doute, indice de l'opportunité de la virtualité éthique

Pour Diamond (2004), le « bien penser » comprend la pensée lestée du sentiment approprié et si l'école est un obstacle à l'apprentissage de la pensée, c'est probablement parce qu'elle ne conçoit pas l'opportunité de combiner le rationnel (qui représente l'intérêt de l'agent unifié) avec le raisonnable (qui intègre le possible, le souhaitable dans une discussion avec le monde) (Pharo, 2006). Autrement dit, si penser quelque chose ce n'est pas seulement le comprendre, mais savoir comment cette chose peut être employée pour faire advenir un préférable, alors l'institution scolaire ne se distingue pas par le nombre et la fréquence des possibilités qu'elle offre aux élèves pour cela. Mais alors, quelle serait la condition de possibilité d'une évolution sur ce point?

J'ai posé plus haut l'hypothèse de l'intérêt d'une conception de l'éthique comme potentialité plus que comme réalité, c'est-à-dire comme quelque chose entre l'existence et le possible. Pour illustrer cette idée, on peut se représenter un pont brisé dont ne reste que l'ébauche de l'arche laquelle dessine virtuellement la retombée qui lui manque (Lapoujade, 2017). Vue ainsi, la virtualité est autre chose qu'un néant et envisager l'ancien pont ou la possibilité de sa reconstruction ne peut se faire sans l'ébauche dessinée par les restes de l'arche. Cette petite expérience de pensée n'a bien sûr aucune prétention argumentative, mais elle permet peut-être de mieux comprendre l'intérêt que peut représenter un changement de point de vue sur l'éthique et son apprentissage : de la même manière que j'ai envisagé plus haut qu'une conception classique soit déductive (en allant des principes aux actions), ne peut-on concevoir que la pensée éthique soit plutôt inductive, c'est-à-dire que ce soit le point de vue qui crée la possibilité d'une posture éthique? Pour reprendre l'exemple précédent, c'est en percevant la possibilité d'un pont complet à partir de son ébauche que l'observateur transforme sa perception de la situation dans laquelle il se trouve.

« Appliquée à la pensée éthique, ce processus comprend l'élaboration du jugement c'est-à-dire d'un positionnement au regard d'une situation [avec] le souci de tenir dans un même temps les moyens et les fins » (Williams, 1994, p. 254). Si l'on suit B. Williams, il est donc possible de considérer la morale comme associée au jugement, expression d'une pensée par nature évolutive, car référée à la contingence au sein d'une condition morale hétérogène, organisée autour de valeurs différentes et parfois opposées. Ce doute est bien la marque de la rencontre entre une pensée et une potentialité qui consiste, dans le domaine moral, à rendre saillantes les caractéristiques éthiques (Diamond, 2004) d'une situation qui ne le sont pas au premier abord et je vais illustrer cette idée par un exemple.

Les couloirs des collèges ou lycées sont souvent assez faiblement investis par les adultes. Les raisons en sont bien connues : elles tiennent à l'historique répartition des rôles entre enseignants (les adultes les plus nombreux, mais dont la mission relève assez

exclusivement de l'enseignement) et les équipes de vie scolaire qui sont, dans les moments où les élèves ne sont pas en cours (déplacements entre les salles, récréations...), forcément en sous-effectif. Dans ces moments de « transhumances », peut faire son apparition une forme particulière de micro-violence, le « taquet<sup>2</sup> ». Ce geste se distingue du coup, car il vise moins à faire mal qu'à humilier puisqu'il est en général opéré à l'encontre de quelqu'un qui ne dispose pas du statut d'adversaire, mais de soumis. En tant que tel, et même si l'absence de blessure apparente et sa banalisation peut le faire oublier, le « taquet » est un signal de l'existence d'une injustice, car marquant une forme d'humiliation (il peut être opérée à tout moment, à l'encontre d'élève en infériorité sociale ou physique). Il s'agit donc d'une situation où ce qui est annoncé (la sécurité des élèves) ne se réalise pas, et l'on sait les sentiments d'injustice et de souffrance extrêmes que cela peut engendrer chez certains adolescents.

Si, face à de tels agissements, il convient sans doute de rechercher des modalités de surveillance améliorées, il est également nécessaire de réfléchir à la façon de penser ce problème avec les élèves. La question est plus délicate qu'il n'y paraît, car les élèves qui infligent à d'autres les taquets sont souvent à la fois responsables et pris dans des déterminismes (ce sont souvent les élèves en butte à la violence institutionnelle et dont l'avenir scolaire est assombri par les caractéristiques sociologiques). De ce point de vue, ils ne sont ni innocents ni simplement punissables sauf à considérer qu'il n'y a aucun dilemme moral à blâmer les victimes : peut-on reprocher à un naufragé d'en repousser un autre s'il croit que cela va sauvegarder la possibilité de rester accroché à sa planche ? C'est parce que la réponse à cette question n'est pas si évidente que l'on ne peut se contenter du registre de la sanction, pour régler ce problème.

Penser éthiquement, c'est alors probablement induire de ce constat une nouvelle vision morale de cette situation en se basant sur une représentation virtuelle de ce que serait un état amélioré du réel. On pourrait ainsi commencer par vérifier que les principes d'accueil, de soutien, d'hospitalité ont une certaine réalité dans l'établissement considéré, en particulier pour les élèves marginalisés ou en voie de marginalisation (décrocheurs, absentéistes, élèves souvent sanctionnés...). On pourra se convaincre de l'utilité de cette manière de procéder en observant que le changement d'attitude de ces élèves peut avoir une portée considérable sur le climat général. Maurin (2015) montre ainsi comment la réintégration des jeunes en difficulté dans une vision positive de l'école entraîne, pour l'ensemble de la communauté, une évolution du climat scolaire. Bien évidemment, ce souci de l'accueil ou du ré-accueil ne vaut que dans la mesure où sont également mises en place des dispositions visant à la responsabilisation par l'explication, la surveillance et la sanction. Éduquer à l'éthique ce sera ici, par exemple, d'instaurer un lieu d'écoute autorisant l'expression d'inconforts ou de craintes de la part des jeunes. Outre qu'elle

---

<sup>2</sup> Lequel consiste en une tape sèche portée avec la main sur la tête de la victime.

contribuerait à l'identification de potentiels auteurs et/ou victimes, cette disposition pourrait permettre de mieux organiser la surveillance (où et quand se passent les problèmes?), elles seraient utiles pour la reprise de manquements qui, et c'est toute la difficulté et la perversité du « taquet », sont à trop « bas bruit » pour déclencher les procédures classiques de rappel au règlement intérieur.

Résumons-nous. S'attacher à partager une lecture éthique de la situation consiste donc bien, et selon le cheminement que j'ai proposé dans cette partie 1/ à envisager la possibilité que la situation ne soit pas aussi simple éthiquement que l'on pourrait le penser en première analyse 2/ à faire preuve d'imagination pour faire apparaître des dimensions peu saillantes a priori (c'est-à-dire à envisager des possibles éthiques). Dans l'exemple proposé on peut ainsi réaliser la mise en relation des gestes d'humiliation entre élèves avec un cadre normatif qui repose sur l'idée que les « coupables » parce qu'ils sont en situation de minorité et pris dans des carcans sociétaux, sont bien sûr responsables, mais également susceptibles d'évolution. On voit par là que prendre en compte les virtualités c'est accepter de passer d'un monde statique que l'on peut décrire à un monde dynamique où ce sont les transformations qui importent. On voit également que des points de vue personnels sur une situation, qui s'affranchissent du « commun » (au sens d'habituel), sont susceptibles de participer à un meilleur monde commun (au sens de participation à l'élaboration d'un collectif).

## **2. Où en sommes-nous?**

### **2.1 Imagination morale et promesse pédagogique**

D'une certaine manière, on pourrait trouver une proximité entre cette idée de faire du commun avec des points de vue privés et au moins l'un des objectifs du programme d'éducation morale et civique de l'école française tels que les décrit P. Kahn (2016), l'un de ses concepteurs. Celui-ci considère en effet l'engagement comme l'une des dimensions à développer chez les élèves. Or, qu'est-ce que l'engagement si ce n'est d'abord la construction d'un point de vue personnel sur ce qu'il serait préférable de faire advenir? De là, et parce qu'une véritable pensée individuelle ne peut qu'être sans cesse remise en jeu, peut découler ce que pourrait être la contribution de l'école à l'apprentissage de l'éthique comme virtualité, c'est-à-dire à l'apprentissage d'une pensée qui accepte d'être parfois « débordée » par la complexité du réel et donc caractérisée par le doute. Je détaillerai ainsi deux pistes de travail. La première qui consiste à permettre la reconnaissance ou l'élaboration de possibilités éthiques qui ne se déduisent pas simplement d'une lecture « moraliste » du réel. La seconde, et parce que le sens de la réflexion éthique est bien d'avoir un lien avec la réalité, vise à promouvoir non seulement la nécessité, mais également la possibilité de rendre effective certaines décisions éthiques.

On comprend aisément pourquoi permettre la construction ou la reconnaissance de « possibles éthiques » nécessite de développer chez les élèves des formes d'imagination morale. Elles peuvent en effet être une manière d'utiliser plus que d'affronter la pluralité des points de vue : c'est parce que l'on ne dispose pas toujours des informations pour bien juger (que) l'effort d'imagination est un instrument pour évaluer la situation en se représentant l'avis des autres. Sous cet angle, on peut comprendre l'imagination comme un « outil heuristique d'exploration des possibles » (Chavel, 2011, p. 131). Irriguée par l'imagination, la pensée morale ne se réduit plus à une simple déduction (à partir de principes), mais devient un processus d'élaboration des futurs plausibles et souhaitables. Imaginer moralement c'est alors tenter de dépasser le caractère souvent tragique de la réflexion morale de nature délibérative qui se confronte tôt ou tard à l'incompatibilité des principes moraux mobilisables dans les situations complexes. Il faut ainsi comprendre l'imagination morale comme la possibilité d'inventer le réel sans le fuir, comme ce que l'on peut appeler avec C. Fleury (2010) une « imagination vraie » (p. 89). Pour parvenir à cela, Solange Chavel (2011) propose de s'attacher à développer : 1/ la capacité à se mettre à la place d'autrui et 2/ la capacité à envisager plusieurs façons de faire évoluer une situation.

Cette proposition s'actualise par exemple lorsque l'on accepte le constat, souvent rejeté, car il crée un indéniable malaise, que l'existence de relations dégradées entre éducateurs et élèves ne soit pas toujours le fait des seconds. Qui n'a pas eu connaissance ou vécu des phénomènes d'acharnement envers des élèves qui finissent par intégrer le rôle qui leur est dévolu en se rebellant où en ne respectant pas les règles du règlement intérieur? Donner sa place à l'éthique comme virtualité ou possibilité, ce serait ici accepter de reconnaître que ces situations existent et que les manquements éthiques des adultes ne sont pas plus acceptables que ceux des jeunes. Il faut pour cela prendre véritablement en compte le point de vue de ces derniers et la possibilité que les problèmes ne soient pas inévitables et irrémédiablement associés au fonctionnement scolaire. La seconde proposition peut prendre la forme de lieux d'échanges et de régulation avec les élèves (dont la forme la plus classique consiste à organiser des possibilités de médiation) ou de temps de réflexion commune entre membres d'une équipe éducative dans le but d'éviter la crispation des relations duelles. Poursuivant le même objectif, certains chefs d'établissement mettent en place des processus de traitement de ce que j'appellerai des « signaux faibles » au travers de la prise en compte quotidienne des tensions potentiellement annonciatrices de difficultés en train de se former et en consacrant une partie des temps de travail de l'équipe de direction à les recenser et les analyser. Ces dispositions permettent d'heureuses reprises qui ne consistent pas à sanctionner ou mettre systématiquement en accusation des élèves qui, s'ils ont fini par opérer un manquement par exemple en étant insolent ou en refusant des consignes de travail, n'en sont pas pour autant *a priori* exclusivement et prioritairement responsables.

Mais, promouvoir l'éthique à l'école ce n'est pas seulement tenter d'appréhender autrement les situations, c'est aussi mettre en adéquation les points de vue moraux élaborés et les pratiques; c'est se préoccuper des effets réels de l'action scolaire c'est-à-dire de son adéquation avec les finalités de l'institution. C'est peut-être là le premier engagement éthique de tout éducateur, car cette « promesse » de se soucier des effets de ses actes sur les éduqués est indépendante de tout choix pédagogique. Pour le dire autrement, vouloir faire advenir un préférable c'est entrer dans les questions pratiques en prenant comme focale la morale dont la caractéristique première est de chercher à instaurer une correspondance entre les paroles et les actes : le lien dont il est question ici est de l'ordre de la promesse qui lie le locuteur à sa parole et, en même temps, les mots à la réalité (Agamben, 2009). Elle s'oppose en cela à la forme de discours privilégié dans un monde scolaire qui, parce qu'il se préoccupe d'abord de conformité (aux attentes, aux règlements...) n'assure pas toujours un lien entre le réel et ce qui est annoncé. L'engagement pris d'une cohérence entre acte et discours, est donc à la fois le moyen et la manifestation d'une action qui se soucie effectivement des conséquences et donc de son efficacité.

Promouvoir la pensée éthique à l'école c'est ainsi refuser de laisser perdurer des injustices, c'est-à-dire le fait de subir des torts indus et évitables, ces torts étant particulièrement insupportables lorsqu'ils sont le fruit de l'incohérence entre les pratiques et les registres de normes annoncés par l'institution scolaire elle-même. Une des manières de réaliser ce projet est peut-être de parvenir à rester en capacité de distinguer les situations d'inconfort (inhérentes à toutes formes de vie en collectivité) de celles où se réalise une injustice. La contrainte des individus, génératrice pour ces derniers d'inconfort, est une constante sans doute indépassable du fonctionnement des institutions et y compris de l'institution scolaire. Pourtant, si cette contrainte est par définition légale, elle n'en est pas pour autant souhaitable ni même toujours acceptable : l'inconfort est légitime, juste, sous condition de légalité des procédures qui le génèrent, mais également, dans le cadre scolaire en tout cas, sous condition de progrès en faveur des usagers à l'aune des objectifs éducatifs.

Il ne s'agit pas là de questions générales, mais de sujets aussi concrets que la question de l'accès aux toilettes, l'installation d'un sentiment de sécurité, la construction du sens de son parcours scolaire... Sur chacun de ces thèmes, les éducateurs doivent non seulement faire porter leur attention (c'est-à-dire les reconnaître personnellement comme objet de leur professionnalité), mais également ne pas se contenter d'un strict respect des normes administratives (nombre de toilettes par élèves, existence d'un règlement intérieur, information régulière des familles sur le déroulement de la scolarité...) pour toujours les considérer non pas comme des fins, mais comme des moyens éventuels d'empêcher l'existence de préjudices.



## 2.2 Apprentissage de l'éthique : commencer par se soucier véritablement des effets des prises en charge

On ne peut pas dire que les deux modalités que je viens de décrire (promouvoir une imagination morale et s'engager dans les mises en œuvre afférentes) constituent des dominantes dans le fonctionnement scolaire actuel. L'une des causes de cet état de fait est probablement à rechercher du côté de la prédominance du souci de conformité au détriment de celui de la prise en compte des effets réels de ses actions. Le caractère manifestement omniscient de la préoccupation d'efficacité dans les modes de pilotage de l'institution scolaire devrait pourtant nous tranquilliser, mais de nombreux indices laissant penser que l'école se préoccupe assez peu des effets de ses prises en charge. Ces indices relèvent d'au moins trois registres (Berns, 2009) : la confusion entre le réel et sa représentation normative, l'abandon du politique, l'hégémonie des processus d'autocontrôle. Concernant le premier point, il est aisé de vérifier la multiplication des indicateurs de pilotage qui sont nourris, justifiés, renforcés, par des techniques statistiques qui permettent de les présenter comme étant l'expression même de la réalité. De même, et c'est la manifestation de l'abandon du politique, l'efficacité tend dans ce processus à se confondre avec la conformité : ce qui est jugé « efficace », c'est l'adéquation des formes réglementaires et des mises en œuvre. Les nombreuses enquêtes générées par les échelons départemental, académique ou national sont caractéristiques de ce mode dans la mesure où les indicateurs portent sur ce qui est mesurable - en général les mises en œuvre - et non sur les effets qui le sont beaucoup moins aisément. Enfin, ces retours s'établissent sur le mode de l'autocensure dans un subtil jeu de la part de l'acteur pour comprendre quels résultats mettre en avant, non pas dans le but de décrire le réel, mais de présenter ce dernier selon les attendus de la norme. On ne compte ainsi plus les établissements qui « trafiquent » (Demailly, 2005) les données des enquêtes lorsque, de celles-ci, dépendent les moyens attribués au fonctionnement.

Cette discussion des processus en jeu dans le domaine de l'évaluation de l'efficacité scolaire permet à mon sens de bien distinguer deux registres normatifs qui s'appliquent ensemble, mais ne peuvent être confondus. Le premier concerne les objectifs annoncés comme représentant les fins de l'institution. Pour l'institution scolaire, ces finalités ont ainsi à voir avec la réussite et l'émancipation. Le second concerne ce que nous pourrions appeler la traduction de ces objectifs dans les processus quotidiens de fonctionnement. La cohérence entre ces deux registres est très souvent sujette à discussion et dans le domaine scolaire on oppose ainsi souvent, et assez légitimement, les finalités annoncées (objectifs que nous appellerons institutionnels) avec les modes de régulation bureaucratiques visant la conformité et la rationalisation des moyens (objectifs que nous appellerons administratifs).

Si le souci des conséquences des prises en charge des élèves doit être un incontournable du projet d'éducation, il ne peut s'affranchir totalement d'un souci de loyauté envers les dispositifs institutionnels, loyauté induite par l'acceptation de participer à une éducation scolaire. Ce projet n'est pas si simple : les éducateurs doivent en effet éviter le double écueil d'une position abusivement réglementaire et légaliste, et d'une ignorance des règles, procédures et objectifs qui caractérisent l'action scolaire. Pour permettre cet agencement, il est utile d'envisager la différence entre souci des conséquences des actions entreprises et conformité. Le premier terme de cette distinction (le souci des conséquences) est le garant d'une légitimation de l'intervention sur autrui. Le second doit être pensé en opérant une nécessaire différence entre dispositifs (normés administrativement) et objectifs de l'institution scolaire (normés axiologiquement) (Lorius, 2015). Il existe en effet peu de rapport entre l'efficacité des prises en charge scolaires (comprise comme avancée vers les objectifs supérieurs de l'institution), et la reddition de comptes selon les canons administratifs. Ce qui est réglementaire est insuffisant à définir ce qui est bon, y compris en considérant ce « bon » au regard des critères et finalités de l'institution scolaire : l'administratif peut dysfonctionner et promouvoir des dispositions discutables du point de vue des finalités de l'école. Ainsi, la conformité ne vaut que dans la mesure où elle garantit à la fois les mises en œuvre décidées par les instances légitimes, et si elle permet une progression vers un bien scolaire substantiel (l'émancipation, l'apprentissage, la justice, l'équité...).

## **Conclusion : instaurer plus que fonder l'éthique**

L'éthique comme potentialité invite les éducateurs et, par voie de conséquences les élèves dont ils ont la charge, au doute, doute qui peut être considéré comme une condition de possibilité de l'avènement d'une pensée éthique. Ce projet se matérialise en particulier par la reprise (qui est bien plus qu'une répétition) des situations sur le plan moral. Savoir où nous en sommes sur le plan de l'éducation à l'éthique nécessiterait donc de pouvoir établir la fréquence de ces modalités dans le fonctionnement quotidien des établissements et il est loin d'être certain qu'elles soient majoritaires.

J'ai proposé dans ce texte d'envisager que l'une des raisons de cet état de fait soit une conception de l'éthique et de ses principes comme préexistants au réel, et qu'une autre soit l'absence d'une préoccupation effective de la réalité des apprentissages effectués par les élèves. La thèse que j'ai défendue consiste à prétendre que l'éthique est au contraire une potentialité qui ne peut apparaître que dans la mesure où les personnes l'actualisent : faire exister l'éthique n'est possible que par une solidarité entre celle-ci et l'élève ou, pour le dire dans des termes plus philosophiques, entre le projet éthique et son créateur en situation et c'est bien la présence de cette réalisation qui doit permettre aux éducateurs de savoir que leur action a porté. Cette façon d'envisager les choses revient à remplacer la volonté de fondement de l'éthique par celle de son instauration. Dans ce

second cas, « la légitimité ne repose plus sur un fondement extérieur ou supérieur, c'est chaque existence qui la conquiert au fur et à mesure qu'une existence affirme et déploie son architectonie, s'enrichit de déterminations » (Lapoujade, 2017, p. 72) : instaurer l'éthique c'est la faire exister d'une manière chaque fois réinventée.

## Références

- Agamben, G. (2009). *Le sacrement du langage : Archéologie du serment*, trad. J. Gayraud, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Éditions Pocket.
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Berns, T. (2009). *Gouverner sans gouverner : une archéologie politique de la statistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chavel, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui : l'imagination morale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Demailly, L. (2005). « Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France », dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 105-122.
- Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste : Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dupeyron, J.-F. (2016). « Vie scolaire et éthicité : le cas des conseillers principaux d'éducation », *Les Dossiers du GREE*, série 3, n° 2, p. 278-297.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?, *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 2, p. 29-258.
- Elster, J. (2007). *Agir contre soi : la faiblesse de volonté*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Fleury, C. (2010). *La fin du courage*, Paris, Éditions Fayard.
- Kahn, P. (2016). « L'esprit du nouvel enseignement moral et civique », dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn, et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation*, Paris, Éditions Hermann, p. 93-100.
- Lapoujade, D. (2017). *Les existences moindres*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Lerner, M. (2013). *Belief in a just world: a fundamental delusion*, New York, Éditions Springer-Verlag.

- Lorius, V. (2015). *Le courage d'éduquer : imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Maurin, E. (2015). *La fabrique du conformisme*, Paris, Éditions du Seuil.
- Moreau, D. (2012a). « L'étrangeté de la formation de soi », *Le Télémaque*, n° 41, p. 115-132. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/tele.041.0115>
- Moreau, D. (2012b). *Transmission et spectralité : la formation de soi » tout au long de la vie* », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863841/document>
- Ogien, R. (1993). *La Faiblesse de la volonté*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset.
- Pharo, P. (2006). « Expression de la vérité et fins légitimes : la condition civile essentielle », *Cités*, n° 26, p. 45-54. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/cite.026.0045>
- Serres, M. (2015). *Le gaucher boiteux*, Paris, Éditions Le Pommier.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*, trad. M.-A. Lescourret, Paris, Éditions Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale*, trad. J. Lelaidier, Paris, Presses universitaires de France.

# Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie

**Christophe Point, doctorant**

Université Laval et Université de Lorraine

**Résumé** : Cet article présente l'argument suivant : une éthique de la démocratie à l'école nécessite une pédagogie appropriée. Cette dernière ne peut se limiter à un contenu théorique ou à un éventail de gestes civiques, car la démocratie ne se réduit ni à un ensemble de faits, concepts ou dates particulières, ni à un comportement social vague. Suivant la démarche de John Dewey qui place l'enquête au centre de sa définition de la démocratie, nous souhaitons montrer un double bénéfice de la pensée pragmatiste. Pour l'éthique, en définissant la démocratie par une habitude de pensée collective, nous voulons construire des valeurs pouvant être partagées par l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Pour la pédagogie, cette habitude de l'enquête peut alors se prêter à toutes les disciplines enseignées à l'école sans se limiter à un domaine particulier. Enfin, nous proposons une modélisation de cet enseignement démocratique pour une progression didactique par étapes.

**Mots-clés** : Démocratie, éducation, éthique, pédagogie, John Dewey.

**Abstract** : This article presents the argument that an ethics of democracy in the school requires an appropriate pedagogy. This pedagogy cannot be limited to theoretical content or to an assortment of civic actions because democracy is not composed either of a particular set of facts, concepts or dates, or of an undetermined social behaviour. According to the approach of John Dewey, who places inquiry at the center of his definition of democracy, we wish to demonstrate a double benefit from pragmatist thinking. For ethics, in defining democracy as a habit of collective thinking, we wish to construct values that can be shared by all participants in the school environment. For pedagogy, this habit of inquiry can lend itself to all subjects taught at school without limiting itself to a particular discipline. Finally, we will propose a modeling of this democratic education for a step-by-step didactic progression.

**Keywords** : Democracy, education, ethics, pedagogy, John Dewey.

## Introduction

Rechercher la place de l'éthique à l'école revient à se poser la question suivante : quel type de convictions voulons-nous transmettre à nos élèves? Ce à quoi le pédagogue ajoutera : et par quels moyens concrets et sociaux allons-nous montrer la signification de ces convictions abstraites aux élèves? Ainsi, il semble que l'éthique ne puisse faire l'économie ni d'une réflexion théorique sur son contenu philosophique, ni d'une recherche de pratiques pédagogiques.

Cette relation fine entre philosophie et éducation fut au cœur de la pensée de John Dewey. Le choix des convictions<sup>1</sup> que l'école veut transmettre sera une question centrale dans son ouvrage *Democracy and Education*. Lier ces deux questions permet de faire de l'éducation le laboratoire de la philosophie : « Education is the laboratory in which philosophic distinctions become concrete and are tested » (Dewey, 1916, p.338). Et au sein de ce laboratoire, l'éthique est à la fois le produit le plus dangereux politiquement et celui qui risque d'être le plus décevant si on néglige sa dimension pédagogique, vouant alors toute réflexion éthique à l'inconséquence.

Pour affronter ce problème, Dewey prend un risque : le choix des convictions et sa transmission à l'école doivent être, selon lui, pensés ensemble. Résoudre ce problème est en réalité répondre à deux questions majeures de la tradition philosophique, une de la philosophie politique : « Qu'est-ce qui est ingouvernable? » et une de l'éducation : « Qu'est-ce qui est éduicable? » À celles-ci, Dewey fait le pari que le contenu de son éthique pour l'école sera la même réponse : la conviction en la démocratie.

Ainsi, dans la suite de Johnson (2006), Sehr (1999) et Green (1999), nous proposons de penser la démocratie comme une quintessence de l'éthique pragmatiste à l'école. Croire en la démocratie sera à la fois ce qui rendra les citoyens difficiles à gouverner<sup>2</sup>, et à la fois ce qui rendra possible l'éducation nécessaire aux élèves. Cette conception épistémique et politique de la démocratie sera donc au cœur de notre propos.

Nous montrerons en quoi celle-ci forme le cœur de l'éthique de John Dewey en tant que concept permettant de tisser une cohérence inédite entre pensée politique, réflexion logique et philosophie de l'éducation. Puis, nous montrerons dans un deuxième temps

---

<sup>1</sup> Nous choisissons ici d'employer le terme de « conviction » pour parler de « *belief* ». Si ce terme pouvait se traduire par « croyance » dans son sens le plus faible (comme « *I believe* » peut être l'équivalent de « je pense que »), l'usage qu'en fait John Dewey est plus proche de celui d'une conviction comme gain d'une recherche ou d'un raisonnement. De plus, par ce choix de « conviction », nous souhaitons écarter tout quiproquo du terme « croyance » comme croyance religieuse, foi, ou croyances irrationnelles et folkloriques.

<sup>2</sup> Selon la formule attribuée à Condorcet, « L'éducation rend les citoyens indociles et difficiles à gouverner » au moment de la présentation de son Rapport sur l'instruction publique publié en 1792 (Condorcet, 1994).

comment cette conviction peut servir concrètement d'éthique dans le travail quotidien des enseignants<sup>3</sup>.

## 1. Croire en la démocratie : un problème éthique

Faire de la démocratie une conviction? Ce propos peut à juste titre surprendre le lecteur. En effet, nous avons davantage l'habitude de voir en celle-ci un régime politique, un Idéal, ou bien encore un système institutionnel<sup>4</sup>, mais rarement une conviction. Ce postulat pourtant permet de cerner l'originalité de Dewey face à la question de l'éthique. Nous verrons comment, en définissant la démocratie comme une résolution particulière de problème, nous lions sa définition à celle de l'enquête. Celle-ci, comprise dans sa démarche scientifique, peut alors s'appliquer au domaine de l'éthique, en ménageant une place centrale aux convictions qui auront pour rôle de permettre et de structurer l'enquête elle-même. Ainsi, les convictions (ou valeurs éthiques) ne peuvent plus être pensées soit comme idées abstraites, soit comme pulsions instinctives, mais comme des motivations rationnelles d'habitudes acquises au moyen d'expériences enrichissantes.

Prenons la question suivante pour point de départ : s'il est possible de penser la démocratie en tant que conviction particulière, quelle serait-elle? John Dewey nous propose alors la réponse suivante : est démocratique l'idée selon laquelle les hommes résoudre mieux leurs problèmes communs ensemble que seuls, chacun dans son coin ou déléguant leur participation à un autre : « So stated, democracy is belief in the ability of human experience to generate the aims and methods by which further experience will grow in ordered richness » (Dewey, 1939, p. 229).

Cette conviction en la capacité de l'homme d'apprendre et de résoudre ses problèmes par et avec les autres est une idée centrale dans la pensée de John Dewey. Elle donne au concept de démocratie un point de départ d'origine logique et donc extérieur au champ de la politique. Celle-ci ne sera donc pas *a priori* chargée des concepts politiques classiques, mais propose pour la conduite d'un agir collectif une absence de contrôle extérieur aux membres de ce collectif. Ainsi l'éthique prenant en charge cette conviction ne doit pas être une forme de contrôle extérieur que le professeur ajoute à son enseignement. L'éthique aura alors pour champs de réalisation les expériences d'association des individus eux-mêmes : « Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with faith in experience and education. All ends and values that are cut off from the ongoing process become arrests, fixations » (Dewey, 1939, p. 229).

---

<sup>3</sup> Précisons également que la réflexion menée ici et sa proposition de modèle expérimental peuvent s'intégrer dans le travail d'éducation de tous les échelons de l'enseignement, et pas seulement au primaire ou au secondaire.

<sup>4</sup> Pour les différentes conceptions de la démocratie, nous renvoyons à la troisième édition de l'ouvrage de référence de Held (2006).

Croire en la démocratie revient donc à croire au caractère éducatif de l'expérience partagée. Les autres valeurs peuvent avoir leur place dans un second temps, mais ne doivent pas interférer avec ce premier postulat. L'éthique pragmatiste devient paradoxalement minimaliste pour l'enseignement en donnant une extension maximale au concept de démocratie.

Résoudre collectivement un problème? L'idée semble bien vague et cette impression est sciemment construite par Dewey. En effet, la définition de la démocratie est liée volontairement à celle de l'enquête et nous voulons montrer que l'un et l'autre peuvent avoir une coloration politique, épistémique et pédagogique. Gérard Deledalle (1967) montre bien cette ambition de Dewey d'isoler un schème commun d'enquête (*pattern of inquiry*) à ces différents domaines et de penser l'extension du domaine logique de l'enquête à l'éthique. Cette relation entre logique et éthique forme la conclusion de cette réforme logique que Dewey (2006) mène dans son ouvrage *Logique*. Résoudre un problème au moyen de l'enquête peut signifier à la fois un moyen d'agir politique, une façon d'apprendre quelque chose ou encore une manière d'enseigner quelque chose à quelqu'un.

Mais il existe plusieurs moyens de mener cette enquête et toutes ne sont pas démocratiques loin de là. Un dictateur peut prendre des décisions politiques sans consulter personne, comme un médecin peut établir le diagnostic d'une maladie et son traitement sans en discuter avec le patient ou bien encore comme un savant résolvant son équation mathématique seul chez lui. La démocratie peut être vue comme une manière particulière de procéder à celle-ci, quel que soit le domaine d'application. Que ce soit sur la scène politique, dans un laboratoire scientifique ou dans une salle de classe, cette enquête ne sera démocratique que si elle nécessite la présence d'autrui en tant que membre d'une association d'enquêteurs. Car la démocratie est une conviction en une manière collective de résoudre des problèmes. L'enseignant ne doit pas alors se donner pour but de ne former que de futurs experts, mais de partager une seule et même attitude envers tous ses élèves. Cette attitude sera la réalisation concrète de la conviction démocratique.

While it would be absurd to believe it desirable or possible for every one to become a scientist when science is defined from the side of subject matter, the future of democracy is allied with spread of the scientific attitude. [...]. More important still, it is the only assurance of the possibility of a public opinion intelligent enough to meet present social problems. (Dewey, 1939, p. 168)

Ainsi, le problème éthique central de l'enseignant doit être la démocratisation de l'attitude scientifique en tant qu'aptitude à mener une enquête collective. L'éthique pragmatiste donnera alors pour but à l'enseignant de rendre claire cette relation entre le



méliorisme moral de la démocratie et le méliorisme épistémique de l'attitude scientifique (Dewey, 1944).

Le lecteur comprendra donc maintenant que notre approche diverge des études faisant de la démocratie un régime politique pour se rapprocher davantage de celle d'une méthode d'agir collectivement. Celle-ci fait de la démocratie une méthode de résolution des problèmes sociaux et politiques aux allures scientifiques, car elle l'associe à la méthode de l'enquête. Coopération et expérimentation seront les deux moteurs de cette éthique démocratique (Madelrieux, 2016). Cette idée pragmatiste est belle, mais permet-elle de penser véritablement une éducation à une éthique démocratique?

Pour répondre à cela, nous devons nous demander ce qu'est cette « éducation démocratique »? Pour Dewey (1944), celle-ci peut alors se penser comme un moyen de l'ingénierie sociale, qui ne comprend pas la démocratie sur des moyens, des techniques ou des droits particuliers. Au contraire, l'éducation à la démocratie se réalise par la formation des convictions des élèves. L'éthique ne peut ni s'enseigner magistralement ni s'imposer, ni non plus se demander comme un simple acte de foi. Qu'elle soit élitiste, populaire, religieuse, républicaine ou encore démocratique, l'éthique ne peut se transmettre que par une valorisation de certaines convictions au moyen d'expériences positives. Le professeur aura alors pour question centrale : comment faire en sorte que les élèves donnent de la valeur à la conviction démocratique plus qu'à une autre? Comment faire pour que mes élèves soient plus convaincus par celle-ci que par l'importance du silence face au maître, de la charité envers son prochain ou du mérite individuel dans la réalisation de soi?

Nous faisons l'hypothèse que la seule façon de donner de la valeur à une conviction est l'expérience. C'est quand on se rend compte effectivement du « gain » de la conviction qu'on lui donnera une valeur. Il faut que la valeur permette une croissance de l'expérience, ou pour le dire autrement, l'élève doit sentir que cette expérience l'enrichit. Ainsi la *valuation* (le processus donnant une valeur à une chose) que l'on veut donner aux expériences démocratiques ne peut être efficace que si celle-ci devient une vertu épistémique. La connaissance théorique de la méthode de l'enquête ne suffit pas, l'élève doit avoir également le désir de l'employer (Dewey, 1933).

Le professeur a donc pour charge de faire vivre des expériences démocratiques aux élèves et que celles-ci aient un impact positif sur leur vie. Ainsi l'éthique ne vise pas ici un contenu disciplinaire particulier, mais cherche à construire des habitudes spécifiques chez l'élève, des tendances générales et régulières à agir. La capacité à vivre des expériences démocratiques positives dépend donc de sa capacité à être une expérience éducative, c'est-à-dire fertile de nouvelles expériences possibles. Cette fertilité permet de juger si une expérience est éducative ou non selon qu'elle répond à un « idéal de

croissance » (Dewey, 1916, p.82). Si le cours d'un professeur incite l'élève à travailler de façon coopérative et expérimentale et si ces façons de travailler ont des impacts positifs pour l'élève dans d'autres cours ou en dehors de l'école, alors le pari est réussi.

Ainsi ces expériences vont former des habitudes de penser et d'action chez l'individu qui les adopte. Celles-ci peuvent alors être considérées comme la réalisation concrète et individuelle de l'ontologie sociale pragmatiste. Les convictions valorisées par les expériences scolaires s'éprouveront par l'acquisition ou non de ces habitudes. On peut par la suite déterminer si ces habitudes sont prises par l'élève suivant l'analyse de ses attitudes, de son comportement social au jour le jour. C'est de cette façon que nous verrons la réalisation concrète et sociale de la conviction démocratique. La formation des habitudes qu'étudie la pédagogie est donc également scientifique. Néanmoins, il ne s'agit pas ici d'opposer science et morale ou encore faits et valeurs, mais de distinguer deux façons dont se forment éthiquement les habitudes :

If it is possible for persons to have their beliefs formed on the ground of evidence, procured by systematic and competent inquiry, nothing can be more disastrous socially than that the great majority of persons should have them formed by habit, accidents of circumstance, propaganda, personal and class bias. (Dewey, 1939, p. 167)

Cette citation met en lumière deux points de réflexion. Premièrement, il apparaît donc clairement ici que l'objectif de l'école prônée par Dewey cherche à réaliser la première formation des habitudes plutôt que la seconde. La conviction démocratique est alors attendue de façons conséquentes sur des résultats. L'objectif que lui donne l'éthique scolaire ainsi pensée est exigeant et difficile. Il ne s'agit rien de moins que de « former l'intelligence sociale des enfants, en leur faisant acquérir conjointement l'attitude scientifique à l'enquête et la disposition démocratique à la libre coopération » (Madelrieux, 2016, p. 197). Et deuxièmement, pour que cette formation soit réelle, elle doit être dispensée à tous les élèves, et non pas seulement à une classe privilégiée. Le pragmatisme ne se limite donc pas à un relativisme moral vague, car la démocratie est pour cette philosophie un inconditionnel d'une vie humaine épanouie.

Faut-il alors considérer l'éthique démocratique à l'école pour quelques moments singuliers de la vie scolaire? Faire élire les délégués de la classe une fois l'an suffit-il? Dewey n'est clairement pas de cet avis qui fait de la démocratie un mouvement fugace, un éclair dans la nuit, un fait isolé (Rancière, 1998; Wolin, 1994). Selon lui, la formation pédagogique et éthique se comprend comme un *continuum* d'expériences en vue d'une fin et non comme une expérience isolée. Si l'expérience était isolée, la démocratie resterait un événement dont on ne pourrait prédire l'avènement ni déterminer les causes de sa reproduction. De façon isolée, l'expérience ne fait pas sens. Elle n'a pas de

signification pour l'individu qui ne peut donc modifier sa conduite et ses valeurs en fonction de celle-ci. Pour cela, il faut former la possibilité d'un *continuum* d'expériences auprès des élèves. Ce *continuum* permettra la continuité des expériences entre elles et un enrichissement progressif de deux façons complémentaires :

1/ Par un enrichissement de son expérience actuelle par ses autres expériences passées ou simultanées. Si l'expérience démocratique est trop décalée des autres expériences quotidiennes de l'élève, celui-ci n'en apprendra rien, ou guère. Comme l'écrit Dewey : « A good citizen finds his conduct as a member of a political group enriching and enriched by his participation in family life, industry, scientific and artistic associations » (1927, p. 328).

Comme le citoyen, l'élève doit à la fois voir sa bonne conduite dans un cours enrichir sa participation aux autres cours, mais aussi aux associations de loisirs de son école, chez sa famille, etc., mais également voir ces autres associations enrichir sa bonne conduite au premier cours en question. C'est en partie pour cette raison que l'éthique à l'école ne peut pas être mono-disciplinaire, car l'interaction des attitudes des élèves suivant les cours et au-delà doit être prise en compte.

2/ Par un enrichissement de ses expériences avec celles des autres élèves participant à l'expérience. C'est ce qui permet de faire de ce *continuum* une réorganisation constante de l'expérience. Ce *continuum* permet une croissance de l'expérience et donc d'être éducative si et seulement si les expériences vécues s'influencent les unes aux autres entre élèves : « The ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience » (Dewey, 1916, p. 82).

Cette idée est exigeante pédagogiquement, car elle implique une progression commune de *l'expérimentation* (processus où l'on propose des expériences). Les élèves doivent se former ensemble aux valeurs de l'école et leur hétérogénéité sociale, économique et culturelle devient alors un vrai défi. Mais également, le professeur se doit de progresser avec eux. Si celui-ci tente des dispositifs didactiques particuliers à la formation d'une éthique démocratique, mais en sort déçu et désolé, alors son expérience aura été négative et ne l'encouragera pas à renouveler l'expérience. Force est de constater que les implications de cet enrichissement collectif sont immenses sur le plan pédagogique.

Enfin, en tant qu'expérience, l'expérience démocratique, pour se pratiquer, se communiquer et se partager, doit être réalisée en vue d'une fin. Ici, cette fin est l'autonomie collective et épistémique de la résolution de l'enquête. Cette autonomie ne peut se réaliser qu'au moyen de l'autonomie individuelle. Il ne s'agira jamais ici d'opposer le collectif et l'individu, mais bien plutôt d'établir une continuité entre ces deux termes pour dépasser les limites inhérentes à l'individualisme étroit ou au

collectivisme aveugle (Dewey, 1908). Cette finalité d'autonomie collective qui s'identifie avec l'idéal démocratique « permettrait de développer les capacités propres de chaque individu, mais ce développement même rendrait chacun d'autant plus apte à prendre part à la formation des fins et biens communs » (Madelrieux, 2016, p. 187). Il s'agira pour le professeur de penser une progression de son enseignement pour la classe entière et pour chacun des élèves au nom de cette éthique démocratique.

Cette exigence de l'éthique démocratique, si tout le monde convient de sa noblesse, les enseignants en connaissent mieux la difficulté de sa réalisation pratique. Face à elle les enseignants peuvent parfois se laisser tenter par une progression du cours plus sélective, plus élitiste. Celle-ci, divisant la classe, semble plus facile, car on peut alors avec un petit groupe d'élèves plus performant aller plus loin qu'avec l'ensemble. Mais Dewey se refuse à ce choix, même au nom d'une efficacité épistémique : « The fundamental principle of democracy is that the ends of freedom and individuality for all can be attained only by means that accord with those ends » (1935, p. 298).

Ainsi l'éthique pragmatiste n'est pas « pragmatique » au sens qu'on lui donne communément. En effet, l'individu ne peut être sacrifié au nom de l'intérêt collectif. Celui-ci ne peut justifier le sacrifice de l'intérêt individuel, car ce sacrifice ne serait pas légitime du point de vue de l'éthique démocratique. Les moyens de réalisation de celle-ci seront donc eux-mêmes démocratiques. En ce sens, l'éthique demande une mise en pratique pédagogique de celle-ci par des expériences associant toujours l'individu au groupe. C'est pourquoi il est pertinent de réfléchir la réalisation de celle-ci au sein de l'école à partir de l'interaction des élèves entre eux.

## 2. Faire croire en la démocratie : une pratique pédagogique

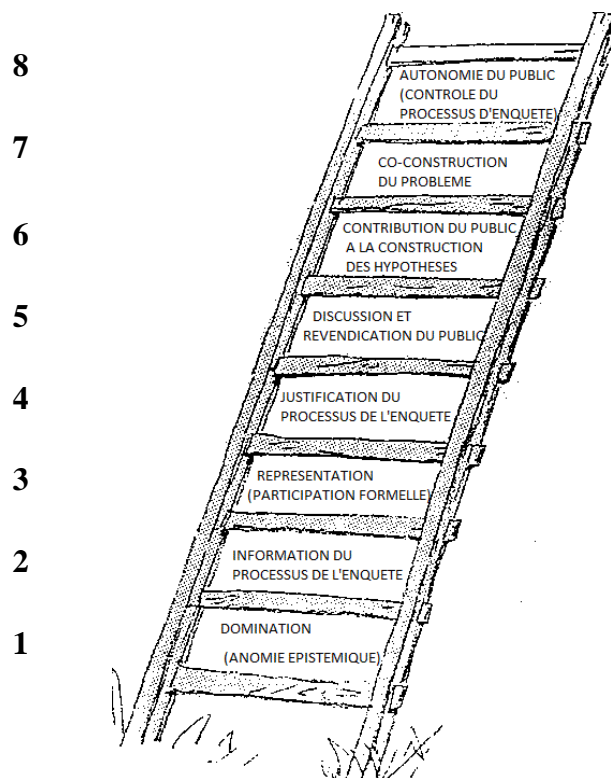
Maintenant que nous sommes au clair sur la nature de la conviction démocratique et sur les conditions de sa *valuation*, il nous faut expliquer les moyens de cette transmission. Celle-ci, pour être réussie, doit être expérimentale, collective et « valante » pour les élèves. Ces conditions définissent alors une pratique pédagogique particulière dont nous souhaitons esquisser ici un exemple de modélisation du continuum d'expériences démocratiques nécessaire.

Cette modélisation se fera au moyen de deux progressions représentées sous la forme d'une échelle de huit niveaux. En cela, nous souhaitons poursuivre les travaux de Sherry Arnstein (1969) et de Roger Hart (1992), tout en nous en distinguant dans l'exploitation conceptuelle de cette formalisation. Pour rendre cela clair, nous allons d'abord présenter un premier schéma de cette progression au niveau général de l'enquête. Le but étant ici de mettre à jour les objectifs épistémiques de la progression pédagogique souhaitée. Par la suite, que le cours ait pour objet l'histoire, les mathématiques, les langues, ou qu'il soit en destination d'élèves du niveau primaire, secondaire ou supérieur,

ces objectifs resteront invariants dans ce modèle. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons sa mise en pratique à un niveau pédagogique, c'est-à-dire dans la situation scolaire de l'apprentissage par programme<sup>5</sup>. Ainsi dans le schéma n° 2, nous nous situons davantage au niveau de l'application de cette éthique au sein du programme même. On peut par exemple imaginer une application de celle-ci sur une année entière, au sein d'une discipline. Mais la réalisation effective de cette modélisation est un autre travail que nous ne prétendons pas faire ici. Ainsi la description du processus même est volontairement générale pour mettre davantage en valeur le « geste » pédagogique recherché qu'un tracé précis de ce qu'il faut faire.

## 2.1 Première modélisation : la progression de l'enquête démocratique

Figure n° 1. Progression de l'enquête démocratique



<sup>5</sup> Pour le deuxième schéma, il nous faut préciser que trois niveaux de lecture sont possibles. Premièrement, si on se saisit de cette question au sein du cours même : c'est alors un problème didactique que nous affrontons ici. À l'intérieur d'une salle de classe, avec des élèves, un horaire et un contenu disciplinaire particulier, comment réaliser cette pédagogie démocratique lors d'une séance de deux heures par exemple ? Deuxièmement, au sein du programme lui-même, on peut interroger le curriculum de telle ou telle discipline : c'est alors un problème pédagogique. Comment penser l'enseignement des mathématiques par exemple, de la première à la dernière année du niveau secondaire sur le modèle d'une pédagogie démocratique ? Troisièmement, au sein de l'établissement scolaire et de la vie en communauté qu'il propose cette question peut se poser : c'est un problème organisationnel. Comment le règlement intérieur d'une école, le projet d'établissement d'un lycée ou encore la politique intérieure d'une université peuvent transmettre une éthique démocratique au moyen de cette modélisation ?

**Niveau 1 :** C'est le plus bas niveau de la participation à l'enquête. L'autorité menant l'enquête donne des informations que le public (c'est-à-dire les personnes affectées par l'enquête en question) ne peut pas comprendre. Le problème travaillé et les solutions appliquées restent mystérieux pour eux. Il n'y a donc qu'une transmission d'ordres que le public doit exécuter sans réflexion. Ici, l'intelligence des individus est effacée par l'automatisme de l'interaction demandée. La fin de l'enquête est alors inconnue de celui qui s'y conforme et rien d'interne à l'enquête ne permet une véritable motivation à l'action.

**Niveau 2 :** Ce niveau porte une première attention à l'énonciation des informations de l'enquête. Il s'agit ici pour l'autorité menant l'enquête d'adapter sa communication au public. En augmentant la communication avec celui-ci, l'enquête ainsi menée apparaît avec davantage de clarté. Le public peut s'en faire un récit en fixant un début et une fin même si ce récit ne correspond pas à la réalité de l'enquête. Cette adaptation de la communication a principalement pour but de favoriser l'accord du public au contrôle de l'autorité qui la mène.

**Niveau 3 :** À ce niveau a lieu la première sollicitation du public dans la résolution du problème. Mais celui-ci est toujours construit en amont de la communication avec le public. Les hypothèses pour le résoudre sont également travaillées par des experts et le choix de l'hypothèse sera lui aussi mené par eux. L'autorité qui mène l'enquête ne demande qu'une participation symbolique au public et peut s'associer à un rite. Il s'agit plus de donner au public l'impression qu'il participe plutôt que de lui donner une opportunité réelle de participer. Malgré cette apparence formelle de participation, le cours de l'enquête n'est pas dévié pour autant.

**Niveau 4 :** La justification du politique sera au cœur de ce niveau. Ici, bien que le cours de l'enquête soit toujours mené par des experts, une meilleure information est faite au public, car l'autorité de l'enquête va lui expliquer le problème en question, ainsi que les raisons du choix fait entre les différentes hypothèses. L'autorité va retracer la réflexion des experts en argumentant sa décision. Il n'en fait donc plus un récit, mais un rapport. Cette argumentation va se dérouler suivant les interrogations du public. Donc, pour la première fois, le public ne va pas faire que réagir, mais va orienter directement le discours de justification du politique.

**Niveau 5 :** Arrivée à ce niveau, l'enquête est toujours menée par les experts, mais ceux-ci laissent une place au public dans le processus de délibération des hypothèses. Celles-ci sont formulées par les experts en fonction du problème prédéfini, mais le choix de l'hypothèse n'est pas préétabli. La participation du public n'est donc pas qu'une apparence, mais peut orienter le choix de l'hypothèse durant le temps du débat public ou

de la concertation collective. Même si à la fin du processus de délibération, l'autorité menant l'enquête fait un choix d'hypothèses autre que celles du public, ce choix est soumis à l'influence du public.

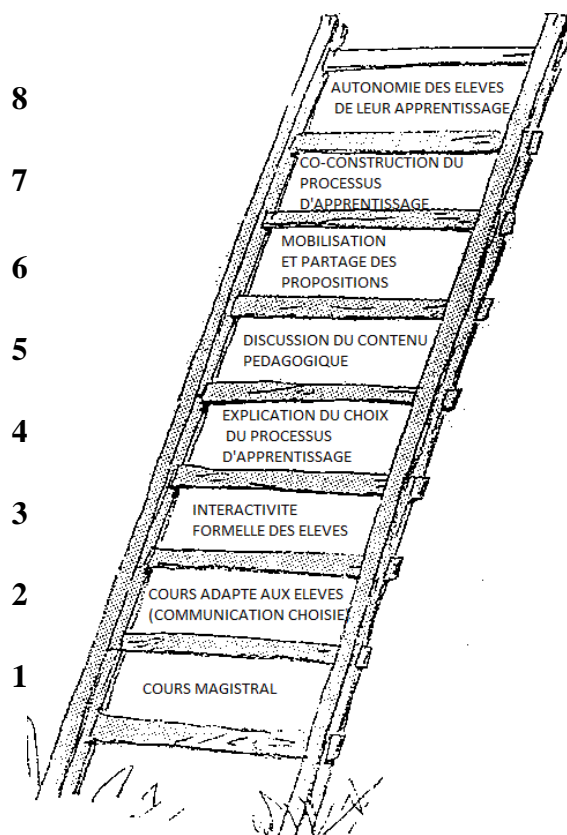
**Niveau 6 :** La part que prennent les experts à ce niveau de la participation de l'enquête est encore moindre et la responsabilisation du public s'affirme réellement. Si les experts formulent le problème à partir de la même situation de mal-être déterminé, ils ne peuvent ici que proposer des hypothèses et les communiquer, mais ne peuvent plus en discuter seuls. Ils sont exclus du processus de délibération, car celui-ci a dorénavant lieu dans le public même. C'est à lui de débattre pour choisir la meilleure hypothèse pour résoudre le problème en question. C'est alors au public de trouver lui-même un moyen de délibérer sur les hypothèses qui lui conviennent, la méthode de délibération n'est alors plus imposée.

**Niveau 7 :** À ce niveau, l'enquête ne commence plus par la détermination du problème par l'expert, mais c'est le public qui le construit lui-même et dirige les étapes du processus de l'enquête. L'expert n'est alors plus l'autorité unique de l'enquête, mais acquiert un statut d'animateur et de « facilitateur » de l'enquête. Toutefois, le public à ce niveau-là a encore besoin d'une institution établissant pour lui les différentes étapes et le rythme de résolution de l'enquête. Cela nécessite de penser des institutions qui permettent les expérimentations du public. Celui-ci décide donc du contenu du problème et des hypothèses, mais la forme du processus reste fixée, par le cadre d'une constitution par exemple.

**Niveau 8 :** Au dernier niveau, le public acquiert une autonomie et une maîtrise complète de l'enquête. C'est lui qui décide et contrôle quand lancer le processus de l'enquête et la mener. Il est donc l'autorité principale de l'enquête et les experts ou les politiques n'ont qu'une influence moindre sur l'ensemble des étapes du processus. C'est le public qui va lui-même appeler ou déléguer certaines opérations de l'enquête aux experts s'il le souhaite. Ce niveau suppose donc un public à même de se reconnaître en tant que public et capable d'une ingénierie sociale telle que la méthode de l'enquête soit partagée par tous ces membres et menée de façon efficace.

## 2.2 Deuxième modélisation : la progression de la pédagogie démocratique

Figure n° 2. La progression de la pédagogie démocratique



**Niveau 1 :** Ce niveau est celui du cours magistral. Le professeur fait son cours au sens où il transmet les informations qu'il possède et qu'il a sélectionnées pour le cours, mais sans les expliquer aux élèves. Ceux-ci n'ont, implicitement ou explicitement, pas droit à la parole et écrivent sans comprendre véritablement. Ils réagissent à des signaux envoyés par le professeur, mais la signification leur échappe (Foucault, 1975). On ne peut donc pas véritablement parler d'échange entre le professeur et l'élève. À ce niveau-là, le discours du professeur est inchangé, quelle que soit la situation pédagogique où il se situe et les élèves dépendent complètement du professeur dans le processus d'apprentissage.

**Niveau 2 :** Le cours fait par le professeur à ce niveau reste magistral, mais celui-ci fait un effort d'adaptation de son discours en direction des élèves. Il peut par exemple en modifier certains termes techniques, revenir sur des implicites ou encore rappeler certaines références. Les exemples apparaissent à ce niveau-là et sont choisis en fonction du public. Il n'y a pas encore de véritable participation de la part des élèves, mais le professeur cherche désormais à se renseigner sur la situation pédagogique des élèves pour améliorer sa communication. Celle-ci permet de rendre son cours plus accessible et plus



égalitaire, car le processus d'apprentissage permet à davantage d'élèves de comprendre le contenu cognitif du cours.

**Niveau 3 :** À ce niveau, le professeur continue son cours de façon magistrale, mais il insère au milieu de celui-ci des questions rhétoriques en destination des élèves. Ces questions sont déjà prévues ainsi que leurs réponses, mais le professeur peut ainsi s'assurer d'une participation purement formelle de la part de ces élèves. L'échange reste rigide et sélectif envers les élèves, mais on peut parler à ce niveau d'un échange entre le professeur et les élèves, car la transmission du savoir devient l'objet d'une évaluation. Suivant les réponses justes ou fausses des élèves, le professeur peut avoir une *rétroaction* sur son cours et l'adapter peu à peu.

**Niveau 4 :** L'interaction entre les élèves et le professeur s'accroît encore à ce niveau. En plus du cours du professeur, celui-ci en explique les enjeux, les raisons et la motivation de ces choix. Les élèves ne choisissent pas encore les éléments du cours, mais l'explication de la démarche du professeur rend plus clairs les objectifs de la progression que celui-ci leur propose. Le professeur garde le contrôle du processus d'apprentissage, mais il commente la progression de celui-ci au moment même du cours. L'élève participe alors à celui-ci au sens où il peut en saisir les tenants et les aboutissants.

**Niveau 5 :** Ce niveau se réalise au moment où les choix pédagogiques du professeur sont soumis à la discussion avec les élèves. Le professeur argumente alors son choix en l'expliquant et le défendant auprès des élèves à partir du problème qu'il cherche à résoudre. Néanmoins, les hypothèses de résolution du problème peuvent rester inchangées malgré la discussion avec les élèves si le professeur le décide. Le but de cette discussion a pour but de préciser pour l'élève les étapes du processus d'apprentissage pour qu'ils acquièrent une maîtrise plus fine de celui-ci. Le fait que ceux-ci s'interrogent sur la meilleure façon d'apprendre permet de les questionner sur ce dont ils ont réellement besoin dans leur processus d'apprentissage.

**Niveau 6 :** Pour ce niveau, le problème est toujours formulé par le professeur, mais celui-ci demande aux élèves de proposer et de débattre des hypothèses permettant de le traiter. Les élèves participent au cours en formulant et sélectionnant les hypothèses à partir des propositions du professeur. Le professeur reste le seul maître du processus d'apprentissage en fixant les étapes et le rythme de celui-ci, mais un espace de délibération est ouvert dans le contenu de son cours. Ainsi le cours ne se déroule plus de la même façon suivant la présence des élèves. Si les élèves choisissent une option d'apprentissage pour un chapitre du cours par exemple, le professeur doit respecter leur décision et revoir les étapes de son cours pour le mener à bien, à partir de l'option choisie.

**Niveau 7 :** Ici, le problème n'est plus construit uniquement par le professeur, mais ce sont les élèves qui opèrent désormais cette partie du processus d'apprentissage. La détermination de celui-ci va alors également déterminer la suite du processus avec la délibération des hypothèses. Le professeur devient de plus en plus un accompagnateur et un animateur de la communauté d'enquête que forment les élèves. Néanmoins, c'est toujours le professeur qui détermine les étapes à suivre dans le processus ainsi que le rythme de celui-ci. Son cours est toujours fixé par lui dans sa forme, mais le contenu de celui-ci peut s'adapter d'une semaine sur l'autre à partir des progressions des élèves. Le contenu même du cours, les compétences à acquérir, ou les objectifs à atteindre sont donc déterminés par les élèves eux-mêmes.

**Niveau 8 :** À ce dernier niveau du processus d'apprentissage démocratique, les élèves décident eux-mêmes du savoir qu'ils acquièrent en menant l'enquête à leur façon. Le professeur ici transmet le contrôle du processus aux élèves et les éléments extérieurs à la situation pédagogique n'ont plus qu'une influence moindre sur le cours lui-même. À ce niveau, l'autonomie épistémique des élèves est complète, c'est-à-dire que la construction du savoir enseigné est véritablement démocratique<sup>6</sup>.

## Conclusion

Tentons de conclure en retraçant les lignes de force de notre proposition. Nous avons souhaité prendre au sérieux l'affirmation de Dewey selon laquelle la pédagogie est le laboratoire de la philosophie. L'éthique que prône le pragmatisme est claire, lucide et exigeante. Plaçant au cœur de ses valeurs la démocratie, cette éthique peut se penser comme une gymnastique sociale et logique qui cherche à toujours rendre possible l'intelligence collective face aux problèmes que rencontre les hommes. Croire que l'on résout mieux ses problèmes ensemble que seul, ce *credo* éthique est au cœur de ce que peuvent transmettre les professeurs à l'école. La démocratie est ici une conviction qui promet une ingénierie sociale plus humaine, plus coopérative et plus responsable si on la place au cœur de l'école.

Pour ce faire, cette éthique ne doit pas rester abstraite et théorique, mais il faut qu'elle s'incarne au moyen d'une pédagogie qui prend clairement la démocratie comme fin recherchée. Ainsi l'éthique de Dewey ne s'enseigne pas véritablement, mais se pratique. Elle n'est pas limitée à une discipline, mais peut irriguer tous les programmes. Elle n'a de compte à rendre à aucune culture, religion ou coutume, mais sa transmission se mesure uniquement aux changements d'attitude qu'elle entraîne chez les élèves. Cette pédagogie, nous avons tenté d'en établir une progression au moyen de deux

---

<sup>6</sup> Ce niveau est au sommet de l'échelle, car c'est celui qui est le plus difficile à réaliser. L'adéquation entre l'autonomie individuelle de l'élève et l'autonomie collective de la classe est toujours fragile et à reconstruire sans cesse. C'est également à ce dernier niveau que l'enseignement se dissocie le moins de la recherche proprement dite.

modélisations. Celles-ci peuvent être améliorées et précisées pour être opérationnelles à chaque niveau d'enseignement, de programmes ou de didactiques particulières.

Ainsi, l'éthique démocratique que nous proposons ici à partir de la pensée de Dewey se tient sur ses deux jambes. Philosophie sociale et politique d'une part et pédagogie sociale et expérimentale d'autre part. Jusqu'où peut-elle emmener les professeurs s'ils l'adoptent? À cette question, nous n'avons pas de réponse à apporter si ce n'est la promesse d'un horizon où de nombreux dualismes auront disparu. À commencer par ceux qui nous font concevoir comme différentes ces deux questions : Qu'est-ce qui nous rend ingouvernables? Qu'est-ce qui nous rend éducatibles? En les incitant à participer le plus possible aux décisions qui les impliquent et les rendre éducatibles en favorisant le processus d'enquête leur permettant d'apprendre ensemble, l'éthique proposée par Dewey propose à l'école un nouvel enjeu : rendre ingouvernables les élèves.

## Références

- Arnstein, S. R. (1969). « A Ladder of Citizen Participation », *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, n°4, p. 216-224.
- Condorcet, J.-A.-N. de C. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Éditions Flammarion.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1908). « Ethics. Part III The World of Action », dans J. A. Boydston (dir.), *The Middle Works of John Dewey 1899-1924. Volume 5: 1908, Ethics*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). « Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education », dans J. A. Boydston (dir.), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916, Democracy and Education*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927). « The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry, Chap .5. Search for the Great Community », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2: 1925-1927, Essays, The Public and Its Problems*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). « How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, revised edition*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1935). « Democracy Is Radical », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11 : 1935-1937, Essays, Liberalism and Social Action*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). « Freedom and Culture », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, and Theory of Valuation, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). « Creative Democracy—The Task Before Us », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14 : 1939-1941, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1944). « The Democratic Faith and Education », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15 : 1942-1948, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1944). « Challenge to Liberal Thought », dans J. A. Boydston (dir.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15 : 1942-1948, Essays*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2006). *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Éditions Gallimard.
- Green, J. (1999). *Deep Democracy*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Press.
- Hart, R. (1992). « Children's Participation, From Tokenism to Citizenship », *Innocenti Essays*, n°4, Florence, International Child Development Center.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy, 3<sup>rd</sup> edition*, Cambridge, Polity Press.
- Johnson, J. S. (2006). *Inquiry and Education*, Albany, State University of New York Press.
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey : repères*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Sehr, R. (1999). « Education for Public Democratic Citizenship », *Education for Public Democracy*, Albany, State University of New York Press, p. 83-106.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Wolin, S. (1994). « Fugitive democracy », *Constellations*, vol. 1, n°1, p. 11-25.

# Autorité éducative bienveillante et éthique

**Camille Roelens, doctorant**

Université Jean Monnet, Saint-Étienne

**Résumé :** Une autorité éducative éthique impose une éthique de l'autorité. Dans la démocratie des droits de l'Homme, l'autorité ne peut qu'être métamorphosée par rapport à ses anciennes formes et doit se construire au quotidien, en particulier par les professionnels de l'éducation. La philosophie de l'éducation doit pouvoir décrire les conditions auxquelles l'accompagnement du devenir autonome peut se faire en respectant le sujet éduqué et en se souciant de son bien-être présent et futur. L'autorité éducative bienveillante est une responsabilité. La pertinence d'une acception large des notions d'autorité et de bienveillance sera défendue (partie 1). La question de leur possible inscription dans le système de légitimité des démocraties occidentales actuelles sera posée (partie 2), ainsi que celle des conditions de leur reconnaissance et du consentement des individus à la forme d'accompagnement que l'autorité éducative bienveillante propose (partie 3). Une telle autorité pourrait alors être un moyen privilégié pour faire émerger chez l'autre la capacité à agir seul dans un monde de culture.

**Mots clés :** autorité, éthique, bienveillance, éducation, autonomie.

**Abstract :** Specifying an ethical educational authority requires defining an authority ethics. Within the human rights democracy, authority can only be transformed relatively to its previous forms, and should be built on a day-to-day basis, particularly by education experts. The philosophy of education should describe conditions for a respectful accompaniment of pupils, to help them becoming autonomous and attaining present and future well-being. This benevolent educational authority is a responsibility. The relevance of a wide acceptance of the notions of authority and kindness is discussed (part 1). Then we question the possible encompassment of those notions in the legitimacy system of occidental democracies nowadays (part 2), as well as the conditions for their acknowledgment and for individuals to consent to the form of accompaniment that benevolent educational authority offers (part 3). Then that authority could be a privileged way to teach how to become autonomous in a world of culture.

**Keywords :** authority, ethics, kindness, education, autonomy.

*Une autorité éthique suppose bien évidemment une éthique de l'autorité.*

Gérard Guillot (2006, p. 174)

## Introduction

L'objet de cet article est de confronter la question de l'éthique à l'école à celle de l'autorité éducative, ces deux enjeux semblant à la fois complémentaires et consubstantiels dans de nombreux enjeux et problématiques auxquels les personnels sont confrontés. Ce travail procède d'une double conviction : le « nouveau monde » (Gauchet, 2017) de la démocratie des droits de l'Homme confronte ceux qui peuvent être amenés à occuper la place d'autorité à des enjeux et problématiques spécifiques, et la notion de bienveillance peut être une ressource pour y faire face.

Le propos sera conduit d'un point de vue philosophique, entendu comme une forme de travail intellectuel, focalisé sur la recherche du sens (des pratiques et des conceptions) et le besoin de comprendre. Ce projet se veut « extraterritorial et fédérateur », employant au besoin l'ensemble des outils culturels disponibles pour élargir « l'accès de la collectivité à la vérité de son fonctionnement » (Gauchet, 2005, p. 449). Il s'agit donc moins de prescrire que de penser le socle théorique à partir duquel les pratiques éducatives peuvent se déployer aujourd'hui (dans les démocraties occidentales, étudiées par Marcel Gauchet dans la tétralogie de *L'avènement de la démocratie*) dans toute leur richesse et leur pluralité.

Ce nouveau monde est pour Gauchet celui de la « structuration autonome », autrement dit celui de l'attribution à tous du statut d'individu de droit, chacun d'entre eux étant également libre (ce qui constitue le principe de légitimité premier de nos démocraties). Cela signifie également, pour l'auteur, que l'ensemble du fonctionnement humain social, aussi bien les espaces politiques que pré-politiques (école, famille), est transformé par la diffusion irrésistible de ce principe de légitimité démocratique. Nos sociétés, dans toute la pluralité de leurs composantes, seraient des structures libérales et individualistes, car considérées comme composées exclusivement d'individus de droit, libres au sein d'une société civile elle-même indépendante du pouvoir (qui émane d'elle par la représentation).

Gauchet (2017) distingue également quatre dimensions de l'individualisme contemporain : l'individuation biologique, l'individualisation juridique, l'individuation psychique, et l'individualisation sociale. Si les deux premières dimensions sont « données », les deux autres sont à construire, et du succès de ce processus dépend la

capacité d'un être d'assumer le statut attribué à tous de présumé sujet autonome. Dans un tel contexte, la fin de l'éducation ne peut être pour lui que de donner à tous les moyens du devenir individu et du devenir autonome. Si l'on souscrit à cette thèse, ce qui est ici le cas, et que l'on souhaite également conduire une réflexion éthique, cela confronte ce qui éduque à une triple responsabilité : donner aux éduqués les moyens de pleinement assumer leur individualité subjective, et développer leur autonomie adoptant une « manière de faire et d'agir qui traite autrui – tout autrui – avec l'attention et la considération qui lui siéent » (Prairat, 2014, p. 10).

La définition de l'autonomie individuelle qui sera employée ici est de Philippe Foray. L'auteur précise que sa conception de l'autonomie est individualiste et libérale, au sens explicité ci-avant, et il la définit comme « capacité qu'a une personne à se diriger elle-même dans le monde » (Foray, 2016, p. 19). Cela implique, par la référence au concept de « monde » (Arendt, 1972) que l'éducation comporte la transmission d'un monde de culture, dont les Hommes doivent éviter l'aliénation. Or, sans individus autonomes et conséquents (Prairat, 2010), qui serait responsable du monde et aiderait autrui à construire son autonomie à son tour?

Si l'autorité est le moyen privilégié (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) de la transmission du monde et du développement de la capacité de l'autre à s'y diriger, ce qu'il nous semble ici possible de soutenir, une question se pose : comment, dans le cadre théorique du « nouveau monde », mettre ce moyen au service de la fin d'une autonomie individuelle substantielle pour tous?

Elle serait donc indispensable, mais ne saurait en aucun cas être « restaurée ». Tout d'abord, car elle semble ne plus pouvoir être ce qu'elle fut sous sa forme traditionnelle, conception hiérarchique et inégalitaire par essence incompatible avec le principe de légitimité de la « démocratie des droits de l'homme ». Un tel programme ne pourrait qu'être le prétexte d'un retour à l'ordre compris comme usage accru du pouvoir de contraindre, au détriment de la liberté des individus et de leur possibilité de mener une « vie bonne », ce qui serait éthiquement contradictoire avec la « promesse démocratique contemporaine » (Prairat, 2014, p. 124). Cette autorité est donc sans cesse à construire, à réinterroger, à redéfinir. Le présent travail a pour but d'en proposer un socle solide et compatible avec le contexte décrit ci-avant, ainsi qu'une modélisation possible. Il se veut une théorie dont la pratique peut se saisir pour la faire vivre et qui peut également éclairer la pratique en répondant à certaines interrogations fréquentes des professionnels.

En effet, un enseignant peut y être vu avant tout comme quelqu'un amené à se poser sans cesse des questions. Il n'y a plus de réponse prête et transmissible à la question « qu'est-ce qu'être un enseignant? », de moins en moins de réponses prêtes à transmettre aux questions et aux attentes des élèves et des familles.

Schématiquement, l'enseignant est donc sans cesse en recherche d'auto-évaluation et d'autorégulation du rapport à sa propre pratique et de sa pratique du rapport à l'autre. Cela concerne bien sûr l'éducation familiale, l'éducation hors l'école, et dans une perspective de coéducation ces champs ne doivent en aucun cas être négligés par l'éducation scolaire. C'est cependant cette dernière qui sera étudiée dans cet article. L'éthique de l'autorité éducative proposée peut être ce qui accompagne au quotidien le professionnel dans cette redéfinition constante d'équilibres et de compromis. Il semble en effet douteux qu'un enseignant puisse « faire autorité » durablement tout en étant intrinsèquement convaincu du caractère illégitime et éthiquement contestable de sa posture.

Il y a donc une double articulation entre éthique, autorité et éducation. Il y a autorité parce que l'éthique de l'éducateur lui impose de se soucier que l'éducation soit effectivement possible. Il y a éducation par ce que l'éthique de l'éducateur impose que l'autorité ne dérive pas vers l'autoritarisme ou la domination, et qu'il y ait dressage, conditionnement ou objectivation. Que pourrait être cette éthique de l'accompagnateur bienveillant, l'éducateur qui occupe la place d'autorité bienveillante?

Il s'agira dans un premier temps de justifier le recours à des acceptions larges des notions d'« autorité » et de « bienveillance », par opposition à l'assimilation de l'autorité simplement à ce qui permet l'obéissance, et de la bienveillance à la sollicitude et/ou au *care* (Pirrat, 2014). Ce choix semble offrir à l'autorité bienveillante une chance que celui qui l'exerce la perçoive comme légitime et que celui à qui elle s'adresse la reconnaissance comme telle.

L'inscription possible de l'autorité et de la bienveillance dans un système de légitimité dérivé (Gauchet, 2017) du principe premier de l'égale liberté des individus sera ensuite discutée. En effet, selon M. Gauchet, le « nouveau monde » est celui où les institutions n'ont plus de légitimité par elles-mêmes, mais doivent la reconstruire en cohérence avec le respect des droits fondamentaux des individus. Cela concernerait également l'école et l'autorité éducative.

De plus, même convaincu de sa propre légitimité, on ne peut « faire autorité » qu'au prix de la reconnaissance par autrui de cette légitimité. Sera éprouvée l'hypothèse selon laquelle c'est dans la mesure où autorité et bienveillance participent à rendre possibles l'individuation psychique et l'individualisation d'autrui qu'elles peuvent également être reconnues et donc que les individus consentent à l'accompagnement proposé. Autrement dit, c'est en étant éthiquement acceptable d'un point de vue individualiste et libéral qu'elle pourrait prétendre être acceptée.



## 1. Pour une acception large des notions d'autorité et de bienveillance

L'autorité et la bienveillance sont des notions à la fois fécondes et polémiques. Souvent évoquées, mais complexes à définir, elles sont fréquemment victimes de la confusion et du soupçon qu'elles peuvent faire naître par leur caractère énigmatique. Elles peuvent ainsi être jugées éthiquement contestables par essence, mais que les motifs invoqués ne correspondent pas à leurs caractéristiques propres. Il est permis de penser qu'une définition rigoureuse et une acception large de ces deux notions prémunissent contre ces écueils.

### 1.1 Faire obéir ou rendre auteur?

L'autorité est souvent définie comme le moyen le moins coûteux (car sans contrainte) d'obtenir l'obéissance de l'autre. Il ne s'agit là que d'une dimension de l'autorité, qui ne la résume aucunement, et sur laquelle la focalisation est problématique. En effet, il peut arriver que ce sur-conseil ne soit pas écouté, et que l'éducateur recoure alors à la contrainte directe, pour des motifs éthiquement justifiables (éviter une blessure) ou l'étant moins (éviter d'avoir à s'occuper de l'enfant pendant un temps). Néanmoins dans les deux cas, le but poursuivi (éloigner l'enfant d'une source de danger ou du lieu où l'on se trouve) peut être atteint. L'éducateur peut donc penser avoir « obtenu l'obéissance ». Une telle assimilation n'est pas sans risques.

Le premier risque est de confusion, avec le pouvoir et la violence qui peuvent eux aussi permettre l'obéissance (Arendt, 1972). Le second risque est de réduction, car cette assimilation de l'autorité au moyen de l'obéissance élude la transmission, à l'autorisation, à la capacité d'augmenter l'Autre, caractéristiques qui pour Prairat (2014) sont indissociables de l'autorité éducative.

L'autorité se distingue du pouvoir, et cette caractéristique la rend à la fois difficile à saisir et particulièrement pertinente à réinvestir pour penser un « nouveau monde » de structure libérale. En effet, la volonté de garantir les libertés individuelles est allée historiquement de pair avec une limitation par le droit du pouvoir du politique de faire obéir les individus pour autant qu'ils ne nuisent pas aux autres. Le processus est similaire quant à *La libération des enfants* (Renaut, 2002). Pour autant, l'éducation des enfants comme le gouvernement démocratique, fussent-ils « libéraux », impliquent de prendre un certain nombre de décisions et d'agir. Moins de pouvoir signifie donc un plus grand besoin d'autorité pour conserver quelque influence sur le cours des choses, en suscitant l'action des individus et non en les rendant simplement obéissants.

Penser l'autorité comme l'ensemble des actions qui rendent l'autre auteur permet également de distinguer rigoureusement cette notion de l'autoritarisme et de l'agir

autoritaire (Foray, 2016). Pour Gérard Guillot (2006), ces derniers consistent à concevoir l'éducation comme la production de l'« objet désiré », par une série d'injonctions destructrices qui empêche les libertés de l'individu de s'exercer : « ne ressens pas par toi-même, ne pense pas par toi-même, n'existe pas par toi-même ». Rendre un individu auteur, c'est lui permettre d'être lui-même, d'agir, de choisir et de penser par lui-même. Autorité et autoritarisme ne sauraient donc qu'être radicalement opposés, et la première ne pourrait pas être jugée éthiquement rejetable au nom du second. L'autorité libère et laisse toujours la possibilité de désobéir, elle ne vise ni à la soumission ni à l'obéissance inconditionnelle.

Enfin, penser l'autorité par le prisme de l'obéissance la cantonne à sa dimension de relation interindividuelle, alors que pour Hannah Arendt, elle participe de la responsabilité du monde. L'autorité est ainsi le moyen de rendre le nouveau venu auteur d'une existence pleinement humaine, mais aussi capable d'initiative qui lui permettra à son tour d'éviter l'aliénation du monde. Cependant, comme le souligne Renaut (2004), il apparaît peu probable que la prescription d'Arendt pour permettre à l'autorité éducative de se maintenir dans la modernité, à savoir protéger l'école de la modernisation, soit compatible avec le caractère irrésistible de la diffusion à l'ensemble du social du principe de légitimité démocratique du « nouveau monde ». Il s'agirait donc de trouver un autre moyen de rendre l'autorité possible aujourd'hui.

## 1.2 Bien veiller

La bienveillance peut être un de ces moyens. Une prévention existe contre cette proposition, qui s'appuie souvent sur un « argument de la pente glissante » (Prairat, 2014, p. 18), selon lequel être bienveillant serait un moyen insidieux de maintenir les hommes en état de « minorité confortable », un premier pas vers la mise sous tutelle. Une illustration paradigmatique de cette thèse est donnée par le despote bienveillant que Tocqueville met en scène dans *De la démocratie en Amérique*, dans les derniers chapitres où il imagine le funeste destin que pourrait être celui des démocraties au terme du processus d'égalisation. Cette « diabolisation » de la bienveillance ne nous paraît pas pertinente, notamment car elle correspond peu aux problématiques actuelles de l'éducation. La « réduction » de ce que peut recouvrir la bienveillance fait également problème.

Elle est souvent assimilée à la gentillesse, à la sollicitude, à l'empathie. Il est fréquent qu'elle soit « intégrée » à une réflexion sur le *care*, mais elle est rarement saisie comme un concept philosophique à part entière. Il nous semble pourtant qu'elle peut et qu'elle doit l'être pour saisir pleinement à la fois sa richesse, sa complexité, et les possibilités qu'elle offre dans un contexte tel que celui où se situe cette étude.

Schématiquement, il faudrait envisager la bienveillance selon trois dimensions, qui seront esquissées ci-après : interindividuelle, culturelle, temporelle.

Prairat (2014) pose sollicitude et bienveillance comme deux termes équivalents, et présente l'éthique de la sollicitude comme une responsabilité de se faire du souci pour autrui, de prendre soin de lui, d'agir concrètement pour l'aider si besoin. Il réfère également au *care*, et à la nécessité, selon cette théorie, de penser l'humain comme un « être toujours en relation ».

L'intérêt d'une telle réflexion est de mettre en lumière le caractère intrinsèquement fragile et interdépendant des êtres, y compris dans un contexte individualiste et libéral. Cette éthique de la sollicitude est compatible avec la position de Philippe Foray quant à l'autonomie individuelle, cette dernière étant présentée comme vulnérable et devant être protégée, mais aussi comme étant dépendante d'un contexte, et devant donc être envisagée comme étant socialisée. Toutefois, une assimilation stricte de la bienveillance au *care* et à la sollicitude élude deux dimensions essentielles de l'existence humaine : la « condition historique » (Gauchet, 2005) et la vie dans un « monde de culture ».

Si la bienveillance interindividuelle semble procéder de la responsabilité éthique de prendre soin de ceux dont l'autonomie pratique (Foray, 2016) est menacée, les dimensions temporelle et culturelle de la bienveillance se comprennent comme le développement d'une capacité de réponse envers un autre facteur de vulnérabilité de l'autonomie : la méconnaissance. Cette dernière semble incompatible avec l'autonomie intellectuelle, capacité de penser par soi-même. Foray écrit :

L'autonomie intellectuelle répond d'abord à la nécessité de se débrouiller avec la culture écrite : mieux vaut savoir lire et écrire pour évoluer dans le monde contemporain. Ensuite, les connaissances que nous avons des traditions et des œuvres de l'esprit humain nous aident à nous situer dans le monde et à enrichir notre vie. Il y a dans toute existence une dimension de compréhension : compréhension du monde et de soi comme « être-au-monde ». (2016, p. 22)

La bienveillance « temporelle » consiste à « bien veiller » à ce que cette dimension historique de l'existence humaine ne soit pas perdue. Cela pousse à introduire ici la notion de mémoriel, bâtie à partir du travail de Paul Ricœur (2000). Le mémoriel, c'est ici le rapport autonome à l'inscription de l'existence humaine dans une temporalité. Ce rapport consiste en grande partie à garantir les conditions de possibilité d'une condition historique autonome : connaître l'histoire, se l'approprier au présent par la mémoire, éviter l'oubli comme perte, mais permettre l'oubli comme pardon, car il est un gain présent de possibilité d'une « vie bonne ». L'enjeu est de bâtir un lien au passé qui libère et non qui entrave.

La bienveillance « culturelle » consiste à « bien veiller » à ce que soit possible la nécessaire appropriation d'une culture historiquement construite pour que les individus puissent vivre au présent une pluralité d'expériences singulières à partir d'un héritage qui n'est pas choisi, mais qui est connu et compris. Entrer dans la culture, c'est aussi entrer dans un univers opaque et gigantesque, en premier lieu un univers symbolique de signes graphiques, qui peut renvoyer l'individu au sentiment de son insignifiance ou de sa désorientation. Or, l'abandon à la peur du savoir ne serait pas plus éthiquement défendable que la promotion de la peur du maître dans l'éducation. Être bienveillant, c'est aussi accepter d'être l'« allié dans la place » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 158), celui qui joue le rôle de médiateur, qui « ouvre doucement la porte du monde » pour reprendre une formule de Locke par laquelle Prairat (2010) désigne la responsabilité de l'éducateur envers le « nouveau venu ».

Il s'agit alors, dans cette acception large de la bienveillance, de « bien veiller sur » l'individu vulnérable, mais aussi de « bien veiller à » ce que ce même individu ait la possibilité de s'inscrire dans une temporalité et dans un univers symbolique de culture, en les comprenant et en pouvant se les approprier de façon critique.

Ce travail définitoire des notions d'autorité et de bienveillance demeurerait de l'ordre de l'expérience de pensée si l'une comme l'autre ne pouvaient prétendre s'inscrire dans le système de légitimité du « nouveau monde », dans lequel il s'agit effectivement pour des professionnels de construire au quotidien des relations éducatives. Ce point doit être éclairci.

## **2. Autorité, bienveillance et légitimité**

### **2.1 Autorité et démocratie**

Comme le rappelle Prairat (2010), des auteurs comme Guy Coq et Alain Renaut ont souligné les difficultés que la logique démocratique de déclaration des différents droits de l'enfant (Renaut distinguant les droits-libertés et les droits-protections) posent à l'éthique de l'éducation en général et de l'autorité en particulier. Si nier ces droits ne semble pas justifiable, donner la primauté au point de vue juridique n'est sans doute pas pertinent (Foray, 2016) s'agissant de la relation éducative, visant à rendre possible l'accès à une « vie bonne » autonome.

Bruno Robbes (2010) souligne néanmoins une tendance actuelle chez certains enseignants, qui pourrait être de refuser l'idée même d'exercer l'autorité, au nom notamment d'une éthique personnelle de respect démocratique des libertés de l'individu. Ces préventions semblent à la fois compréhensibles et infondées.

Compréhensibles, car la critique de l'autorité en éducation a souvent été celle de ses abus évidemment condamnables (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008), autrement dit, critique légitime de l'autoritarisme, de l'« agir autoritaire » (Foray, 2016, p. 102), mais pas de l'autorité. De plus, l'autorité ayant longtemps été assimilée à la hiérarchie, rapport vertical entre un supérieur et un inférieur, est-elle compatible avec la démocratie? La profondeur de cette interrogation conduit Renault (2004) à envisager la fin de l'autorité. Gauchet, en référence aux travaux de Renault, concède lui aussi que de prime abord, du « point de vue des principes, en effet, il n'y a plus d'autorité défendable et assumable, étant données les exigences du droit des individus et la règle absolue du consentement qui en découle » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 136-137).

Pour compréhensibles qu'elles soient, compte tenu du caractère sensible et polémique des débats sur l'autorité en éducation, ces objections semblent infondées. Plus exactement, elles bornent le chemin, mais n'en interdisent pas l'accès.

Tout d'abord rien n'interdirait par principe de penser une métamorphose contemporaine de l'autorité (Prairat, 2010), dans un « nouveau monde » qui, selon Gauchet (2017), impose de « refondre nos outils intellectuels » (p. 489). L'autorité peut ne plus être ce qu'elle fut sans être condamnée à disparaître.

De plus, l'absence d'autorité ne signifie pas mécaniquement le « triomphe » de l'autonomie, au contraire. Pour Guillot, le refus d'exercer toute autorité comme le « retour à l'autorité traditionnelle pure et dure » aboutirait par des voies différentes au même point : le maintien des éduqués dans l'hétéronomie, leur objectivation et non leur reconnaissance comme sujet humain. Pour reprendre les mots de Kant, c'est par l'éducation que l'Homme devient Homme, or il nous semble possible de souscrire à la proposition suivante : « il y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45). S'il semble illusoire de conserver l'une sans l'autre, la hiérarchie (comprise comme différence d'essence entre les êtres) ne semble plus pouvoir les fonder.

Foray souligne pour sa part l'importance donnée à l'asymétrie éducative, notion que Prairat ou Robbes mettent également en avant dans leurs travaux sur l'autorité, et inscrit son propos dans un questionnement sur les fins de l'éducation :

Je ne crois donc pas, pour ma part, qu'il s'agisse d'être pour ou contre l'autorité dans l'éducation [...] Le point essentiel tient à l'asymétrie éducative [...]. L'éducation intentionnelle implique une relation asymétrique, des décisions prises par les éducateurs, [...] La critique de l'autorité ne doit donc pas être confondue avec une critique de l'asymétrie [...]. L'autorité éducative tend à se transformer aujourd'hui conformément à un modèle « libéral » qui se veut adéquat aux exigences d'une éducation à l'autonomie [...]. Ce modèle implique sans doute une complexification du travail éducatif et, en particulier, de l'exercice du pouvoir et de

l'autorité. Il ne signifie pas un renoncement aux exigences éducatives [...]. Enfin, la justification de l'autorité dépend des buts qu'elle permet de réaliser. L'autorité n'est pas seulement une attitude; c'est aussi « ce au nom de quoi » les actes éducatifs ont lieu. À ce titre, cette légitimité se mesure au degré auquel elle favorise le développement de l'autonomie personnelle (Foray, 2016, p. 113).

L'autorité est ici un moyen d'atteindre la fin de l'autonomie individuelle substantielle. Elle n'est pas un moyen exclusif, mais n'est pas non plus, telle que décrite jusqu'ici, un moyen éthiquement condamnable au nom des principes démocratiques. Sa légitimité dériverait de celle de l'autonomie à laquelle les individus ont également le droit de prétendre, et qui est une traduction concrète de leurs égales libertés.

## 2.2 Ni renoncement, ni paternalisme, ni moralisme

La bienveillance peut-elle également prétendre être un des moyens éthiquement acceptables d'une éducation permettant à tous d'accéder à une autonomie individuelle substantielle? Certains, dont Aldo Naouri (2013), assimilent la bienveillance à une faiblesse, une maltraitance pavée de bonnes intentions, puisqu'elle ne permettrait pas la frustration de l'enfant, moyen pour lui d'apprendre l'effort, qui seul le rendra autonome. Être bienveillant, ce serait renoncer à éduquer un futur adulte. Il semble possible d'apporter une triple réponse critique à ce propos.

Tout d'abord, ce que Naouri prescrit, une éducation qu'il qualifie lui-même de dictatoriale, semble éthiquement contestable et peu crédible du point de vue du principe de légitimité des droits fondamentaux qui irrigue l'ensemble du fonctionnement social. Ensuite, comme le montre Catherine Gueguen (2014) dans ses travaux sur l'éducation bienveillante appuyés sur les découvertes contemporaines dans le domaine des neurosciences, une relation éducative bienveillante favorise le développement des capacités cognitives, mémorielles et relationnelles, alors que l'intériorisation excessive des angoisses et des frustrations est nocive pour le cerveau, rendant plus difficile l'accès à l'autonomie individuelle, pour l'adulte comme pour l'enfant. Enfin, une acception large de la notion, telle que défendue ici, semble permettre de distinguer la bienveillance d'une démission coupable, puisqu'il s'agit essentiellement de « bien veiller » à donner effectivement les moyens cognitifs et culturels de l'autonomie.

Cependant, la bienveillance a en commun avec l'autorité d'être constamment hantée par sa négation. De même que l'autorité craint toujours le basculement fortuit dans l'autoritaire, la bienveillance ne peut s'envisager sans une grande prudence à la distinguer constamment et rigoureusement du paternalisme et du moralisme.

Le paternalisme « bienveillant » consisterait à « sur-veiller » les individus, et donc à « mal-veiller » sur leur devenir autonome, même avec de bonnes intentions. Ce point

est sensible. Il est permis de penser qu'il existe très peu d'éducateurs intentionnellement « malveillants », mais des conséquences néfastes sur l'autonomie des personnes ne sont pas éthiquement neutres au prétexte qu'il n'y avait pas intention de nuire.

Le moralisme « bienveillant » consisterait à « bien veiller » à ce que l'individu entre dans le monde avec les mêmes conceptions du Bien que celui qui a pris part à son éducation. Cela est en contradiction avec la thèse de Foray (2016), à laquelle nous souscrivons, selon laquelle c'est parce que l'autonomie individuelle est compatible avec le pluralisme des jugements et des conceptions du bien propre à la démocratie contemporaine qu'il justifie éthiquement d'en faire le but de l'éducation. De plus, le moralisme entre en contradiction directe avec l'autonomie morale (Foray, 2016), la capacité de choisir par soi-même une « vie bonne » qui nous convient.

La bienveillance peut, selon nous, être distinguée du renoncement, du paternalisme, et du moralisme si l'on considère que son éthique consiste à agir de façon responsable lorsque cela est nécessaire pour garantir à un individu les possibilités effectives d'être autonome et de choisir en conscience la vie qu'il veut mener. Cela implique y compris d'« aider » l'autre à faire des choix que l'on ne partage pas, l'essentiel étant que ces choix soient libres et conscients. L'enseignant développe en conscience une autonomie dont l'individu pourra ensuite user d'une façon contradictoire avec sa propre conception du bien. Il est intéressant de constater qu'en cela l'éthique de la bienveillance n'est pas incompatible avec le « minimalisme raisonnable » de Ruwen Ogien (2014), résolument anti moraliste et anti paternaliste, imposant de ne pas nuire à autrui, de ne pas juger ses choix, de ne pas limiter ses libertés, mais aussi d'aider qui en a besoin et y consent à garantir ses libertés vulnérables. Il semblerait donc infondé de faire de la bienveillance un principe éthique intrusif et incompatible avec la liberté et la maturité des individus. De même, la « prudence » telle que l'envisage Ogien peut être réinvestie dans le présent raisonnement. Être autonome n'est pas un « devoir envers soi », mais il est prudent d'être capable de l'être pour vivre libre et épanoui dans le « nouveau monde », user de ses libertés avec prudence consisterait à ne pas compromettre inconsciemment de façon durable ou irrémédiable son autonomie par ses propres actions. Ainsi, l'autorité peut toujours être rejetée par celui à qui elle s'adresse, mais il est imprudent de le faire si cela compromet sa propre liberté et son autonomie.

L'autorité bienveillante est en effet une proposition d'accompagnement du devenir autonome, qui ne peut exister que si ceux à qui elle s'adresse reconnaissent sa légitimité. Cela garantit que, même dans l'obéissance au conseil qu'elle prodigue, chacun garde sa liberté. Comment et pourquoi cette reconnaissance est-elle possible?

## 2.3 Accompagnement et reconnaissance

Ce qui précède implique qu'un accompagnement du devenir autonome doive être proposé, ce qui ne serait pas évident par rapport à notre cadre théorique si l'autonomie pouvait naître de la seule émancipation de ce qui pourrait l'interdire. Or, pour Gauchet (2017), cette dernière thèse est erronée et peut même contribuer à rendre l'autonomie problématique.

Dans sa réflexion éthique sur l'éducation démocratique, Renaut cite Onora O'Neill : « Ceux qui se contenteront de faire ce à quoi ont droit les enfants [...] feront moins que ce qu'ils doivent » (Renaut, 2004, p. 435). Cela semble d'autant plus vrai qu'attribuer à tous le statut d'individu de plein droit signifie également que le seuil exigé pour l'entrée dans la vie sociale s'est incomparablement élevé. Il faut, pour y prétendre, réussir à devenir pleinement individu, ce qui ne se peut faire seul, car attribuer un droit à l'autonomie ne suffit pas à rendre autonome. Une éducation éthique ne peut pas méconnaître, en particulier par facilité, cette donnée. Guillot, défendant la nécessité de l'autorité éducative, écrit : « Entre l'existence volée et l'existence abandonnée, se situe l'existence accompagnée. Tout est dans la philosophie et la pratique de cet accompagnement » (2006, p. 46).

L'hypothèse qui sera ici éprouvée est que la bienveillance peut être à la fois le moyen d'accompagner une individuation psychique rendue problématique par la structuration autonome du « nouveau » monde, et un « moyen de se donner le moyen » de l'éducation que constitue l'autorité, en rendant possible sa reconnaissance.

Pour Gauchet, dans la structuration hétéronome, une appropriation intense de la tradition dès l'enfance par chaque individu (au sens biologique) procure une sécurité existentielle et permet une individuation psychique peu problématique, par identification aux principes des communautés. L'éducation consiste alors essentiellement à la « production » d'une unité sociale « conforme » par la hiérarchie.

Dans le « nouveau monde », faire de l'individualisation une norme collective inverse le processus et rend incertaine et problématique l'individuation. Chacun a à « devenir lui-même », à s'assumer comme un individu autonome et non comme un rouage d'un tout qui le dépasse. Le sentiment d'insignifiance guette et rend alors plus compliqué le processus d'individuation psychique. L'individu se trouve considérablement relativisé au regard du fonctionnement collectif, et dès le plus jeune âge doit assumer cette tâche complexe de se construire comme sujet. L'éducation consiste donc à accompagner l'enfant, à le rendre capable d'être auteur de sa subjectivité, à « l'aider à vouloir » (Prairat, 2010, p. 42). Cela mobilise les trois dimensions de la bienveillance évoquées plus haut. En particulier, cela met en jeu à la fois la sollicitude et la médiation.



Apprendre à se connaître et à être soi demande du temps et nécessite d'abord d'être étayé. Gueguen (2014) soutient qu'aider l'enfant à exprimer ce qui lui plaît et déplaît, dans son rapport à l'adulte comme dans le monde auquel l'adulte l'introduit, l'aide à construire son individualité propre, son estime de lui, mais aussi à avoir conscience que l'autonomie est indissociable d'une interdépendance aux autres et au monde. De même, apprendre à réguler de manière autonome ses émotions impose de savoir les identifier, les nommer, savoir qu'elles ne sont pas pathologiques en soi. Cet apprentissage passe non seulement par l'exemple de l'adulte, qui parfois explicite ses propres limites, ses doutes, mais aussi par le fait de prendre de manière durable le temps d'être le médiateur entre ce que l'enfant ressent (nature) et ce qu'il peut exprimer (culture) :

Il faut du temps pour qu'un enfant sache mettre des mots sur ses émotions. Progressivement, s'il est soutenu par un adulte bienveillant, il apprendra à sentir et à discerner de façon très précise ce qu'il ressent, à le nommer. [...] l'adulte met des mots sur les émotions de l'enfant, en lui demandant toujours de confirmer si c'est bien ce qu'il ressent (Gueguen, 2014, p. 55).

Traité dans le respect de sa dignité, placé dans un environnement sécurisé matériellement et psychologiquement, l'enfant peut ainsi bénéficier pleinement d'étayage qui l'aide à construire son identité *via* le rapport à l'autre. Si l'individuation psychique semble être une condition nécessaire de l'individualisation sociale, elle ne constitue pas une condition suffisante. Cette dernière, pourrait-on dire, nécessite à la fois la reconnaissance et la connaissance.

La reconnaissance, qui s'oppose au mépris, a été théorisée par Axel Honneth et Paul Ricœur, auxquels Gauchet fait référence en note lorsqu'il écrit :

comme la dignité dans l'ordre des droits fondamentaux, comme l'identité dans l'ordre de l'existence sociale, la reconnaissance procède de la consécration de l'individu de droit. Elle traduit l'idée qu'il a de lui-même dans ses rapports envers sa société. Elle dit ses attentes et ses insatisfactions (2017, p. 624).

L'autorité bienveillante de l'éducateur est la garantie pour l'enfant d'un autre non méprisant, prêt à la reconnaître, qui se soucie de ses désirs et de ses peurs. Elle lui permet ainsi d'entrer plus sereinement dans l'existence sociale. Cependant, une fois entré, il ne saura s'y diriger qu'en connaissant les règles qui le régissent, l'histoire qui l'a fait et la culture dont il est fait. C'est ainsi que l'autorité éducative, pouvant être reconnue aux conditions décrites ci-avant, est incontournable pour préparer l'individualisation sociale, car elle permet de transmettre les savoirs indispensables pour s'y retrouver et surtout y mener une vie heureuse.

Cette compréhension accrue du monde par l'enfant permet une confirmation de la reconnaissance de l'autorité éducative permise en premier lieu par la bienveillance comme rapport interindividuel. Si l'enfant fait l'expérience effective d'une augmentation, d'un bénéfice substantiel en termes d'autonomie, de bien-être, d'estime de soi lorsqu'il bénéficie de l'accompagnement proposé, il le reconnaît pleinement. « Je sais lire seul, j'en suis fier, et j'apprécie ce que cela permet ». Si l'élève peut dire cela à la fin de l'accompagnement proposé, alors sans doute était-il éthiquement légitime, car il rend possible le développement culturel, l'initiative, qui permettra, son tour venu, à l'enfant d'assumer la responsabilité du monde. Cela signifie, également, pouvoir à son tour exercer l'autorité bienveillante, appuyé sur un solide socle d'individualité :

Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, (...) c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre (...), en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même (Robbes, 2010, p. 77).

L'individualisme de l'accompagnateur peut être un puissant garde-fou contre ce qui hante l'autorité et la bienveillance, à savoir l'autoritaire, le moralisme, le paternalisme, autrement dit l'emprise d'un individu sur un autre, au détriment de l'égalité de leurs libertés. En effet, cet accompagnement n'est pas une fin, mais une responsabilité. La vulnérabilité de l'éduqué oblige l'éducateur. L'éduqué est obligé pendant un temps de compter sur un autre, qui lui ouvre la porte du monde et lui permet de la franchir. L'idéal est que l'obligation prenne fin, pour les deux acteurs de la relation, jamais pour l'un au détriment de l'autre. Devenir et aider à devenir individu autonome participe donc d'un cercle vertueux quant à la garantie des libertés de chacun.

## Conclusion

L'autorité bienveillante naît donc, peut-on dire, du refus de deux positions apparaissant éthiquement contestables dans le contexte où cette analyse s'est placée. La première (s'assimilant à une tutelle) consisterait à réduire les libertés de l'individu pour le protéger de lui-même et limiter la complexité des rapports interindividuels entre sujets autonomes. La seconde consisterait à se « contenter » d'une attribution de droits sans se préoccuper concrètement que celle-ci ne soit pas subie par les individus, mais qu'elle soit une base pour une recherche fructueuse de la « vie bonne ».

L'autorité bienveillante consiste, en définitive, à influencer les individus pour qu'ils usent de leurs libertés avec prudence, avec pour fin de garantir une autonomie durable et une individualité conséquente.

Dans les espaces pré-politiques, et tout particulièrement à l'école, elle permet d'étayer l'individuation psychique, d'autoriser l'individualisation sociale. Dans les espaces politiques démocratiques, où elle peut également espérer être reconnue légitime, car elle ne contredit pas les « droits de l'Homme », elle est médiatrice entre les individus, mais aussi entre les individus, le pouvoir, et le droit. Ces deux derniers peuvent définir ce qui est permis et contraindre qui entend passer outre. L'autorité, elle, ne contraint pas, mais peut, si elle est reconnue, limiter considérablement le recours à la « loi » et à « l'ordre ». La bienveillance, elle, soutient le devenir individu, aide à franchir « durablement » les portes du monde et à assumer la responsabilité de ce dernier.

L'autorité bienveillante est un moyen éthiquement compatible avec les principes démocratiques contemporains de pratiquer le métier d'éduquer. Car elle n'est pas basée sur la hiérarchie, le charisme, l'inégalité de droits ou la simple différence d'âge, elle n'est pas incompatible avec l'irrésistible égalisation, la vue de l'autre (enfant ou adulte) sous le régime du semblable. Car elle s'inscrit dans un « amour du monde » (Foray, 2001), c'est-à-dire la conscience de la responsabilité de transmettre une culture qui précède chaque nouveau venu et qui est en dehors de lui, condition pour éviter l'aliénation du monde et celle des hommes qui y vivent, elle n'est pas incompatible avec le maintien de la spécificité de l'éducation scolaire, à savoir d'être le lieu privilégié dédié avant tout à donner à tous les moyens de se diriger soi-même dans un monde de culture. Faire du développement culturel et de l'autonomie intellectuelle des individus un enjeu central du fonctionnement humain social ne procède pas d'un respect abstrait pour la culture et le savoir, mais d'une considération éthique. Peut-on être un individu autonome sans comprendre un passé et univers symbolique qui, même si nous les ignorons ou faisons le choix de les ignorer, conservent une grande influence sur nos vies? Peut-on assumer collectivement la double injonction faite à chaque nouveau venu : « deviens individu et deviens autonome », sans créer les conditions de possibilités pour que cette obligation contemporaine soit investie en conscience et non subie? Si nous vivons dans un « nouveau monde » « autonome », il importe de « bien veiller » à ce que chacun puisse être pleinement auteur de son autonomie individuelle et que tous puissent prétendre à prendre part à la structuration autonome du collectif.

## Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Fayard, coll. Pluriel.

- Foray, P. (2001). « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, n° 19, p. 79-101.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF Éditeur.
- Gauchet, M. (2005). *La condition historique*, Paris, Éditions Gallimard, coll. Folio.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, ESF Éditeur.
- Naouri, A. (2013). *Prendre la vie à pleines mains*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui*, Paris, Éditions Gallimard.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF Éditeurs.

