Document generated on 04/21/2025 11:18 a.m.

Éthique en éducation et en formation
Les Dossiers du GREE

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

Samuel Heinzen, Anne-Claire Husser and Sébastien Urbanski

Number 4, Fall 2017

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

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1045185ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1045185ar

See table of contents

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Heinzen, S., Husser, A.-C. & Urbanski, S. (2017). L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 6–11. https://doi.org/10.7202/1045185ar

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2017

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

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 Lorius 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