

Histoires d'amour, laboratoires d'éthique : les humanités comme espace d'expérimentation de la responsabilité pour les élèves ingénieurs

Marie-Pierre Escudié et Carine Goutaland

Numéro 17, automne 2024

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116964ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1116964ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Escudié, M.-P. & Goutaland, C. (2024). Histoires d'amour, laboratoires d'éthique : les humanités comme espace d'expérimentation de la responsabilité pour les élèves ingénieurs. *Éthique en éducation et en formation*, (17), 56–73. <https://doi.org/10.7202/1116964ar>

Résumé de l'article

Cet article propose une réflexion sur les pratiques pédagogiques et réflexives autour de l'éthique, en opérant deux écarts par rapport au numéro de la revue : il présente une situation dans l'enseignement supérieur français et analyse l'éthique dans ses rapports aux humanités. La formation en éthique au sein de l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Lyon, école d'ingénieurs créée en 1957, se nourrit d'une double approche épistémologique et pédagogique orientée vers le thème de l'amour. Les conditions de formation d'une action ou d'un jugement sont envisagées au moyen d'un renversement de la posture épistémique des élèves, à savoir la mise en question, par l'éthique, de la rationalité, de l'objectivité, ou encore de la neutralité face au monde social. Par une approche fondamentalement pluridisciplinaire liée au domaine des humanités (comprenant les sciences humaines et sociales, les langues, les lettres, l'histoire et les arts), l'éthique permet de travailler et de considérer l'importance du particulier, des valeurs en situation, de l'enchevêtrement des significations ou encore des sentiments empathiques. Deux cas d'application tirés d'un cours sur le thème de l'amour permettent d'analyser l'approfondissement de la démarche éthique par rapport à la posture éthique classique dans l'ingénierie et situent les rapports de la pensée éthique aux connaissances en humanités.



Histoires d'amour, laboratoires d'éthique : les humanités comme espace d'expérimentation de la responsabilité pour les élèves ingénieurs

Marie-Pierre Escudié

Enseignante, INSA Lyon - Centre des Humanités / Institut Gaston Berger

Carine Goutaland

PRAG, INSA Lyon - Centre des Humanités

Résumé: Cet article propose une réflexion sur les pratiques pédagogiques et réflexives autour de l'éthique, en opérant deux écarts par rapport au numéro de la revue : il présente une situation dans l'enseignement supérieur français et analyse l'éthique dans ses rapports aux humanités. La formation en éthique au sein de l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Lyon, école d'ingénieurs créée en 1957, se nourrit d'une double approche épistémologique et pédagogique orientée vers le thème de l'amour. Les conditions de formation d'une action ou d'un jugement sont envisagées au moyen d'un renversement de la posture épistémique des élèves, à savoir la mise en question, par l'éthique, de la rationalité, de l'objectivité, ou encore de la neutralité face au monde social. Par une approche fondamentalement pluridisciplinaire liée au domaine des humanités (comprenant les sciences humaines et sociales, les langues, les lettres, l'histoire et les arts), l'éthique permet de travailler et de considérer l'importance du particulier, des valeurs en situation, de l'enchevêtrement des significations ou encore des sentiments empathiques. Deux cas d'application tirés d'un cours sur le thème de l'amour permettent d'analyser l'approfondissement de la démarche éthique par rapport à la posture éthique classique dans l'ingénierie et situent les rapports de la pensée éthique aux connaissances en humanités.

Mots-clés: amour, éthique, humanités, ingénieurs, ingénieures, récit

Abstract: This article offers a reflection on pedagogical and reflective practices in the field of ethics, with two departures from this issue of the journal: it presents a situation in French higher education and analyzes ethics in relation to the humanities. Ethics training at the Institut National des Sciences Appliquées (INSA) in Lyon, an engineering school founded in 1957, is driven by a dual epistemological and pedagogical approach focused on the theme of love. The conditions for the development of an action or judgment are viewed through a reversal of the students' epistemic position, which is to say the questioning, through ethics, of rationality, objectivity, and neutrality in the face of the social world. Through a fundamentally multidisciplinary approach linked to the humanities (including human and

social sciences, languages, literature, history and the arts), ethics enable us to work on and consider the importance of the particular, of values in situations, of the interweaving of meanings, and of empathetic feelings. Two case studies drawn from a course on the theme of love allow us to analyze the deepening of the ethical approach in relation to the classical ethical posture in engineering, and situate the relationship between ethical thinking and knowledge of the humanities.

Keywords: ethics, engineers, humanities, love, narrative

Introduction

Hors sujet. Hors d'œuvre. Hors normes. Hors sol. Telles peuvent être les réactions étonnées de la communauté apprenante face à la création d'un enseignement dont le thème général traite de l'amour. *Amour(s)* au pluriel, sous toutes ses formes : *eros*, *philia*, *agapè*, *storgè*, *philautia*, *pragma*, *ludus*, etc. (Iantaffi et Barker, 2021, p. 146). Il serait en effet raisonnable de classer ce cours dans le registre de la culture générale, voire du supplément d'âme, relativement au cadre dans lequel il prend place. Ce contexte se situe à l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA Lyon), école française formant des ingénieurs et ingénieures généralistes en cinq ans. Fondée en 1957 par le philosophe Gaston Berger, alors directeur général de l'enseignement supérieur, cette école a eu pour vocation, sous son impulsion, de réformer le rôle de l'ingénierie dans la société en mettant en œuvre un modèle intellectuel humaniste de formation. Ce projet a pris forme dans la création du Centre des Humanités, qui accueille les enseignements de langues, de sciences humaines et sociales (SHS) ainsi que des arts.

Pour le fondateur de l'INSA, la responsabilité des ingénieurs et ingénieures face à la technique se construit et s'incarne par le biais d'une « attitude » (Berger, 2008), plus précisément d'une « intentionnalité » (Escudié, 2013) qui se travaille subjectivement en profondeur par la recherche de valeurs philosophiques et historiques. Dans le contexte contemporain, la crise écologique vient à la fois réinterroger et réaffirmer l'héritage philosophique de Berger quant aux liens entre culture et technique. Les dimensions plurielles de cette crise comprennent des enjeux environnementaux et sociaux (Raworth, 2018) dans les sphères matérielles et les rapports politiques. Mais il y a également une dimension éthique à cette crise, intérieure, intime, mentale (Guattari, 1989), habituellement peu explorée dans les écoles d'ingénieurs, généralement à travers des approches artistiques ou les nouveaux savoirs et nouvelles pédagogies de la transition (Renouard *et al.*, 2020 ; Biancofiore et Barniaudy, 2024). Cet article se propose de contribuer à l'étude et à l'outillage de cette dernière dimension par le biais d'une éthique repensée, fondée sur l'amour. Si l'amour est le prétexte d'une exploration pédagogique et épistémologique, c'est que nous sommes convaincues que ce thème ne contient rien de moins que la puissance de transformer les régimes de vérité fondés sur le Grand Partage entre nature et culture (Descola, 2015). Il faut d'ailleurs reconnaître que cette intuition n'est pas nouvelle : les dernières pages du rapport Meadows (Meadows, 2022) en 1972 ne s'achèvent-elles pas en évoquant la valeur de l'amour ?

À partir de ce thème de l'amour, il conviendra d'analyser sur quels critères épistémiques se construit un enseignement d'éthique et, plus largement, d'interroger le rôle et l'influence de la formation en humanités dans les curricula des écoles d'ingénieurs (Lemaître, 2003, 2018). Quelles sont les tensions à l'œuvre autour de la formation à la responsabilité pour la profession ingénieur, entre le cadrage dominant de l'éthique et des

voies autres ? Pourquoi la pluralisation de l'éthique constitue-t-elle un enjeu épistémique et politique fort ? Quelle pédagogie y associer ? Et, pour enfoncer le clou, serait-ce transgressif de faire le choix de la littérature comme vecteur de cette pluralisation et, *in fine*, comme une manière de se réancrer *dans le sol* ?

Nous avons choisi le module de cours *Amour(s)* comme un terrain exemplaire pour étudier la singularité heuristique des humanités ainsi que des méthodes et outils d'apprentissage valorisant non seulement la réflexivité, mais aussi le partage des connaissances. Partant du constat de la prédominance de l'éthique de la justice, en pratique, dans les formations à l'ingénierie, nous proposons dans un premier temps d'en examiner les conséquences politiques afin de préciser les enjeux d'une pluralisation du cadre théorique dans la formation à l'éthique des ingénieurs et ingénieures. Dans un second temps, nous explorerons les liens entre l'éthique et la littérature et analyserons les apports de celle-ci dans la compréhension des complexités humaines, par des moyens subtils et incarnés qui, associés à une rigueur qualitative, sont à même de produire un discernement sensible. Enfin, nous nous attarderons sur l'expérience pédagogique mise en œuvre autour des histoires d'amour, afin d'illustrer les apports et les questionnements suscités par l'introduction de sujets intimes, par le biais de la littérature, dans la formation à l'éthique des ingénieurs et ingénieures.

1. Vers une pluralisation du cadre théorique dans les formations d'ingénieurs

L'enseignement de l'éthique dans les formations en ingénierie en France est fortement incité puis évalué par la Commission des titres d'ingénieur, au titre des orientations générales qu'elle préconise. Cependant, cette injonction se confronte à deux limites : une limite historique en raison du retard français dans le développement de l'éthique de l'ingénierie par rapport au monde francophone – au Québec notamment – et anglophone (Didier, 2015) ; et une limite éducative institutionnelle résultant des curricula très hétérogènes déployés dans ce domaine sur le territoire, dans les écoles d'ingénieurs (Lemaître, 2018).

Lorsqu'il est abordé dans les formations, le domaine de l'éthique peut se diviser en plusieurs champs d'études et objets de recherche. D'une part, il renvoie au champ de l'éthique professionnelle et normative, dont l'objet est la déontologie au sens de la responsabilité morale et juridique des ingénieurs et ingénieures. En ce qui concerne notre pratique, cet enseignement de l'éthique bénéficie d'une ouverture critique par le biais de la sociologie, qui va analyser les rôles sociaux professionnels (Sainsaulieu et Vinck, 2015) et la moralité des formes d'action, notamment le rapport des ingénieurs et ingénieures à la « cité technicienne » (Boltanski et Thevenot, 2022). L'éthos techniciste renvoie à des « dispositions » incorporées (Pautet, 2016), cependant le syndrome du *problem solver* (Feenberg, 2014) est de plus en plus interrogé par les générations de jeunes ingénieurs et ingénieures, notamment face à la crise écologique (Bouzin, 2024).

D'autre part, l'enseignement de l'éthique relève du champ de l'éthique des technologies. Ce domaine instruit les problèmes posés par les connaissances scientifiques et les applications technologiques, lesquelles sont arrimées dans des logiques d'organisation industrielle. Bien que cette éthique ne s'adresse pas uniquement au groupe professionnel des ingénieurs, elle lui confère une responsabilité sociale spécifique en termes de conception technique et d'usages.

Ces deux formes d'éthique appliquée, mobilisant des perspectives déontologiques et conséquentialistes, évoluent depuis une décennie. Par la question de la politisation du rôle des ingénieurs et ingénieures, ou même simplement en réaction aux crises contemporaines, on assiste aujourd'hui à un retour de l'éthique de la vertu (Raynaud, 2016), au sens de la recherche de la vie bonne (Bihouix, 2019).

Dans la formation, le socle théorique sous-jacent de l'éthique pour penser l'action des élèves intègre et développe des normes et des valeurs se rapportant à l'éthique de la justice, en tant que corollaire de la vérité scientifique. D'inspiration kantienne et rawlsienne, bien que largement ramenée à sa simple expression normative, la responsabilité des ingénieurs et ingénieures se construit en pratique sur la recherche des conditions de l'« autonomie » individuelle (Van de Poel et Royakkers, 2023), au sens d'être capable d'agir et d'assumer ses actes. Elle opère également à partir de l'« obligation », qui fonde le devoir moral dans les représentations autant que dans les pratiques (Langlois, 2008). Ces deux concepts moraux sont complétés par un troisième concept fondamental, soit la norme de *rationalité* en tant que valeur déontologique et épistémique dominante. Sociologues et philosophes ont considéré son importance dans la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et ingénieures et l'ont diversement nommée : le « schème techno-scientifique » (Sainsaulieu, Surdez et Zufferey, 2019), la « pensée calculatoire » (Vatin, 2008) ou encore la « raison analytique » (Picon, 1992). Les valeurs épistémiques présentes dans la formation s'ancrent donc dans un référentiel éthique fondé sur la raison et complété par les normes d'objectivité et de neutralité.

Dans le champ de la psychologie morale, l'éthique cultivée par les ingénieurs et ingénieures se rattache aux paliers conventionnels et supra-conventionnels du développement moral définis par Lawrence Kohlberg, à savoir le respect d'un contrat social et la reconnaissance de principes éthiques universels (Kohlberg, 1958). Ce formalisme éthique entraîne une mise à distance des valeurs morales subjectives, liées à des émotions, des sentiments, des affects, ou encore des positions nuancées. Dans ce sens :

Les avantages de l'homme analytique sont la liberté (au sens du détachement et de la rationalité), la responsabilité, la conscience de soi, la sincérité et une bonne dose de sens commun utilitariste. Naturellement, nulle mention de péché ni d'amour. (Murdoch, 2005, p. 240)

Iris Murdoch souligne combien l'éthos rationaliste se prive d'une introspection morale et sensible. Dans cette perspective, la pluralisation de la réflexion éthique pour l'action des ingénieurs et ingénieures implique un renversement de la posture épistémologique technoscientifique. Cela nécessite de prendre deux directions : d'une part, une direction éthique en recherchant d'autres valeurs morales traitant des émotions et d'autre part, une direction épistémique en changeant le régime des normes de connaissance.

Si le champ des émotions morales auquel nous faisons référence est esquissé depuis plusieurs siècles, avec la *Théorie des sentiments moraux* où Adam Smith signale déjà l'importance des émotions pour établir un bon jugement moral (Smith, 2014), nous empruntons les réflexions développées à la fin du siècle dernier par l'éthique du *care* pour penser l'éthique de l'ingénierie, dans la mesure où l'application de l'éthique au champ professionnel constitue un des fondements de ce courant tourné vers le soin éducatif et médical (Gilligan, 2019 ; Molinier, 2020 ; Paperman et Laugier, 2011). Le monde de la profession ingénieur et de son champ de formation sont en effet traversés par la tension entre les deux éthiques, depuis la collaboration de la philosophe du *care* Joan Tronto avec des ingénieurs (Tronto, 2009, p. 16) jusqu'à la tentative de schématisation pluraliste des éthiques pour l'ingénieur par Nathalie Cadieux (Cadieux, 2006).

Quels principes épistémiques et quelles valeurs l'éthique du *care* permet-elle de confronter au modèle standard de l'éthos de l'ingénieur ? À la responsabilité fondée sur l'autonomie et l'obligation, plusieurs théoriciennes, rattachées à la critique féministe, ont argumenté en faveur d'une « responsabilité relationnelle » (Young, 2004), et même d'une « confiance juste » (Baier, 2011). La « confiance juste » (*appropriate trust*) de Baier introduit une nuance dans l'obligation, car elle invite à prendre les émotions au sérieux, comme des informations non négligeables et non nécessairement irrationnelles.

Ce concept fait bien le lien entre la raison et le sentiment, ces vieux prétendants usés à l'autorité morale, dans la mesure où faire confiance ne revient ni à croire quelque chose sur ceux à qui nous faisons confiance ni nécessairement à éprouver une émotion à leur égard – mais consiste à avoir une attitude informée par nos croyances et pesant sur notre action. (Baier, 2011)

Elle explique que la confiance généralise des caractères moraux dans des types de relations très variés (relations parentales, professionnelles, amicales et même spirituelles). Cela renvoie à un rapport plus intuitif à la morale, mais aussi à une exigence d'incarnation du rôle qui est attendu. La confiance est en quelque sorte le fait de savoir, intimement, qu'il y aura une réponse de la part de la personne responsable. De plus, la confiance est créatrice du souci de l'autre, elle engage un travail éthique dans des dispositions ouvertes et généreuses au lieu de le vivre sur un mode contractualiste et imputatif.

Afin d'ancrer ces valeurs dans un régime de connaissance, la théorie du positionnement situé, qui identifie le point de départ du sujet qui parle, donne le moyen à cette nouvelle éthique de se déployer. Contre l'idée d'une objectivité exprimant le « point de vue de nulle part », le point de vue situé cherche à reconnaître et à intégrer les dimensions subjectives (présupposées ou expériences particulières) qui façonnent la connaissance. Cela consiste moins à légitimer ce subjectivisme qu'à considérer les limites et les biais de toute connaissance. De plus, le point de vue situé éclaire ou oriente la question éthique en cours d'examen, dans le but de lutter contre une forme de relativisme sans consistance affirmant que toutes les opinions se valent. La biologiste et philosophe féministe américaine Donna Haraway défend le privilège de la vision partielle d'un corps incarné et engagé dans une situation donnée (Haraway, 2009). Sandra Harding, philosophe féministe américaine, explique que les connaissances situées permettent d'atteindre une objectivité forte, c'est-à-dire que l'objectivité est produite par les subjectivités (Harding, 2010). Cette redéfinition de l'objectivité souligne, premièrement, que le sujet fait preuve de réflexivité en explicitant les conditions de production de ses connaissances (son contexte) et deuxièmement, que la multiplication des points de vue donne une vision plus riche et complexe de ladite connaissance.

Par la vision particulariste et située du *care*, la réflexion éthique s'aventure ainsi vers des territoires relationnels de l'altérité ancrés dans l'attention (Murdoch, 2005), les sentiments (Paperman, 2013), la douceur (Dufourmantelle, 2022), l'irremplaçabilité (Fleury, 2015), la non-performance (Marin, 2019), ou encore la considération (Pelluchon, 2018). Nous pensons qu'il s'agit là d'une entreprise politique subversive, car cette recherche éthique ne se place pas en complément d'une pensée rationaliste dominante et suffisante, mais bien en opposition. Elle vient prendre au sérieux la place de l'intime et des émotions dans nos façons de vivre et de ressentir la responsabilité ; elle veut même réinvestir intensément la responsabilité. En s'attachant à la valeur du lien dans la production de réflexions et de jugements éthiques, il devient « difficile de traiter une personne [au sens de l'humain et du non-humain] comme une chose » (Murdoch, 2005, p. 258). Ce renversement théorique, s'il doit être mis en œuvre dans une praxis, est à même d'interroger la responsabilité des êtres humains, et en particulier des ingénieurs et ingénieures, dans leurs liens aux artefacts et leurs attachements au système de production et au mode vie consumériste.

Poser un autre cadre épistémologique pour la formation éthique dans le contexte d'une école d'ingénieurs, dans lequel les sentiments sont pris au sérieux, nécessite de trouver des moyens situés de considérer l'expression de leur finesse, de leur subtilité et de leur complexité intrinsèque. L'exploration littéraire constitue l'un d'entre eux.

2. La littérature, une « école de réflexion morale »

Au-delà d'une conception de la littérature comme réservoir d'exemples permettant d'illustrer les principes moraux, des propositions plus récentes (dans le champ de la philosophie, mais aussi dans celui des études littéraires) entendent montrer que la littérature nourrit la pensée éthique, car elle donne accès à la complexité des situations et des ressorts de l'action humaine. Ainsi, dans la continuité des travaux de Martha Nussbaum, Frédérique Leichter-Flack propose de voir dans la littérature un laboratoire d'éthique :

En contribuant à l'élaboration d'un modèle de raisonnement moral ancré dans un contexte spécifique, mais pertinent au-delà de lui, l'imagination narrative qu'elle cultive est, selon les termes de Martha Nussbaum, une véritable « école de la réflexion morale ». C'est aussi, comme l'a rappelé la philosophe américaine, ce qui fait de l'enseignement des humanités un irremplaçable moyen de former des citoyens actifs et engagés dans les affaires publiques. Qu'est-il juste de faire – en situation ? (Leichter-Flack, 2012, p. 13-14)

De fait, les conceptions générales méritent d'être précisées, rendues adéquates à une situation en jeu que la fiction permet d'explorer dans ses particularités, en donnant accès à des intériorités et en mobilisant des émotions, lesquelles sont plurielles : joie, élan, curiosité, scrupule, doute, etc.

La notion d'intériorité s'élabore de plusieurs manières : psychologique et somatique, mais aussi historique¹ (par la reconstruction biographique) et phénoménologique (par l'étude de l'état de perception de la relation entre le sujet – corps et esprit – et le monde). Le thème de l'amour est, à ce titre, particulièrement intéressant parce qu'il engage les représentations du « soi » en relation, par contraste avec le « soi » séparé. En effet, la question du sujet dans la pensée moderne tend à se caractériser par le primat de l'individu, de l'autonomie et de l'indépendance de soi qui amène à chercher à « vivre pour soi », en dépendant le moins possible d'autrui (Illouz, 2012, 2020). Pourtant, les relations de dépendance, notamment à l'égard de la nature, jalonnent nos existences – nous vivons et nous nous définissons aussi par nos attachements.

Reconnaître, au moyen du récit, les relations qui nous lient à autrui constitue une étape nécessaire, à même de transformer la question de l'amour. Sortir des mythes « amoureux », du moins les reconnaître et y apporter un regard critique, permet de faire une place à d'autres récits sur l'amour, dans lesquels s'installent des valeurs comme l'égalité et la responsabilité. Par exemple, le courant écoféministe utilise le récit pour imaginer le développement des relations dans les générations futures, invitant à penser les liens entre humains et non-

¹ Voir le courant des historiens de la sensibilité et en particulier les travaux d'Hervé Mazurel et de Clémentine Vidal-Naquet (les numéros de la revue *Sensibilités*, <https://anamosa.fr/revues/>) et Posta, N. (2023). *L'expérience sensible*. L'Homme. (247-248), 3-4. <https://doi.org/10.4000/128zx>

humains. Ainsi Donna Haraway, dans le dernier chapitre de *Vivre avec le trouble*, insère un récit de science-fiction relevant du régime de la « fabulation spéculative » et racontant l'histoire des « Enfants du Compost », une communauté qui considère son espèce commune comme du compost (Haraway, 2020, p. 289-346).

Ainsi, c'est une réalité « en contexte » qu'expose et explore la littérature, qu'il s'agisse d'un contexte fictif ou réel, d'un contexte passé, contemporain ou anticipé. À la différence des scénarios désincarnés qu'élabore la philosophie morale dans le cadre d'expériences de pensée, « les fictions littéraires sont le reflet le plus fidèle – en contexte – de la réalité possible, celle pour laquelle on doit se fixer des règles de conduite » (Leichter-Flack, 2012, p. 13). Parce qu'elle a le pouvoir d'explorer des intériorités, de confronter des points de vue sans nécessairement indiquer le chemin à emprunter, la littérature est « refuge de la complexité du monde », elle est « le lieu des questions ouvertes qui résistent à toutes les réponses provisoires que chaque époque, chaque société formule pour elle-même » (Leichter-Flack, 2012, p. 16). L'on retrouve ici ce que Sandra Laugier propose de nommer « une morale *non moralisatrice* » :

L'œuvre littéraire n'a pas à donner des jugements ou à conduire (explicitement ou subrepticement) le lecteur à une conclusion morale. Mais elle est morale dans la mesure où, transformant le lecteur, son rapport à son expérience, elle fait partie en quelque sorte de sa vie. (Laugier, 2006)

En recherchant les manières de vivre, la recherche éthique s'efforce de construire un ensemble cohérent par l'assemblage des différents récits de courte portée pour former un édifice ou une mosaïque des existences et des événements pris dans des valeurs. Martha Nussbaum met bien en avant le paradoxe intéressant d'une « vision partielle » mais « forte » (Nussbaum, 2015, p. 19) à propos du rôle des sensibilités (émotions et sentiments) pour *in fine* instruire la justice sociale.

À travers l'exploration de la thématique de l'amour, il s'agit bien de déterminer comment les êtres devraient vivre, par les exemples des récits. Dans la structure narrative, il y a des péripéties qui sont en réalité des épreuves. L'amour, comme le dit Alain Badiou, expérimente son sérieux dans les épreuves du « Deux » (arrivée d'un enfant, distance, adultère, deuil, etc.) (Badiou et Truong, 2016, p. 55-57). Notre démarche s'inscrit résolument dans une perspective pratique visant à rechercher une ou des conceptions qui indiquent aux êtres humains comment vivre et comment vivre ensemble – en considérant notamment une pluralité d'êtres non-humains. *In fine*, les élèves en viennent à explorer d'autres voies d'accès à la connaissance :

La littérature, exprimant l'exception, procure une connaissance différente de la connaissance savante, mais mieux capable d'éclairer les comportements et les motivations humaines. Elle pense, mais non pas comme la science ou la philosophie.

Sa pensée est heuristique (elle ne cesse jamais de chercher), non algorithmique. [...] C'est ainsi qu'un roman nous change la vie sans qu'il y ait une raison assignable à cela, sans que l'effet de la lecture puisse être reconduit à un énoncé de vérité. (Compagnon, 2007)

Dans cette quête infinie de vérité, les apports de la littérature tiennent enfin à l'importance du style, associant exigence esthétique et exigence éthique. Selon Martha Nussbaum, le style formule lui-même ses propres exigences et exprime ce qui compte, ce que l'on tient à raconter. Ainsi, la forme littéraire est inséparable du contenu philosophique dans le sens où elle permet de dire adéquatement un contenu que le langage philosophique ne parviendrait pas à saisir. Cette forme comprend des descriptions ou des explications plus complexes, plus allusives ou encore plus singulières. Les choix stylistiques et formels subtils opérés par les auteurs et les autrices permettent, selon Nussbaum, une « lecture intelligente de la vie » (Nussbaum, 2010, p. 19). Cette intelligence contient non seulement une interprétation qui a prétention à exprimer une vérité, mais aussi une élégance, une finesse et une humilité. C'est ce qu'exprime Marielle Macé dans *Styles* :

Je crois qu'une vie est en effet inséparable de ses formes, de ses modalités, de ses régimes, de ses gestes, de ses façons, de ses allures... qui sont déjà des *idées*. Que pour un regard éthique, tout être est manière d'être. (Macé, 2016, p. 11)

Ainsi, la littérature qui, comme les sciences sociales, peut être considérée comme une « science du style », vient compléter et enrichir l'approche philosophique dans l'expérimentation éthique :

La philosophie nomme et réfléchit l'idée d'une vie « en forme » ; mais c'est la pratique littéraire qui *prend en charge* cette idée, qui s'en soucie. [...] Car la littérature est une pratique qui a le style en responsabilité. La littérature est au regard des sciences humaines et de la philosophie plus et mieux qu'une réserve d'exemples ; c'est une entrée en lutte contre toutes les façons, y compris savantes, d'être inattentif au « comment ». (Macé, 2016, p. 50)

Après avoir considéré l'apport spécifique de la littérature à l'enseignement de l'éthique, il nous faut établir en quoi il existe une richesse profonde du thème de l'amour pour pluraliser le répertoire des valeurs éthiques des élèves. Les motivations d'un enseignement sur ce thème nous apparaissent comme un moyen paradigmatique de situer le rôle des humanités dans la formation en école d'ingénieurs : un rôle favorisant l'ouverture, le décentrement et le partage inconditionnel.

3. Pour une pédagogie des histoires d'amour

Comment les mises en récit de l'amour, à travers des histoires personnelles ou fictives, font-elles exister l'amour ? Omniprésents dans la littérature, de l'amour courtois du Moyen Âge à l'amour romantique du XIX^e siècle en passant par l'amour tragique, galant ou encore libertin (De Rougemont, 2001), ces récits peuvent autant illustrer le phénomène amoureux que le rendre inaccessible. Le récit de l'amour nourrit un imaginaire culturel puissant, permettant de formaliser des repères ou de donner des objectifs de vie, mais il peut aussi nous éloigner de la réalité quotidienne de l'amour. C'est cet aspect multidimensionnel du récit amoureux que nous proposons d'explorer avec les élèves ingénieurs et ingénieures, avant d'en interroger les implications éthiques.

Le cours *Amour(s)* est un enseignement de SHS optionnel proposé chaque semestre depuis 2019, par le Centre des Humanités de l'INSA Lyon. Il rassemble entre 20 et 25 élèves en second cycle de formation d'ingénieur (4^e et 5^e années) de spécialités différentes, et donne lieu à 20 heures de face à face pédagogique à raison de deux heures hebdomadaires. Il propose une exploration thématique des différentes formes d'amour citées en introduction, à travers des modalités pédagogiques fortement interactives partant du « vécu » comme sujet d'étude et consignées dans un carnet sensible individuel. Cet outil rédactionnel introduit un processus d'écriture intime, en première personne, fondé sur la narration et l'essai : il se présente comme un chemin de réflexion faisant alterner les pensées de l'amour de soi et des autres. S'il permet la collecte de traces d'amour telles que des chansons, des mots, des souvenirs, ce travail personnel exige de les mettre en dialogue avec des concepts philosophiques ou de sciences humaines et sociales. Lors d'une séquence pédagogique intitulée *Histoires d'amour* (deux séances de deux heures), les élèves sont invités à partager une histoire (vécue ou fictive) dont elles et ils ont rédigé une première version en amont.

Les matériaux sur lesquels nous nous appuyons dans cet article sont les histoires d'amour élaborées par les élèves entre 2019 et 2024. Cette séquence pédagogique se donne comme objectif d'analyser la forme incarnée des variations éthiques. Comment sommes-nous touchés et que faire de la manière dont nous sommes touchés, affectés par ces histoires lues, vues ou entendues ? Que nous apprennent les récits et que transforment-ils en nous ? Quels liens pouvons-nous tisser entre la littérature et la vie, dans la mesure où l'éthique est liée à la vie et doit se prononcer sur elle ? À travers les récits apportés par les élèves, il est possible de déconstruire un certain nombre de mythes, mais également de reconstruire des caractéristiques éthiques de l'amour à même de renouveler la compréhension de soi et de sa relation aux autres.

La collecte des différentes histoires d'amour met au jour les variations possibles du thème de l'amour dans les vies vécues. Et dans le processus de mise en commun se décline

la méthode phénoménologique consistant à chercher les invariants². Par exemple, une attention particulière est portée aux moments liminaires des relations amoureuses, l'importance des « premières fois » étant soulignée et prolongée par la lecture d'extraits de l'essai de Jean Rousset consacré aux scènes de première rencontre dans la littérature (Rousset, 1981).

Parmi les thématiques choisies par les élèves, les histoires « idéales », « presque trop belles pour être vraies » côtoient des histoires de relations déséquilibrées ou bien empêchées (par la distance, la maladie, ou encore des circonstances extrinsèques comme une guerre ou un confinement). Nombre de récits s'éloignent des clichés associés à une vision romantique de l'amour (polyamour, relations libres, asymétriques ou non linéaires, creusant l'écart avec ce qu'Amy Gahran [2017] appelle l'« escalator des relations »). Les normes sociales sont régulièrement interrogées, notamment par une approche interculturelle ou intergénérationnelle. Lorsqu'on demande aux élèves quelles sont, selon eux et elles, les fonctions de ces histoires d'amour partagées, cette dimension critique apparaît en bonne place. Il s'agit de raconter pour questionner, voire transgresser normes et préjugés, pour multiplier les expériences et ainsi ouvrir le champ des possibles. Afin d'accompagner les élèves dans cette démarche de (dé)construction, nous leur demandons d'essayer d'identifier, dans le récit produit et les récits reçus, les mythes constitutifs de l'idéal amoureux romantique (mythes de l'omnipotence, de l'incomplétude, de l'éternité, de l'unicité, de la prédestination, de la fusion, de l'amour-passion, etc.) (Herrera Gomez, 2021), ainsi que les « idées de base de l'amour » identifiées et questionnées par Ruwen Ogien dans *Philosopher ou faire l'amour* : « l'amour est plus important que tout » ; « l'être aimé est irremplaçable » ; « on peut aimer sans raison » ; « l'amour est au-delà du bien et du mal » ; « on ne peut pas aimer sur commande » ; « l'amour qui ne dure pas n'est pas un amour véritable » (Ogien, 2014, p. 9).

À travers leurs commentaires, les élèves identifient aussi les fonctions référentielle, expressive et poétique des histoires d'amour. Puisque le sentiment amoureux, par sa complexité, semble déjouer toute tentative de définition (Wolff, 2023), c'est peut-être en multipliant les expériences racontées que l'on parvient à en approcher le sens. Il pourrait s'agir *in fine* de définir *en extension* une notion dont on peine à donner une définition *en intension* satisfaisante. Pour chaque auteur ou autrice, il s'agit d'ailleurs de mettre en mots ce que l'on a ressenti en vivant une expérience ou bien en recevant celle que l'on a choisi de retranscrire. Raconter pour comprendre, ou raconter pour faire exister ? « Il y a des gens qui n'auraient jamais été amoureux s'ils n'avaient jamais entendu parler de l'amour » (La Rochefoucauld, 1678). Cette dimension performative du récit amoureux s'exprime par ailleurs dans les histoires – fréquemment choisies par les élèves – évoquant la perte de l'être aimé (ruptures, départs, deuils) : ici l'amour se situe à la fois dans la présence et dans l'absence, dans une forme ambivalente d'être au monde.

² Voir aussi les « figures » constitutives des *Fragments d'un discours amoureux* de Barthes.

Enfin, les élèves s'intéressent à la situation d'énonciation elle-même et soulignent volontiers l'intérêt d'un dispositif qui les met successivement en position de confidents et de confidentes : raconter une histoire d'amour, c'est aussi créer de l'intimité avec les destinataires de son récit, susciter de l'empathie chez des camarades de classe dont on découvre en retour certains aspects de la personnalité. De fait, raconter l'amour c'est faire entendre l'intimité d'une voix tout autant que celle d'une vie, même s'il ne s'agit pas d'une expérience vécue mais d'emprunts réarrangés. Par l'attention au texte raconté, il convient donc d'analyser qui parle et quelles voix s'adressent les unes aux autres. Il faut aussi être attentif à la présentation de chaque personnage : que sait-on de leur identité ? De leurs émotions ? Selon quel(s) point(s) de vue l'histoire est-elle racontée ? L'engagement d'une démarche éthique dans ce processus consiste à s'intéresser à la réception de chaque vécu raconté. Lors de cette expérience de partage de dons narratifs³, les élèves perçoivent et apprécient l'écoute, le sérieux, la bienveillance, voire l'admiration de leurs camarades. Ce faisant, elles et ils expérimentent une responsabilité pour autrui (l'autre-personnage de l'histoire racontée et l'autre-élève présent en classe) et l'on voit se dessiner au cœur des récits de l'amour la question du lien, autour de laquelle on peut reconsidérer sa posture et ses valeurs.

Le partage des récits amène les élèves à explorer et à questionner un certain nombre de paradoxes de l'amour, entre particulier et universel, entre ouverture et enfermement, dans un certain nombre de codes ou de mythes. Ces paradoxes et stéréotypes sont approfondis par la lecture de textes de la littérature française. Si les histoires d'amour contribuent à véhiculer des mythes qu'il est possible de déconstruire, d'autres récits permettent justement de reconstruire l'amour, ou de le construire différemment autour de valeurs comme l'égalité et la responsabilité. De plus, la lecture d'œuvres littéraires permet de cultiver des capacités d'empathie. En explorant d'autres valeurs et d'autres capacités, la lecture invite à se mettre à la place du personnage et de vivre en miroir d'autres expériences. Elle suscite une « activité imaginative » (Nussbaum, 2015, p. 35) dans laquelle se projettent l'identification et d'autres sentiments moraux (notamment la sympathie) qui nourrissent le lecteur ou la lectrice. Les textes sur le thème de l'amour proposés en classe, en complément des productions des élèves, ont amené des émotions puissantes et ont sollicité une capacité de confrontation à double sens vers le texte et vers soi-même. Ainsi, la lecture – inédite pour une partie des élèves – des extraits de *Madame Bovary* a suscité en classe un débat inattendu. Le récit des pensées et des actes du personnage de Charles Bovary à l'égard de son épouse – sa joie irrépressible et ses gestes d'affection non désirés par Emma – a opposé deux points de vue : des réactions empathiques vis-à-vis de Charles et des questionnements sérieux du type « Charles Bovary, premier forceur ? ». Cet angle d'attaque par le prisme du féminisme dans les relations intimes convoque une réflexion éthique qui, bien que consciente du possible anachronisme des

³ Sur les enjeux de la circulation et de la réception des dons narratifs dans différents contextes, on pourra consulter *Générosités du récit : quand raconter, c'est donner*.

catégories de pensée de chaque époque, met au jour et interroge une zone grise du consentement (Boucherie, 2019).

Conclusion

En croisant les approches littéraire et philosophique autour du thème de l'amour, l'expérimentation pédagogique analysée dans cet article permet de formaliser un cadre éthique renouvelé dans la formation des ingénieurs et ingénieures. Cadre qui intègre une dimension sensible et qui permet de dépasser, en explorant des formes différentes de rationalité, le paradigme techno-scientifique dominant dans l'ingénierie, car :

Pour construire un monde pluriel, aux écologies sociales et politiques plurielles, la prise en considération de rationalités multiples qui réhabilitent la sensibilité au monde commun qui nous entoure est fondamentale. Sans cela, on ne pourra intégrer la fragilité des écosystèmes naturels et humains dans la recherche d'une vie équilibrée et juste. (Renouard *et al.*, 2020, p. 203)

Ainsi, les récits amoureux apparaissent comme autant d'espaces à la fois singuliers et exemplaires – véritables laboratoires pédagogiques où se façonne une autre éthique de la justice. Par ailleurs, ils constituent un terrain où s'expérimente une morale écologique, dans le sillage des approches écocritiques et en humanités environnementales afin de « mettre à l'épreuve du réel le pouvoir de la narration dans le contexte des crises environnementales et sanitaires » (Biancofiore et Barniaudy, 2024, p. 14).

Quoi de plus ancré dans le réel, quoi de plus enraciné que ce thème de l'amour au croisement de la littérature et de l'éthique, pour former citoyens et citoyennes du monde d'aujourd'hui ? Pour Martha Nussbaum, il convient précisément de promouvoir une éducation tournée vers la démocratie et non seulement vers le profit, car :

La démocratie est construite sur le respect et l'attention, et ces qualités dépendent à leur tour de la capacité de voir les autres comme des êtres humains et non comme de simples objets. (Nussbaum, 2011, p. 15)

Pour cela, il est nécessaire de développer chez les élèves :

[L]a pensée critique ; la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en « citoyen du monde » ; enfin la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui, [autant de capacités qui] dépendent de l'étude des humanités et des arts. (Nussbaum, 2011, p. 15-16)

Nous y voyons un projet éminemment politique, puisque cela revient à repenser la place de l'intime et des émotions au cœur de la citoyenneté, et jusque dans le métier d'ingénieur. Que l'on songe à la « révolution politique, poétique et philosophique » qu'Aurélien Barrau

appelle de ses vœux, puisque « notre problème n'est pas technique, il est axiologique et ontologique » (Barrau, 2022, p. 17). Laisser un monde habitable aux générations futures implique évidemment de prendre en compte les dérèglements qui s'annoncent, mais aussi de parvenir à mettre en face une solidarité qui pourrait prendre la forme d'une *agapè* (« aime ton prochain ») non pas héritée, mais construite, ressentie et consentie collectivement. Quelque chose qui pourrait s'élaborer patiemment – mais urgemment – dans ce qu'Hartmut Rosa appelle « pédagogie de la résonance », cette recherche d'une façon d'être-au-monde non muette et aliénée, et où l'amour, qui « permet un rapport respectueux et délicat avec ce que je ne connais pas encore mais que je veux connaître » (Rosa, 2022, p. 41), aurait un rôle déterminant à jouer...

Références

- Anselmini, J., Chaniel, P., Rosenthal, V., Le Breton, D., Raynal, H., Hyde, L., Schopp, C., Glinier, A., Lacroix, M., Solomon, N., Hénaff, M., Flahaut, F., Corbin, S., Colesworthy, R., Desormeaux, D., Robertson, F., Villain-Carapella, F., Bordes, F., Catteeuw, L., ... Singleton, M. (2021). Générosités du récit : quand raconter, c'est donner. *La Revue du Mauss*, (58).
- Badiou, A. et Truong, N. (2016). *Éloge de l'Amour*. Flammarion.
- Baier, A. C. (2011). Ce que les femmes attendent d'une théorie morale (F. Plot, trad.). Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11647>
- Barrau, A. (2022). *Il faut une révolution politique, poétique et philosophique*. Éditions Zulma.
- Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Seuil.
- Berger, G. (1958). L'attitude prospective. Dans G. Berger, J. Bourbon-Busset et P. Massé, *De la prospective : textes fondamentaux de la prospective française 1955-1966*. L'Harmattan.
- Biancofiore, A. et Barniaudy, C. (dir.). (2024). *L'éconarration : des ateliers d'écriture pour transformer notre relation au vivant*. Éditions Le Bord de l'eau.
- Bihouix, P. (2019). *Le Bonheur était pour demain : les rêveries d'un ingénieur solitaire*. Seuil.
- Boltanski, L. et Thevenot, L. (2022). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boucherie, A. (2019). *Troubles dans le consentement : du désir partagé au viol, ouvrir la boîte noire des relations sexuelles*. Éditions Les Pérégrines.
- Bouzin, A. (2024). Negotiating Engineering and Activism: French Environmentalist Engineers Conforming to, Shifting, and Overstepping Professional Boundaries. *Engineering Studies*. 16(2),133-154. <https://doi.org/10.1080/19378629.2023.2286957>

- Cadieux, N. (2006). *Les dilemmes éthiques en ingénierie : nature des dilemmes éthiques auxquels sont confrontés les ingénieurs et facteurs influençant leur jugement dans leur processus de décision* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Compagnon, A. (2007). *La Littérature, pour quoi faire ?* Fayard.
- Descola, P. (2015). *Par delà nature et culture*. Gallimard.
- Dufourmantelle, A. (2022). *Puissance de la douceur*. Éditions Payot & Rivages.
- Escudié, M.-P. (2013). *Gaston Berger, les sciences humaines et les sciences de l'ingénieur : un projet de réforme de la société* [Thèse de doctorat. Université de Lyon].
- Feenberg, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique* (I. Arnaq et V. Dassas, trad.). Lux Canada.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Gallimard.
- Gahran, A. (2017). *Stepping Off the Relationship Escalator*. Éditions Off the Escalator Enterprises, LLC.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : la morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Guattari, F. (1989). *Les Trois Écologies*. Éditions Galilée.
- Haraway, D. J. (2009). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans D. J. Haraway, *Des singes, des cyborgs et des femmes : la réinvention de la nature*. Éditions Jacqueline Chambon.
- Haraway, D. J. (2020). *Vivre avec le trouble*. Les Éditions des mondes à faire.
- Harding, S. (2010). Standpoint Methodologies and Epistemologies: A Logic of Scientific Inquiry for People. Dans International Social Science Council, *World Social Science Report: Knowledge Divides, 2010* (p. 173-175). UNESCO Publishing.
- Herrera Gómez, C. (2021) *Révolution amoureuse : pour en finir avec le mythe de l'amour romantique*. Binge Audio Éditions.
- Iantaffi, A. et Barker, M.-J. (2021). *Vous n'êtes pas binaire (personne ne l'est !) : voir le monde au-delà des normes de genres, sexualités et relations*. Améthyste Éditions.
- Illouz, E. (2012). *Pourquoi l'amour fait mal : l'expérience amoureuse dans la modernité*. Seuil.
- Illouz, E. (2020). *La fin de l'amour : enquête sur un désarroi contemporain*. Seuil.
- Illouz, E. (2022). Le roman formalise le sentiment amoureux. *Le Un des libraires*, 7-8.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choices in the Years 10 to 16* [Thèse de doctorat, Université de Chicago].
- Langlois, L. (2008). Une éthique à deux vitesses : dangers et répercussions sur l'identité professionnelle. *Pyramides*. 16(2), 33-52.
- La Rochefoucauld, F. (1665). *Réflexions ou sentences et maximes morales*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8610772q/f15.image.r=maximes%20la%20rochefoucauld>

- Laugier, S. (dir.). (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. Presses Universitaires de France.
- Leichter-Flack, F. (2012). *Le Laboratoire des cas de conscience*. Alma éditeur.
- Lemaître, D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*. Presses Universitaires de France.
- Lemaître, D. (2018). Formation et professionnalisation des ingénieurs en France : le modèle de l'école d'ingénieurs et ses recompositions. *Savoirs*, (47), 11-39.
<https://doi.org/10.3917/savo.047.0011>
- Macé, M. (2016). *Styles. Critique de nos formes de vie*. Gallimard.
- Marin, C. (2019). *Rupture(s)*. Éditions de L'Observatoire.
- Meadows, D., Meadows, D. et Randers, J. (2022). *Les limites à la croissance (dans un monde fini)*. Éditions Rue de l'échiquier.
- Molinier, P. (2020). *Le travail du care*. La Dispute.
- Murdoch, I. (2005). *L'attention romanesque : écrits sur la philosophie et la littérature*. Éditions de La Table Ronde.
- Murzilli, N. (2023). *Changer la vie par nos fictions ordinaires*. Premier Parallèle.
- Nussbaum, M. C. (2010). *La connaissance de l'amour*. Les éditions du cerf.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Les émotions démocratiques*. Flammarion.
- Nussbaum, M. C. (2015). *L'art d'être juste*. Flammarion.
- Ogien, R. (2014). *Philosopher ou faire l'amour*. Grasset.
- Paperman, P. et Laugier, S. (dir.). (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. EHESS.
- Pautet, S. (2016). Produire une élite savante et technicienne à l'École du génie de Mézières : dispositions techniques et scientifiques des élèves ingénieurs. *Artefact*. (4).
<https://doi.org/10.4000/artefact.369>
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Picon, A. (1992). *L'invention de l'ingénieur moderne*. Presses de l'École nationale des Ponts et chaussées.
- Posta, N. (2023). L'expérience sensible. *L'Homme*. (247-248), 3-4.
<https://doi.org/10.4000/128zx>
- Raynaud, D. (2016). *Qu'est-ce que la technologie ?* Éditions Matériologiques.
- Raworth, K. (2018). *La théorie du donut*. PLON.
- Renouard, C., Beau, R., Goupil, C., Kœnig, C. (dir.). (2020). *Manuel de la grande transition : former pour transformer*. Les Liens qui Libèrent.
- Ricœur, P. (1989). L'Éthique, la morale et la règle. *Autres temps*, 24, 52-59.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Rougemont, D. (2001). *L'Amour et l'Occident*. 10/18.
- Rousset, J. (1981). *Leurs yeux se rencontrèrent*. José Corti.

- Sainsaulieu, I., Surdez, M. et Zufferey, É. (2019). Parcours de socialisation politique d'ingénieurs au travail : schème techno-scientifique, carrière professionnelle et conjugalité. *Revue française de science politique*, 69, 439-459. <https://doi.org/10.3917/rfsp.693.0439>
- Sainsaulieu, I. et Vinck, D. (2015). *Ingénieur aujourd'hui*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
- Tuaillon, V. (2021). *Le Cœur sur la table : pour une révolution romantique*. Binge Audio Éditions.
- Van de Poel, I. et Royakkers, L. (2023). *Ethics, Technology, and Engineering: An Introduction* (2^e éd.). Wiley.
- Vatin, F. (2008). L'esprit d'ingénieur : pensée calculatoire et éthique économique. *Revue Française de Socio-Économie*, (1), 131-152. <https://doi.org/10.3917/rfse.001.0131>
- Wolff, F. (2023). *Il n'y a pas d'amour parfait*. Mille et une nuits.
- Young, I. M. (2005). *On female body experience. "Throwing Like a Girl" and Other Essays*. Oxford University Press.