

## ÉDUCATION CIVIQUE, ÉDUCATION MORALE, ÉDUCATION ÉTHIQUE

JEAN-CLAUDE FILLOUX\*

### Résumé

L'auteur aborde successivement deux questions solidaires concernant l'éducation à la morale, au civisme, à l'éthique. La première se situe au niveau des pratiques permettant à l'école (classes, établissements) d'être un lieu d'apprentissage citoyen. La deuxième, sur un plan plus philosophique, aborde la problématique même de la possibilité d'une éducation aux valeurs humanistes universelles. Il apparaît que l'usage fait du « règlement intérieur » régissant la vie scolaire d'un établissement peut être un instrument de sensibilisation des élèves à leurs droits et devoirs dans une communauté mais qu'au-delà du problème de la pertinence d'une éducation aux valeurs éthiques se pose celui d'une éducabilité éthique.

### Abstract

The author tackles successively two related questions concerning the teaching of morals, civics and ethics. The first one is part of the practices which allow schools to be a place where civic responsibilities are taught. The second one, in a more philosophical way, deals with the question of making the teaching of universal humanistic values possible. It appears that the use of the "School Rules" which preside over the life of a school can be a good means of making the pupils aware of their rights and duties in a community; however, beyond the problem of the relevance of the teaching of ethical values, the problem of the ability to teach and learn ethics arises.

97

\* - Jean-Claude Filloux, Université Paris X, Nanterre.

On s'interrogera d'abord sur le rôle possible du règlement intérieur d'un établissement dans la pratique d'une éducation à la citoyenneté prenant en compte le champ de la vie scolaire même. Pour, ensuite, poser d'un point de vue plus philosophique la question des conditions du passage à la fois conceptuel et pédagogique d'une éducation éthique à une conscience éthique.

## LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR DES LYCÉES ET COLLÈGES

### Un instrument pédagogique pour une éducation civique

Éducation « civique »? aux « droits de l'homme »? à la « citoyenneté »? Que l'on prenne ces termes comme synonymes ou non, ils renvoient à la même question : comment concevoir un processus éducatif enseignant aux élèves les valeurs liées à la vie de citoyen dans une société démocratique. Bien sûr, il s'agit d'élaborer des « programmes », et l'on ne s'en fait pas faute : instruction civique dès les premières années du collège, voire avant ; étude des diverses déclarations des droits de l'homme, depuis 1789, notamment lors des cours d'histoire ; sans compter la connaissance des institutions de la République. On parlera de droits, de devoirs, de lois. On fera apprendre, répéter, réciter. Mais les faire vivre, ces droits et ces devoirs, expérience, comme une saine pédagogie le demanderait, dans le lieu même d'éducation, la classe, l'établissement, c'est une autre affaire. Certains s'en sont avisés depuis plusieurs années déjà. Des enseignants ont compris, il y a longtemps, que c'est dans la relation que s'élabore l'apprentissage des savoirs, mais au niveau institutionnel, les choses ont été plus lentes. Il faut, semble-t-il, faire remonter au « Rapport de la commission sur l'éducation aux droits de l'homme » rédigé par Francine Best, alors directrice de l'INRP, qui date de 1984, l'exploitation méthodique de l'idée suivante : c'est au travers de la « vie scolaire » que s'apprennent les droits de l'homme et l'éducation civique. Je cite : « Apprendre et vivre les Droits de l'homme, apprendre à vivre ces droits dans leur universalité ne peut se faire que si toute la vie scolaire en est imprégnée. Il ne peut y avoir respect et promotion de ces droits sans une prise de conscience de principes perçus à travers les multiples aspects de la vie quotidienne... C'est dans le contexte quotidien qu'il convient de chercher la possibilité de la mise en œuvre de ces principes... » Et le rapport de préciser : « Cette stratégie devra s'appuyer, dans la vie quotidienne de l'établissement, sur la notion d'un véritable statut du collégien et du lycéen respecté par les autres (dont les adultes), impliquant le respect des autres (dont les adultes) dans leur altérité. » Suivant des « propositions de méthode » sur les projets d'établissement, la participation des élèves aux décisions, les contrats éducatifs, etc.

Ce qui sous-tend ce rapport : une constatation bien banale, en fait. Je ne peux enseigner à l'enfant ou adolescent élève qu'il a des devoirs sans lui dire en même temps qu'il a des droits, que les uns et les autres sont corrélatifs, et le lui dire en respectant en même temps ses droits.

Et c'est précisément à ce niveau et dans cette optique que ledit « règlement intérieur », obligatoire dans tout établissement du second degré, peut jouer un rôle fondamental. Comme cadre du processus même d'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme, au sein de la classe et dans l'établissement; et dans le meilleur des cas comme agissant à l'intérieur même du processus, comme parergon si on reprend ici un terme introduit par Kant. C'est ce que je voudrais développer, sur la base d'une mini recherche effectuée sur une soixantaine de règlements intérieurs de collèges et de lycées.

Le règlement intérieur est apparu lorsque la codification de règles concernant le fonctionnement de l'établissement scolaire a été considérée nécessaire, de manière à organiser et à rendre publique la vie commune : horaires, discipline, sécurité, compartements des élèves, retards, récréations, mouvements divers, sanctions, hygiène, etc. Le règlement intérieur est alors conçu comme le résultat d'une concertation entre les membres de la « communauté éducative » présents au conseil d'administration de l'établissement et voté par lui. Il est révisable éventuellement d'année en année. Après le décret du 30 août 1985 (1), d'autres suivront, le dernier datant de février 1991.

La leçon de Francine Best n'a pas été oubliée, puisqu'elle a suscité, dès lors, des recherches sur une pédagogie des droits de l'homme qui puisse prendre appui sur la conception même du règlement intérieur. Il faut citer dans cette perspective le numéro 27 de la Revue *Rencontres Pédagogiques* publiée par l'INRP. Dans ce numéro, intitulé « Éduquer aux droits de l'homme », qui date de 1989, François Audigier et Guy Lagelée s'interrogent à partir d'une enquête sur la manière dont l'école peut sensibiliser les élèves à ce qu'il en est et de leurs devoirs (ou obligations) et de leurs droits : droits-libertés, tels que le droit d'expression; droits de créances, tels que le droit au respect. Les cours sur les « droits de l'homme » n'ont de sens que corrélatifs d'une construction de valeurs et de connaissances chez les élèves dans l'espace même de l'expérience vécue de la vie à l'école, de ce qui se passe par rapport à eux dans la classe et l'établissement, de la façon dont ils vivent les droits de l'homme, dont les droits de l'enfant. Selon les auteurs, les valeurs et connaissances relatives aux droits de l'homme ne peuvent être intégrées que si les pratiques d'enseignement, l'organisation de la classe, et la compréhension du sens du règlement intérieur de l'établissement permettent une construction personnelle chez l'élève.

1 - Le décret n° 85-924 du 30 août 1985 institutionnalise en détail le fonctionnement des collèges et lycées : rôle du chef d'établissement, structure du conseil d'administration, etc. Dans le chapitre « Dispositions générales », il est dit : « Le règlement intérieur adopté par le conseil d'administration définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire ». Parmi les « modalités » d'application, sont cités : « Le devoir de tolérance et de respect d'autrui »; « la prise en charge par les élèves eux-mêmes de la responsabilité de certaines de leurs activités ».

C'est en étant respecté dans ses droits que l'on apprend à respecter les droits de l'autre.

Aussi bien le décret du 18 février 1991 semble prendre acte de cette idée que droits et devoirs doivent être présentés comme corrélatifs au sein de la « communauté éducative ». Une circulaire du 6 mars qui suit précise les choses. Intitulée « Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté », elle développe en six pages grand format les conditions d'application du décret, les droits susceptibles d'être exercés par tous les élèves, les droits spécifiques aux lycéens, les obligations des élèves.

Ainsi au niveau du « contexte d'application », on lit : « *L'exercice des droits et obligations des élèves est inséparable de la finalité éducative des établissements scolaires et ne prend son sens qu'en fonction de celle-ci. Il a en effet pour but de préparer les élèves à leur responsabilité de citoyen... C'est pourquoi ces droits et obligations doivent être fixés précisément dans le règlement intérieur des établissements. Celui-ci doit les mettre en valeur et leur permettre d'être facilement connus et compris de tous... Cette démarche participe d'un souci de formation civique des élèves.* »

Ces textes officiels de février et mars 1991 sont importants. Outre qu'ils précisent le décret d'août 1985 qui indiquait que le règlement intérieur précise les droits et obligations des membres de la communauté scolaire : les droits et obligations des élèves sont dits « fixés dans le règlement intérieur de chaque établissement » ; – ils joignent explicitement « droits individuels » et « droits collectifs » aux obligations. Ils sont loin de la conception d'un règlement intérieur n'évoquant que les obligations des élèves.

100

En 1993, c'est en référence à ces textes, mais surtout à toute une philosophie du sens d'un règlement intérieur d'établissement par rapport au processus de formation citoyenne des élèves, qu'un proviseur de lycée, Gérard Mamou, publie au CRDP de Dijon un ouvrage qui présente et commente le « règlement intérieur » élaboré dans son lycée (2). Son titre : *La charte du civisme scolaire, le règlement intérieur*. Précisant, au départ, que la « question » du règlement intérieur prend une « importance jamais atteinte », comme une véritable « constitution » du civisme scolaire. Gérard Mamou pense que les établissements doivent désormais « porter la plus grande attention à l'élaboration de leur règlement ». Si on examine, tant le texte du RI (règlement intérieur) qu'il propose, que les commentaires très détaillés qu'il en fait, on remarquera un certain nombre de points clés qui autorisent de donner au cadre de vie éducative présenté, le sens d'un élément du processus même d'apprentissage civique, – dès lors qu'il est connu, vécu, compris par les élèves et par les enseignants.

2 - Il s'agit du règlement intérieur du lycée de Rambouillet, dont Gérard Mamou était alors proviseur.

Le préambule du RI cite la Déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948 ; il met l'accent sur le lycée comme « lieu de travail où chaque élève doit apprendre à devenir un homme et un citoyen ». Et tout de suite un chapitre I consacré aux Droits des élèves : expression collective et affichage, droit de publication, d'association, de réunion, avec les règles à suivre. Ces droits ont pour cadre leur liberté d'information et d'expression, « dans le respect du pluralisme et des principes de neutralité et de laïcité ». Suivent des chapitres concernant les obligations des élèves, les services internes (infirmerie, centre de documentation), et des informations générales et administratives, telles que les relations entre lycée et familles, etc.

Dans ses commentaires, G. Mamou insiste sur la nécessité de concevoir un RI non répressif, où par exemple les « sanctions », les punitions, ne doivent pas être un obstacle caché d'une rénovation en profondeur du système éducatif : ainsi l'exclusion, même courte d'un élève, ne peut que résulter d'une « appréciation » représentant une responsabilité souvent lourde. « Permettre à l'élève de s'expliquer ou se justifier, lui préciser clairement les motifs de la sanction qui le frappe, – et cela en ne portant jamais atteinte à l'être, en n'humiliant jamais la personne – constituent le premier degré, irréductible, du respect des droits de défense : c'est d'abord et surtout l'un de nos devoirs essentiels à l'égard des élèves. » Aussi bien le terme « interdit » n'apparaît que deux ou trois fois dans l'ensemble du règlement, à l'occasion notamment de l'usage du tabac, – et encore en évoquant des compromis passibles entre une réglementation impérative et des aménagements permettant l'expression de la vie scolaire la plus quotidienne.

Le livre de G. Mamou, qui date donc de 1993, et se réfère aux décrets de 1991, est intéressant parce qu'il se place, d'une certaine manière, à un niveau à la fois organisationnel et éthique, puisque le sujet élève, dans ses droits et ses devoirs, mais aussi dans sa personne, est toujours présent. Le terme « charte » de la citoyenneté scolaire est-il adapté ? Je ne sais. Mais il permet une lecture à l'aune de cette éthique de tout règlement intérieur. Il témoigne d'une évolution qui se heurte cependant à bien des résistances, malgré l'effort apparent des auteurs de décrets, de circulaires ou de conseils.

C'est dans cette optique qu'il faut aborder les pages de *L'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup>*, qui date de 1996, consacrées à l'Éducation civique (3). Il s'agit de « favoriser l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté », la découverte des responsabilités et des fonctions de chacun à l'intérieur du collège. En l'affaire, « le règlement intérieur est porteur de savoirs, de valeurs et de pratiques », dans la mesure où : il énonce les droits et obligations que les élèves doivent connaître ; il contribue à l'apprentissage de la responsabilité dans la communauté éducative.

3 - *Accompagnement* publié par le CNDP, livret n° 1, pp. 49-59. Le chapitre « Éducation civique » est signé J. Costa-Lascoux et A. Bergounioux.

C'est l'exercice même dès la 6<sup>e</sup> de ces droits et obligations qui constitue l'apprentissage de la citoyenneté.

Un tableau met en regard un recensement des droits et obligations en relation avec la classe de 6<sup>e</sup> en liant chaque droit et chaque obligation. Il est également proposé un travail avec les élèves sur le règlement intérieur, qui devient ainsi le noyau central d'une éducation « aux droits et aux devoirs de la personne ». D'une manière plus générale, et cela vaut pour toutes les classes d'un collège, il convient, disent les auteurs, de mettre en évidence, l'articulation entre les droits et les devoirs envers soi-même, envers les citoyens. L'éducation civique prend une « cohérence » dès lors que cette articulation n'est pas seulement dite, mais vécue dans la vie scolaire.

Je dirai que lorsqu'un règlement intérieur, tant par le processus éducatif dont il fixe l'expérience possible dans la vie scolaire, que par le travail sur lui qu'il peut engendrer, n'est plus un simple cadre, qu'il est alors un parergon. Et j'ajouterai que c'est en référence au rôle de parergon que le cadre peut jouer ou non, qu'il convient d'évaluer la signification d'un règlement donné au niveau du processus d'éducation civique.

Le terme « parergon » a été utilisé par Kant pour désigner le cadre d'un tableau tel qu'il met en valeur le contenu même du tableau, et participe ainsi du jugement esthétique porté sur ce contenu. Dans *La vérité en peinture*, Jacques Derrida généralise le terme à tout cadre qui coopère depuis un certain dehors, au-dedans d'une opération. Étymologiquement, le par-ergon est ce qui est hors, mais tout contre l'« œuvre », le travail. L'idée est celle d'une interdépendance du cadre et de l'« encadré » (4). On pourrait prendre l'exemple des rapports entre le cadre de la cure psychanalytique et ce qui se passe entre l'analysant et l'analysé. Les facteurs espace, temps, horaires, divan sont les constantes à l'intérieur desquelles le processus analytique a lieu, sans lesquelles il n'aurait pas lieu (5). Le cadre est parergon, selon l'expression de Derrida, reprenant le texte de Kant, lorsque, « mixte du dehors et du dedans », il est « un dehors qui est appelé au dedans du dedans pour le constituer en dedans ». La raison du cadre est alors de constituer à partir de son externalité même, une internalité. En l'occurrence, s'il s'agit du rapport entre le règlement intérieur comme cadre et l'apprentissage de la citoyenneté, je le dirai avoir le statut de parergon s'il participe de par ce qu'il est du processus même d'éducation civique.

4 - Kant parle de « parerga » à plusieurs reprises dans la *Critique du jugement*, qui est, on le sait, consacrée au « jugement de goût », notamment dans le chap. 14. Lire dans le livre de Derrida, *La vérité en peinture* (éd. Flammarion), dans la première partie « Parergon », les pages 60 à 78 consacrées à un commentaire de Kant.

5 - Dans *Logiques et archéologies du cadre psychanalytique* (Paris, PUF, 1995), René Roussillon écrit que le cadre psychanalytique est « un moule, un creuset » permettant « à un transfert potentiel de se révéler ».

Et ma question est : à quelles conditions est-il parergon ? quand ne l'est-il pas ? Les considérations précédentes sur l'énoncé des droits des élèves, leur articulation avec les « devoirs » et « interdits », permettent de situer la question, et d'aborder de ce point de vue, les 60 règlements de collèges et de lycées sur lesquels a porté la mini étude évoquée.

Une analyse de contenu a, en effet, été effectuée après avoir collecté 28 règlements pour les collèges et 32 règlements pour les lycées (6). Cette analyse est certes basée sur un petit nombre de cas, mais est qualitativement significative. En voici quelques résultats.

Il faut remarquer d'abord la grande diversité des « préambules ». Si le terme « communauté éducative » revient souvent, la référence à la « vie civique » est rare, et la notion d'« apprentissage de la citoyenneté » n'apparaît que dans quelques cas. Parfois est évoquée la manière dont le règlement a été élaboré (on dit alors « en commun » sans plus de précision). Il arrive que le terme « interdit » apparaisse dès les premières lignes, ce qui donne le ton de l'ensemble. L'expression « droits et obligations » n'est mise en évidence que dans six préambules.

Il semble que certains règlements aient été rédigés avant 1991, en référence implicite au texte d'août 1985 qui précisait seulement que « le règlement intérieur définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire ». Il convient, quoi qu'il en soit, d'interroger le corpus à disposition en posant la question de fond : parle-t-on des droits, individuels et collectifs, des élèves, et de quelle façon ?

Au niveau des collèges, mention est faite des droits des élèves dans 15 règlements. Mais dans 4 d'entre eux, il s'agit d'une ligne ou deux, telles que « *Les élèves jouissent de libertés d'information, d'expression, de réunion avec autorisation* » ; dans 8 cas, on trouve quelques phrases à propos de la « vie communautaire ». Des définitions solides des droits individuels et collectifs ne figurent que dans 3 collèges. Je cite l'un d'entre eux ; une grande page précisant : « *L'exercice par les élèves de leurs droits et le respect de leurs obligations dans le cadre scolaire contribuent à les préparer à leurs responsabilités de citoyens... Tout élève dispose de la liberté d'exprimer son opinion à l'intérieur de l'établissement scolaire dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui. Tout élève dispose de droits individuels, liberté de conscience, liberté d'expression, liberté de réunion, ainsi que de droits collectifs...* »

Le pourcentage global de mentions est identique dans les lycées (17). Mais on trouve davantage de références détaillées : on en compte 7, qui consacrent parfois plusieurs pages à l'énoncé des droits, souvent en liaison avec la notion de

6 - Les RI collectés sont issus de toutes les régions de France, dont 9 pour Paris et la région immédiatement parisienne.

« contrat ». Dans 4 cas, ils sont présentés immédiatement après le préambule, occupent le tiers du règlement, et sont présentés en articulation avec les obligations.

Cela pourrait contribuer à rendre optimiste, dans l'optique d'une instrumentation pédagogique du règlement intérieur. Mais, cela implique aussi que dans la grande majorité des cas, il n'y a soit aucune, soit très peu d'allusions aux droits des élèves. Curieusement, le RI de l'un de ces lycées majoritaires dit dans le préambule qu'il est conforme aux décrets de 1991, – sans que le corps du règlement comporte quelque référence que ce soit aux droits des élèves. Troublant, sauf à chercher une interprétation du manque de référence majoritaire aux droits des élèves dans les établissements, dans la difficulté des enseignants, leur résistance, à mettre en question leur pouvoir et la maîtrise de tout ce qui se passe dans la vie scolaire.

Tous les règlements évoquent évidemment des obligations pour ce qui concerne les horaires, les retards, la sécurité, puisqu'il s'agit de règles de fonctionnement. Mais la forme, le style du discours compte ici. Ne met-on l'élève qu'en face d'un système d'interdits, ou les règles sont-elles montrées utiles, nécessaires. L'impression générale qui se dégage est que dans la plupart des cas, on observe une inflation de termes tels que « il est formellement interdit », les élèves « doivent » sous peine de sanctions se comporter de telle ou telle manière, etc. Aussi bien, la lecture de nombreux règlements donne l'impression d'un esprit plus « répressif » qu'« éducatif ». Il est intéressant, dans cette optique, d'analyser ce que veut dire la notion de « contrat éducatif » (ou de vie scolaire, ou de « relations ») lorsqu'elle est utilisée. Sur les 60 règlements, elle apparaît 21 fois. Il se présente la plupart du temps comme lié à la signature par les élèves et les parents du RI (on se soumet aux règles), c'est-à-dire comme un contrat « léonin ». Dans un cas, tout à fait exemplaire, le contrat éducatif est formalisé, et proposé à la signature avec des devoirs et droits respectifs détaillés.

104

La lecture des textes consacrés aux retards, aux absences est, sur bien des points, significative. Parfois, cinq ou six lignes se résumant en : « tout retard est inadmissible et sera sanctionné ». Plus souvent, toute une gamme de consignes : en retard, l'élève se présente au conseiller pédagogique, qui autorise ou non à entrer en classe, notation au cahier de correspondance des retards répétés, sanction, etc. Parfois, le professeur est dit « seul juge » d'accepter le retardataire, parfois non. Mais l'important est dans la justification de ces règles, l'explication qui en est (ou n'est pas) donnée dans le texte même. Ici encore, l'obligation de « ponctualité » est rarement explicitée dans son sens. Deux cas cependant. L'un évoque la ponctualité comme expression du respect dû aux autres, elle « résulte de la prise de conscience par chacun que son retard gêne l'ensemble ». L'autre, au départ d'une grande page, explique que « tous les personnels ayant le souci d'être ponctuels à leur travail, il est demandé aux élèves d'être à l'heure »...

Il en est de même pour ce qui concerne le fait, sensible, des sanctions, voire d'exclusions temporaires. Leur énoncé reprend certes des textes officiels définissant l'échelle des sanctions. Mais, encore ici, on se trouve devant le double problème des raisons évoquées pour sanctionner, et de leur présentation. G. Mamou insiste, dans son livre, sur le fait que « *les défaillances des élèves peuvent être dans la plupart des cas, réglées par un dialogue direct entre l'élève et les éducateurs* ». Si tel ou tel RI insiste sur le caractère « éducatif » que doit revêtir toute sanction, ce n'est souvent qu'une clause de style. Ou bien un simple énoncé, sec, avec une certaine brutalité. Voire, notamment à propos des règles relatives au tabac, une relation directe entre comportement et interdit (« *l'usage du tabac dans l'enceinte du collège donne lieu à exclusion immédiate* »). En revanche, on trouve dans deux cas des commentaires explicatifs, référant à l'« inquiétude » de l'équipe éducative. Il s'agit, par les sanctions de « signifier » à l'élève et à sa famille ces inquiétudes. Un règlement de collège explicite le sens des sanctions : « *Proportionnelles à l'importance de la faute, et éducatives, leur objet étant d'amener l'élève à réfléchir. On en usera avec la modération nécessaire pour préserver leur efficacité* ». Voilà – ce qui est rare – une formule destinée non aux devoirs des élèves, mais à ceux qui enseignent...

La question posée était : le règlement intérieur d'un établissement du second degré peut-il être – parmi d'autres instruments, cours, etc. – un instrument pédagogique pour une éducation civique (aux droits de l'homme, à la citoyenneté)? En liaison avec cette hypothèse que c'est en particulier dans l'espace de la « vie scolaire » que s'apprend le civisme (apprendre qu'on est citoyen, ce n'est pas seulement être mis en face de devoirs, d'obligations, d'interdits), la lecture des textes officiels et des règlements mis à disposition, permet de préciser à quelles conditions un règlement intérieur est un cadre tel qu'il devient un élément du processus même d'apprentissage de la citoyenneté.

105

Conditions relatives au contenu : que les droits des élèves soient mentionnés, versus leurs devoirs ; qu'il ne s'agisse pas d'un simple énoncé de devoirs et d'interdits, sans explications ni commentaires donnant sens ; que les obligations et les droits des autres membres de la communauté scolaire soient apparents.

Conditions relatives à l'usage du règlement intérieur dans l'établissement : qu'il soit dit comment il a été conçu, par qui, dans quelle mesure il est révisable ; que chaque année un commentaire en soit fait aux élèves ; que – comme le suggère pour la classe de 6<sup>e</sup>... la brochure d'« Accompagnement » citée – soit effectué avec les élèves un travail sur la signification des règles de vie civique scolaire.

À ces conditions, le règlement intérieur prend la dignité des parergon.

## VERS UNE ÉDUCATION ÉTHIQUE ?

La question concrète d'une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme se situe néanmoins au niveau d'une problématique plus générale qui concerne l'universalité des valeurs humaines elles-mêmes et de l'éducation à ces valeurs. N'est-il pas nécessaire, dès lors, d'évoquer au-delà du concept traditionnel « d'éducation morale » celui d'une éducation éthique ?

Le concept d'« éducation morale », profondément marqué par la théorisation de Durkheim, ainsi que par la pédagogie qu'il en propose, reste aujourd'hui opératoire (7). On peut diverger sur le contenu, les méthodes d'enseignement de la « morale », ses fondements, voire sur le rapport de la morale et des « valeurs », l'idée même que, à l'école, plus spécifiquement qu'en d'autres lieux d'éducation, la morale « s'apprend », résiste à l'invasion des enseignements de type scientifique ou technologique. Il y a un apprentissage possible et nécessaire des règles, normes qui fondent dans la communauté les relations interindividuelles et sociales : éducation civique, aux droits de l'homme, à la citoyenneté sont autant de chapitres d'une « éducation morale » qui fait partie de la mission même de l'école. La généralisation actuelle du concept d'« éthique », son retour en force dans des champs aussi divers que la biologie, la médecine, la recherche dans les sciences humaines, dès lors que d'une certaine façon le sens même du devenir de l'« humain » est en jeu, posent la question d'une « conscience éthique » requise du sujet dans ses rapports non seulement à l'« autre », en vertu de règles morales admises et reconnues, mais encore à quelque universel humain en lui, à l'autre, en l'humanité même.

Doit-on, dans ces conditions, évoquer le concept d'une « éducation éthique », désormais nécessaire, devant former le sujet – en particulier dans l'espace scolaire – à l'apprentissage d'une prise de conscience de ce qui, au-delà des normes et des valeurs, renvoie à une responsabilité universelle ? Durkheim disait que la « fonction propre » de l'éducation morale est, avant tout, de « développer les germes d'humanité qui sont en nous » (8) ; ne définissait-il pas par là, au-delà de ce qu'il dénommait éducation morale, le sens même, le contenu d'une éducation à l'« humain » ? Dans un texte intitulé « Enseigner la morale aujourd'hui ? » (9), Louis Legrand plaide

106

7 - Cf. la note de synthèse de Jean-Claude Forquin « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale : approches théoriques et perspectives de recherche », in *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993.

8 - Durkheim, on le sait, voyait dans le « respect de la personne humaine » une valeur consensuelle ultime. Et, si l'homme en tant que personne « a droit à ce respect religieux, c'est qu'il y a en lui quelque chose de l'humanité ». « C'est l'humanité qui est respectable et sacrée. » Cf. J.-C. Filloux, *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994.

9 - Louis Legrand, « Enseigner la morale aujourd'hui », in *Revue française de pédagogie*, n° 97, 1991.

pour une « *introduction sérieuse d'une formation éthique à l'école* ». Il est cependant clair que l'idée même d'une formation, ou d'une « *éducation* » éthique à l'école pose au moins deux ordres de problèmes : quel est le sens même de l'« *éthique* » ou d'une éthique, s'il s'agit de l'enseigner? Voire, peut-on poser qu'en fonction du contenu « *éthique* » désigné comme champ d'enseignement, il est possible de porter d'une « *éducabilité éthique* »?

Dans cette perspective, l'« *éthique* » qui est l'objet d'éducation ne saurait être assimilée à une étude, à une science qui déterminerait la nature de la morale ou ses fondements, ce qui l'équivaldrait à une sorte de savoir scientifique. Dès que le terme éthique est accolé comme adjectif à des termes tels que conscience, formation, il implique un sujet en interrogation, non assuré de valeurs de vie, devant des choix qui néanmoins s'imposent à lui dans son rapport avec lui-même et avec l'autre humain devant lui, tant dans la réflexion sur l'action entreprise que dans l'action même. Dans une « *Conférence sur l'éthique* » que cite J.-C. Forquin, Wittgenstein écrit : « *Dans la mesure où l'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue, l'éthique ne peut pas être science* ». Mais alors, si elle ne renvoie à aucun savoir, mais à ce désir, à une aspiration, c'est bien qu'est en jeu, au-delà de l'adhésion à des coutumes et des règles (morales), le sujet en quête de quelque chose concernant l'« *humanité* », un universel à construire à partir de soi. Et c'est ce désir, énoncé par Wittgenstein, qui peut donner sens, peut-être, à la notion d'éducabilité éthique. La conception de l'éthique qui peut seule légitimer l'idée d'une éducation éthique est celle qui voit dans l'interrogation éthique une référence à des choix personnels, à des questionnements où est en jeu une tension entre le sujet et ce que Kant appelait le « *règne des fins* ». Référence en même temps à ce qui est le plus personnel, voire le plus subjectif (ainsi une recherche du bonheur), et le plus universel (construire quelque chose de l'« *humain* ») dans le rapport à l'autre. Tel serait ce que l'on peut appeler le paradoxe éthique. Prendre en charge une formation à l'éthique implique ainsi autre chose qu'une transmission de savoirs supposés acquis, définitifs, – hors de question.

Aussi bien, accolé à la notion d'« *éducation* », le terme « *éthique* » est susceptible de connotations différentes selon qu'il est utilisé comme adjectif ou comme substantif. L'expression « *éducation morale* » signifie sans problème terminologique une formation qui conduit le sujet à intégrer d'une manière ou d'une autre un ensemble de règles qui doivent permettre le fonctionnement du groupe social dont il fait partie. C'est d'ailleurs en ce sens qu'une approche sociologique peut en faire son objet, voire la fonder comme a voulu le faire Durkheim. Éducation, donc, à une morale définissable comme corpus de normes de comportement. L'expression éducation « *à* » la morale n'est pourtant pas utilisée communément. En revanche, il n'est pas indifférent de parler d'éducation « *éthique* », ou « *à* » l'éthique. « *Eduquer à l'éthique* » est une expression qui implique précisément l'idée d'un savoir, d'une « *chose* » définie ou définissable à intégrer : le savoir, l'objet de connaissance est déterminé de la même manière que les expressions « *éducation à la citoyenneté* »,

« éducation aux droits de l'homme », renvoient à une définition du citoyen, voire à la Déclaration des Droits de l'homme. Or, comme il a été suggéré plus haut, le propre des questions d'ordre éthique, à la différence des questions d'ordre « moral » est de mettre le sujet en état de questionnement, d'interrogation sur lui-même et son rapport à l'« autre » au niveau non point du groupe, mais d'un universel humain. Dans cette optique, c'est donc bien la conception d'une éducation éthique, comme éducation sensibilisant à cette « humanité » en nous, selon le terme durkheimien, qui est en jeu, et non d'une éducation du type signifié par la notion d'éducation morale. Non point une éducation à un savoir constitué, ou à un corps normatif admis, mais une éducation qui privilégie non pas un endoctrinement, mais un esprit de recherche dans la mesure où comme le dit Louis Legrand « nul n'est aujourd'hui assuré des valeurs à vivre », confronté que nous sommes de plus en plus à des questions que les règles morales communes ne permettent pas de résoudre, voire se contredisent.

Mais cela veut-il dire que chacun se construit sa « conscience éthique » ? Dans cette hypothèse, la formation éthique voudrait dire que le sujet est sensibilisé par cette formation au surgissement nécessaire, chez lui, à un moment ou à un autre, d'un certain type de conscience : qu'il faut inventer, construire, être éventuellement le coauteur de définitions de ce qui est cet « humain » auquel on appelle la conscience éthique. Le sujet est donc requis par cette éducation de participer à ce qu'on pourrait appeler un « accomplissement ». Et c'est précisément le sens, l'orientation de cet accomplissement qui peut définir le moment « éthique » requis du sujet.

On peut certes saisir par l'observation – disons – sociologique des « moments » éthiques qui apparaissent lorsque par exemple un dit Comité d'éthique se préoccupe des expérimentations faites sur les embryons humains, de la possibilité de créer un jour des infinités de jumeaux, des valeurs humaines que les techniques biologiques nouvelles peuvent détruire. Au niveau de la connaissance, constater quels sont dans une société la nature (ou l'existence) d'interrogations éthiques, leur évolution, les paramètres psychologiques, philosophiques qui fondent ces interrogations est sans nul doute utile et nécessaire. Des informations sur le sens social donné à l'éthique sont issues de la recherche, et il est bon de savoir comment est conçue l'éthique dans tel ou tel corps social, dans tel type de discours ; voici pourquoi ici ou là l'obligation de référer à une éthique se pose ; voire : ne se trouve-t-on pas, dans des cas déterminés, en présence de plusieurs conceptions de l'éthique, ou de plusieurs éthiques ?

Mais il convient d'admettre que cette connaissance issue de la recherche fige en quelque sorte une conscience éthique sociale qui ne peut être en son fond qu'un cheminement. Et c'est ce cheminement même qui est le lieu d'un « aller vers » qui désigne la recherche d'un accomplissement, d'une construction, d'une reconnaissance de l'humain. N'est-on pas, dès lors, renvoyé à une philosophie du sujet, de l'inter-subjectivité et de l'humain qui excède la simple contribution des sciences de l'homme ? Les notions d'« accomplissement de soi » chez Foucault, d'« individualisme éthique », dans la philosophie de Levinas, peuvent aider à cerner cette problématique.

Les définitions de l'éthique qui l'assimilent à la recherche personnelle d'un vouloir, d'un mode de vie, cherchent dans le sujet dit autonome une exigence de valeur qui le situe « éthiquement » par rapport à lui-même et par rapport à l'autre. Ainsi en est-il d'Habermas, pour qui les problèmes « éthiques » se rapportent aux choix axiologiques de chacun, choix fondamentalement subjectifs (10). Mais, dans cette optique, l'exigence de valeur répond précisément à ce qu'il en est du bien et du mal, de la liberté. Dans ses derniers ouvrages, Michel Foucault pose une sorte de parenté entre éthique et esthétique, en introduisant l'idée du beau, l'action éthique consistant à donner à sa vie la forme « la plus belle possible ». S'interrogeant sur la possibilité d'un « gouvernement de soi » chez un sujet qui devient « sujet pour soi-même », Foucault voit le souci éthique en quête d'un « accomplissement », d'un mode de perfection. Former et développer « une pratique de soi qui a pour objectif de se constituer soi-même comme l'ouvrier de la beauté de sa propre vie ». Les textes de l'antiquité grecque cités par Foucault dans *L'usage des plaisirs* lui paraissent précisément significatifs du désir d'élaborer une éthique et tout un ensemble de pratiques permettant de « demeurer libre de tout esclavage intérieur à l'égard des possessions », – de « l'effort qu'on faisait pour développer ces pratiques de soi, les perfectionner, les enseigner ». C'est un type de pédagogie à visée éthique que propose Foucault dans *Le souci de soi* : une pédagogie qui se ferait l'instrument d'une incitation, d'un apprentissage de la « gouvernementalité », qui initierait le sujet à la maîtrise de soi, l'autonomisation individuelle et l'inviterait à se « construire soi-même », de façon à faire de sa vie une « œuvre d'art » (11).

Éducation à une éthique, d'anc, d'anc l'idée centrale est que le sujet est apte à trouver en lui, la possibilité d'être « l'ouvrier de la beauté de sa propre vie ». Mais n'est-on pas en dehors de toute éthique, si cette « subjectivation » aboutit à ce que Levinas appelle un « individualisme de l'être », loin de l'« individualisme éthique » que le souci esthétique de Foucault veut fonder à travers l'idée de perfection.

Dans la perspective phénoménologique d'Emmanuel Levinas en effet, c'est un sujet en relation originaire avec « l'autre comme tel » qui est mis en scène. Le moi n'est moi que parce qu'il doit sortir de lui-même, à la fois confronté à l'« inquiétante étrangeté » de l'autre homme, et obligé de répondre à un appel venant de lui. Il y a donc un rapport intersubjectif constitutif du sujet, que Levinas dit non symétrique, non réciproque, mais « originaire », qui définit le statut de l'éthique. Le « fait éthique » est premier, le « *présupposé de toute relation humaine, condition de possibilité de l'humanité de l'homme* ». C'est en retrouvant sa socialité originaire, le besoin irrépressible de sortir de soi, l'expérience primordiale d'être plus que soi-même, que le

10 - Jürgen Habermas, *Morale et communication*, Paris, Éd. du Cerf, 1986.

11 - Michel Foucault, *L'usage des plaisirs*, Paris, PUF, 1984; *Le souci de soi*, Paris, PUF, 1984. Cf. J.-C. Filloux, « Michel Foucault et l'éducation », in *Revue française de pédagogie*, n° 99, 1992.

sujet s'affirme et affirme l'autre comme singularité irréductible. Une singularité renvoyant précisément – et là est le nœud de l'apport de Levinas – à un autre « humain » qui est à la fois ce « visage » et un universel.

Le sujet est donc primordialement sujet en séparation et en rapport constitutif de soi avec cet autre et les autres. Et ainsi, l'éthique est possible parce que le sujet peut originellement non pas seulement répandre de soi, mais se sentir destinataire d'une sorte de convocation de l'humain en soi mais aussi en l'autre. Le rapport « éthique » réside dans la passibilité de cette prise de conscience liée à l'expérience primordiale de la socialité première : le sujet se trouve ou se retrouve « sujet éthique », lorsqu'il dépasse un égoïsme qu'il appelle « individualisme de l'être » pour accéder à cet « individualisme éthique » qui lui enjoint de dire : « *Moi je m'universalise* » (12).

On notera que dans cette perspective philosophique, la possibilité éthique (trouver l'universel humain dans la singularité de soi et de l'autre) est en quelque sorte première : il y a une éducabilité éthique consubstantielle à la constitution du sujet. Une telle perspective met aussi en évidence un paradoxe qui est l'essence même de toute interrogation « éthique » : cette tension déjà évoquée qui renvoie chez le sujet à lui-même et à l'humain qu'il s'agit de déterminer comme tel, au-delà de tout programme préétabli.

L'éthique du perfectionnement de soi chez Foucault, l'individualisme éthique de Levinas convergent, malgré la différence d'accent, sur la notion d'un accomplissement qui dépasse l'« individualisme de l'être », l'égoïsme naturel, pour trouver, construire l'« humain » en soi. L'éthique naît au moment où une conscience individuelle se fait conscience éthique en voulant reconnaître et accomplir en soi ce que Montaigne appelait la qualité d'homme. Durkheim évoquait la reconnaissance du caractère « sacré » de la personne humaine comme valeur des valeurs ; d'autres voient le fondement d'une éthique dans le respect de la liberté de l'autre : Levinas identifie la notion de « droits de l'homme » à celle de « droits de l'autre homme ». Si « éducation éthique » il y a, ce ne peut être au sens d'un dit *a priori* en définissant les méthodes et le contenu mais, plus fondamentalement, que le sujet soit mis en relation avec ses propres potentialités de donner un sens « humain » à ses actes. Et il y a précisément dans l'« homme » à la fois une éducabilité éthique liée à sa sociabilité originaire, et l'insistante possibilité de sa destruction.

Au vrai, à travers cette référence de l'éthique à l'humain en soi, c'est bien la signification et le destin de ce qu'est l'« espèce humaine » qui est en jeu. Dans l'expérience de l'horreur des camps de la mort nazis dont il a fait le récit dans *L'espèce*

12 - Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, 1974 (Livres de poche) ; *Humanisme de l'autre homme*, 1973 (Livres de poche). Voir aussi : Pierre Hayat, *Emmanuel Levinas, éthique et société*, Éd. Kimé, 1995.

*humaine, Robert Antelme a vu le ressort de la lutte pour la vie dans « la revendication forcenée, et presque toujours elle-même solitaire, de rester, jusqu'au bout, des hommes », d'« exprimer comme seule et dernière revendication, un sentiment ultime d'appartenance à l'espèce. Et il ajoute : Dire que l'on se sentait alors contesté comme homme, comme membre de l'espèce, peut apparaître comme une explication après coup. C'est cela cependant ce qui fut le plus immédiatement et constamment sensible et vécu, et c'est cela d'ailleurs, exactement cela, qui fut voulu par les autres. La mise en question de la qualité d'homme provoque une revendication presque biologique d'appartenance à l'espèce humaine. »*

Ne sommes-nous pas là au plus profond du sens de l'éthique? Citons le commentaire que fait Maurice Blanchot du livre de Robert Antelme. « Il nous conduit à une réflexion essentielle : l'homme est l'indestructible, et pourtant il peut être détruit... Que l'homme puisse être détruit, cela n'est certes pas rassurant; mais que, malgré cela, en ce mouvement même, l'homme reste l'indestructible, voilà qui est vraiment accablant, parce que nous n'avons plus aucune chance de nous voir jamais débarassés de nous, ni de notre responsabilité. » (13)

13 - Robert Antelme, *L'espèce humaine*, Gallimard, 1947 (rééd. 1996). Maurice Blanchot, *L'entretien infini*, « L'expérience limite », chap. II, Gallimard, 1969.