

ÉDUCATION DES FUTURS CITOYENS À LA RÉFLEXION ÉTHIQUE : PRÉSENTATION ET ÉVALUATION D'OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

*EDUCATION OF FUTURE CITIZENS TO ETHICAL REFLECTION:
PRESENTATION AND EVALUATION OF METHODOLOGICAL TOOLS*

Par Karine DEMUTH-LABOUZE*

RÉSUMÉ

Les enjeux de la diffusion d'une culture de réflexion éthique, et notamment de l'éducation des futurs citoyens au questionnement éthique, sont progressivement considérés au-delà des cercles des spécialistes des sciences humaines et des professionnels de santé. La mise en œuvre d'un « enseignement moral et civique » de l'école au lycée à la rentrée 2015 témoigne de cette évolution. Cependant, en l'absence de formation institutionnelle, les équipes pédagogiques ne sont pas véritablement en mesure de former les élèves à cette procédure de questionnement. Afin que l'éveil des futurs citoyens à l'éthique devienne effectif, et dans le cadre de notre mission de promotion et d'accompagnement de la réflexion éthique, nous avons développé des outils méthodologiques de formation des enseignants à l'éthique et à l'animation d'ateliers de réflexion éthique. Notre modèle, dont l'originalité réside dans sa visée de formation à l'éthique par la pratique du questionnement éthique, suit un cheminement en trois temps : une introduction à l'éthique ayant pour support l'étude d'un dilemme fictif ; un entraînement au questionnement éthique s'appuyant sur un dilemme réel ; une pratique autonome de ce questionnement prenant appui sur une situation réelle, non formulée en termes de dilemme. Cet article décrit le modèle, présente les

résultats d'une étude conduite avec des enseignants et élèves du secondaire afin d'évaluer sa pertinence et son efficacité, discute certains aspects problématiques du développement d'une éducation à l'éthique dans le cadre de l'Éducation nationale et envisage les conditions de son existence et de sa pérennisation.

MOTS-CLÉS

Éducation à l'éthique, Modèle, Enseignement secondaire, Espaces de réflexion éthique.

ABSTRACT

The stakes in spreading a culture of ethical reflection are gradually being considered beyond the human sciences specialists and healthcare professionals. In particular, the importance given by public authorities to educating future citizens to ethics led to the establishment of a "moral and civic education" in French primary and secondary education in September 2015. However, in the absence of institutional formation, teachers are not really able to train students in this questioning procedure. In order to improve the awakening of future citizens to ethics, we have developed methodological tools to train teachers in ethics and animation of ethical reflection workshops. Our model, the originality of which is to train in ethics through the practice of ethical questioning, follows a three-step path: an introduction to ethics leaning on the study of a fictive dilemma; a training in ethical questioning based on a

* Maître de conférences en biochimie et bioéthique, EA 1610 « Études sur les sciences et les techniques », Département de recherche en éthique, Université Paris-Sud / Paris-Saclay. Contact : Études sur les sciences et les techniques, Faculté des sciences d'Orsay, Bâtiment 407, Rue du Doyen Georges Poitou, 91400 Orsay, France. karine.demuth-labouze@u-psud.fr

real dilemma; an autonomous practice of this questioning leaning on a real situation, not formulated in terms of dilemma. In this article, we describe the model and assess its relevance. We then discuss some problematic aspects of the development of ethics education in the National Education context and the conditions of its existence and sustainability.

KEYWORDS

Ethics education, Model, Future citizens, French hospital ethics committees.

INTRODUCTION

Un « enseignement moral et civique » (EMC) a été créé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Cet enseignement, mis en œuvre de l'école au lycée à la rentrée 2015, vise à « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »(1). Articulant valeurs, savoirs et pratiques, il doit permettre aux élèves de « devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale ». La création de l'EMC témoigne d'une volonté d'encourager l'esprit critique et l'autonomie des élèves ; elle s'inscrit en ce sens dans le mouvement s'opérant actuellement de la transmission vers la co-construction, tant dans le domaine des connaissances [6] que dans celui des valeurs [7]. Elle constitue par ailleurs une formidable occasion d'éduquer les futurs citoyens à la réflexion éthique et, *in fine*, de favoriser la diffusion d'une culture de réflexion éthique à l'ensemble des citoyens.

Cependant, le programme de l'EMC mêlant morale, éthique, citoyenneté et laïcité, et sa mise en œuvre étant confiée à la gestion des établissements, il en résulte un large éventail d'appropriations et de pratiques locales de sorte que peu d'élèves bénéficient actuellement d'une éducation à l'éthique. Lorsque l'EMC est associé à la discipline histoire-géographie, et bien qu'il s'articule autour de thèmes d'actualité (le pluralisme des croyances et la laïcité, le réchauffement climatique, la question des migrants...), il consiste le plus souvent en la transmission de valeurs (liberté, égalité, fraternité...) et de connaissances (des institutions politiques républicaines) et non en l'apprentissage d'un questionnement sur les

valeurs [19]. Lorsqu'il est prodigué par des professeurs de SVT(2), il revient généralement à traiter de questions scientifiques socialement vives (le transhumanisme, la PMA, les OGM...) en termes d'impact de la science et de la technologie sur la société et non en termes d'enjeux et de dilemmes éthiques soulevés par les avancées de la science [37]. Dans les deux cas, l'enseignement ne forme pas, ou trop peu, les élèves au questionnement, au processus de problématisation, à l'argumentation, à la délibération éthique et à l'engagement à travers la prise de décisions raisonnées.

Les enseignants du secondaire que nous avons interviewés dans la phase préliminaire du travail présenté dans cette contribution sont conscients du hiatus existant entre les programmes et la réalité de l'EMC. Ils en attribuent unanimement l'origine à leur absence de formation institutionnelle à l'éthique et à la manière de mener une réflexion éthique, comme cela était déjà relevé en 2007 dans le rapport de l'UNESCO concernant l'éducation à la bioéthique [10]. Manquant ainsi de repères, de cadres de pensées et d'outils méthodologiques, les enseignants souhaitant néanmoins éveiller leurs élèves à l'éthique s'appuient le plus souvent sur les séquences d'enseignement disponibles sur le web (site Eduscol notamment) et commettent alors deux types de maladresses. La première consiste à fournir d'emblée aux élèves les questions éthiques soulevées dans un domaine précis (par exemple les enjeux éthiques du don d'organes), ce qui les empêche d'avoir à les identifier eux-mêmes. La seconde consiste à leur fournir une documentation pléthorique (textes de lois, avis du CCNE(3), chartes de déontologie...), ce qui inhibe paradoxalement leur réflexion éthique dans la mesure où le travail d'assimilation des données supplante le processus de problématisation. Par ailleurs, héritiers d'une culture de transmission verticale de savoirs théoriques, les enseignants se sentent majoritairement peu en mesure d'animer des discussions et soulignent que les élèves eux-mêmes ont des difficultés à s'exprimer et à dialoguer entre eux.

Afin que l'éveil des jeunes gens à l'éthique ne demeure pas un effet d'annonce mais devienne effective, il apparaît donc nécessaire de développer des modalités de formation des enseignants à l'éthique et à l'animation d'atelier de réflexion éthique. En réponse à cette nécessité, après avoir validée l'hypothèse selon laquelle les élèves du secondaire étaient en mesure de s'approprier le questionnement éthique [15], partageant l'idée que c'est aux éthiciens de former les enseignants [27], et dans le cadre de leur mission de promotion et d'accompagnement

(2) SVT : lire partout Sciences de la vie et de la terre.

(3) CCNE : lire partout Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé.

(1) Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>

de la réflexion éthique, le Département de recherche en éthique de l'université Paris-Sud / Paris-Saclay et l'Espace éthique Ile de France ont élaboré un modèle pédagogique visant à soutenir les enseignants dans leur nouvelle tâche consistant à éveiller les élèves à la réflexion éthique.

Dans la première partie de cet article, nous décrivons notre modèle. Dans une deuxième partie, nous présentons et discutons les résultats d'une étude pilote conduite dans un établissement d'Île-de-France afin d'évaluer sa pertinence et son efficacité. Pour conclure, nous envisageons les conditions d'existence, de développement et de pérennisation d'une éducation de l'ensemble des élèves du secondaire à l'éthique.

I. PRÉSENTATION DU MODÈLE

Répondant au double objectif d'initiation des enseignants à l'éthique et de formation à l'animation d'atelier de réflexion éthique dans un contexte particulier (auprès de collégiens et de lycéens, dans le cadre de l'Éducation nationale), notre modèle associe un cours théorique d'introduction à l'éthique et à la bioéthique (4h) et une présentation de méthode d'animation d'ateliers de réflexion avec les élèves (4h).

A. Formation théorique

Cette formation vise à introduire les concepts d'éthique et de bioéthique, à expliciter leurs fondements et à présenter des outils de résolution des dilemmes. Dans la mesure où elle prend notamment appui sur l'enseignement « Fondements et pratiques de l'éthique médicale » dispensé dans le Master 1 « Éthique, science, santé, société » du Département de recherche en éthique de l'Université Paris-Sud / Paris-Saclay [30], nous nous limiterons ici à en résumer les grandes lignes.

L'éthique y est présentée comme un questionnement normatif, non prescriptif, visant à identifier et à résoudre les conflits de devoirs et dont l'objet est de guider l'action humaine(4). La bioéthique, éthique appliquée à la médecine, est définie comme « un domaine spécifique, interdisciplinaire, consacré à l'examen des questions d'ordre éthique que posent les pratiques médicales afin de prévenir les risques qu'elles peuvent présenter pour le devenir de la société, voire de l'humanité » [16]. Afin que les enseignants puissent transmettre à leurs

(4) Cette définition est inspirée d'une note de Jules Tricot : « L'éthique est une science pratique et normative, dont l'objet est de nous rendre meilleurs. » dans Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trd. fr. J. Tricot, Vrin, 1959, II, 2, 1103b, p. 97.

élèves des éléments d'historicité, les raisons majeures du développement récent de l'éthique médicale (évolution de la pensée occidentale et modification de l'agir humain en fin de XX^e siècle, évolution de la médecine, expérimentations médicales menées par le régime Nazi) sont également évoquées.

Les outils de résolution des conflits de devoirs sont introduits par la présentation des deux grandes positions philosophiques (la téléologie et la déontologie, découlant des conceptions hétéronomiques et autonomiques de l'homme) et des quatre principes anglo-saxons (la bienfaisance et la non-malfaisance, de nature téléologique ; l'autonomie et la justice, de nature déontologique) permettant de problématiser les situations.

Les cinq étapes du raisonnement pratique caractérisant la procédure de questionnement éthique sont enfin explicitées de la manière suivante. 1) La prise en compte du contexte correspond à l'analyse et à la description objective, factuelle, neutre, de la situation. 2) La problématisation consiste en l'identification des questions, des tensions, des conflits que la situation soulève. 3) La détermination de la visée (ce qui va motiver notre décision, le choix de notre action) correspond à la première prémisses du syllogisme pratique d'Aristote : le choix de la fin. 4) La délibération porte sur les moyens d'atteindre la fin déterminée ; elle correspond à la seconde prémisses du syllogisme pratique et consiste à envisager, d'une part, les principes et les valeurs auxquelles ses moyens se réfèrent et, d'autre part, les conséquences de leur mise en application. 5) La décision, qui doit aboutir à une action, est l'aboutissement du raisonnement ; elle correspond au choix de la meilleure option quand la mise en pratique d'une valeur contrarie l'adhésion à une autre.

B. Formation à l'animation d'ateliers de réflexion éthique en milieu scolaire

Afin de répondre aux besoins des enseignants, notre méthode d'animation a été élaborée à partir d'objectifs pédagogiques correspondants aux compétences à acquérir par les élèves. Dans un souci de didactisme, la présentation de ces objectifs pratiques précède celle de la méthode d'animation.

1. Finalité des ateliers

La finalité des ateliers est d'éveiller les élèves au questionnement éthique ; de leur transmettre non pas des valeurs mais plutôt le désir et les moyens d'un questionnement sur les valeurs. Ce questionnement devrait leur permettre, d'une part, d'appréhender la diversité culturelle, le pluralisme et la pluralité des valeurs, d'autre part, de

développer une réflexion sur ce qui permet d'insuffler un sens à l'action et, enfin, d'apprendre à s'orienter dans l'incertitude en proposant des choix vraisemblables et en aboutissant à des actions appropriées. Conformément à la finalité de l'EMC, l'apprentissage de la manière de mener une réflexion éthique devrait leur permettre de gagner en autonomie et en responsabilité, en aptitude à prendre en charge l'orientation de leur propre vie et à exercer leur citoyenneté démocratique en opérant des choix responsables et solidaires. Pour cela, les élèves auront à acquérir un certain nombre d'aptitudes, de compétences, de dispositions qui ne sont pas le fruit d'un enseignement théorique mais s'acquièrent par la pratique, analogiquement à l'acquisition des vertus par l'habitude selon Aristote [2]. Ainsi, les ateliers que nous proposons consistent en une initiation à l'éthique par la pratique du questionnement éthique.

2. Objectifs pédagogiques, compétences à acquérir

Une première compétence à acquérir par les élèves est l'aptitude au questionnement, déjà prônée pour la formation à l'éthique au niveau universitaire [9] : le passage de la certitude à l'hypothèse, de l'assertion à la formulation de questions. Cet apprentissage est délicat pour les élèves, d'une part en raison de leur propension au jugement, d'autre part parce que la nature des questions à formuler est pour eux inhabituelle. Une question éthique est une question de sens, de finalité, de valeur, de légitimité ; c'est plutôt une question du pourquoi qu'une question du comment, ce n'est donc pas une question technique. Une question éthique n'est pas non plus une question scientifique (elle n'appelle pas une explication et une connaissance des phénomènes en termes de loi causale) ni une question de fait (pour laquelle la réponse n'a pas à être argumentée). Les élèves doivent donc apprendre à formuler des questions ouvertes, dont les réponses plurielles sont de type argumenté.

Une deuxième compétence est l'aptitude à la discussion, peu valorisée dans le système éducatif français en dépit de l'initiation des pratiques à visée philosophique avec les enfants à la fin des années 1990 [39]. Cette pratique suppose à la fois de la clarté dans l'expression de la pensée et une posture d'ouverture dans l'écoute. Il s'agit d'apprendre à ne pas attribuer aux autres ce que l'on croit qu'ils pensent, mais à envisager réellement, c'est-à-dire à les écouter et à les entendre. La nature même des ateliers de réflexion éthique, qui sont précisément des espaces de discussion, permet en général aux élèves de développer cette aptitude.

Une troisième compétence réside dans l'esprit critique, capacité constituant selon Martha Nussbaum l'un des deux piliers de la compétence démocratique [28],

et l'argumentation. Les élèves doivent ici apprendre à distinguer les certitudes, les croyances ou les convictions des savoirs étayés [4]. Ils doivent également acquérir l'aptitude à construire un jugement rationnel [21].

Une quatrième compétence consiste en l'aptitude à problématiser, à passer d'un problème (qui s'enracine dans une situation particulière) à une problématique (qui s'enracine plutôt dans un système d'idées). C'est en travaillant à partir de cas concrets que les élèves acquièrent le processus de problématisation [36].

Une cinquième compétence réside dans la capacité à intégrer la complexité [33], à passer d'une vision binaire à une vision plurielle. Pour cela, les élèves doivent apprendre, d'une part, à sortir des généralités et, d'autre part, à se décentrer. Ici encore, une manière de les aider est de les faire travailler à partir de cas concrets.

Un dernier objectif est d'amener les élèves à s'impliquer dans la cité, à passer d'une posture d'indifférence à une posture de responsabilisation et d'engagement ; à convertir l'intention en action [5]. La pratique du questionnement éthique, entendu à la manière de Vincent Descombes comme *raisonnement pratique* aboutissant à une décision, à une action [17], favorise naturellement cet engagement.

C. Méthode d'animation des ateliers : formation à l'éthique par la pratique du questionnement éthique

Pour atteindre ces objectifs, la méthode d'animation que nous proposons suit un cheminement progressif, en trois temps. Le premier correspond à une introduction à l'éthique s'appuyant sur l'étude d'un dilemme fictif. Le deuxième est un entraînement au questionnement éthique s'appuyant sur un dilemme réel. Le troisième consiste en la pratique autonome de ce questionnement ; il s'appuie sur une situation réelle, non formulée en termes de dilemme. La méthode est synthétisée dans le tableau I.

Premier temps : introduction à l'éthique

Les objectifs de ce premier temps des ateliers sont, d'une part, d'apporter aux élèves des repères en éthique et, d'autre part, de susciter leur intérêt. Pour cela, il est nécessaire que chaque élève parvienne à s'exprimer librement à propos du dilemme fictif servant de support à la discussion.

Le dilemme proposé aux élèves est le dilemme de Heinz, initialement formulé par Lawrence Kohlberg [23] : « La femme de Heinz est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. Ce médicament, mis au point par un pharmacien qui le vend 10 fois le prix qu'il lui coûte, est hors de prix et

Tableau I. Ateliers d'initiation à l'éthique par la pratique du questionnement éthique

Étapes	Objectifs pédagogiques	Déroulés des séances	Compétences travaillées
Introduction à l'éthique Étude d'un dilemme fictif	Apporter des repères en éthique Susciter l'intérêt	1- Présentation d'un dilemme fictif 2- Discussion libre 3- Présentation de notions et d'outils : - éthique, dilemme éthique, visée éthique - outils de problématisation	Questionnement : - déconstruction des préjugés - prise de conscience de l'ignorance - étonnement - formulation de questions Discussion : - clarté dans l'expression - ouverture dans l'écoute
Entraînement au questionnement éthique Analyse d'un dilemme réel	Amener les élèves à s'approcher les outils du questionnement éthique	1- Présentation d'un dilemme réel 2- Discussion encadrée : - analyse de la situation - problématisation - détermination de la visée - délibération sur les moyens - décision	Esprit critique et argumentation : - passage de l'émotion à la réflexion - construction d'un jugement éthique critique et rationnel Problématisation : - identification des éléments du questionnement - formulation de dilemmes Intégration de la complexité : - décentrement - relation éthique, droit et politique Implication dans la cité : - responsabilisation - engagement
Pratique autonome du questionnement éthique Analyse d'une situation réelle	Permettre aux élèves d'élaborer eux-mêmes une réflexion éthique	1- Présentation d'une situation 2- Discussion autonome	Toutes

Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et le lui demande, ne fût-ce qu'à crédit. Face au refus du pharmacien, que devrait faire Heinz : Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ? » La discussion qui s'en suit permet d'explicitier ce qu'est un dilemme éthique (une situation dans laquelle il y a un conflit entre deux biens, ou entre deux devoirs, contradictoires), de présenter l'éthique comme une procédure de questionnement visant à identifier et à résoudre les conflits de devoirs, et d'introduire la visée éthique comme la visée de la vie bonne, pour soi et pour autrui, dans des institutions justes [35]. Ici, un devoir de Heinz est de respecter les lois et la propriété du pharmacien ; un autre est de tout mettre en œuvre pour sauver sa femme. Pour résoudre le dilemme, Heinz devra déterminer ce qui est finalement acceptable, légitime, de faire en tenant compte des intérêts différents de chacun (Heinz, sa femme, le pharmacien) et de la société.

L'étude de ce dilemme permet également de présenter les outils de problématisation (outils permettant de traduire les conflits moraux sous forme d'opposition entre différents principes qu'il s'agira ensuite de hiérarchiser afin de prendre une décision et d'agir). Le premier relève de la téléologie, de l'éthique immanente ou du contextualisme : il considère les conséquences de notre action dans un contexte particulier et consiste à se demander quelle est l'action qui minimisera le mal (le malheur) ou qui maximisera le bien (le bonheur) ; qu'elle est l'action qui aura le meilleur rapport bénéfice/risque. Le second relève de la déontologie, de l'éthique transcendante, ou du principisme : il considère non plus les conséquences de notre action mais les principes moraux que l'on doit respecter pour bien vivre ensemble quel que soit le contexte.

Dans le dilemme de Heinz, un raisonnement téléologique (cela causera-t-il le plus de mal de laisser mourir une personne ou de voler une autre personne ?) amène les

élèves à penser que la meilleure action serait de voler le médicament. À l'inverse, un raisonnement déontologique (serait-il possible de vivre dans une société dans laquelle les lois, la liberté ou encore la propriété de chacun ne seraient pas respectées ?) les amène à exclure la possibilité du vol. Avec cet exercice, les élèves prennent donc conscience, d'une part, de la pluralité des valeurs et des principes (bienfaisance, autonomie, justice...) et, d'autre part, des conséquences parfois divergentes de leur mise en application : si l'on privilégie le bon, on sera tenté de voler le médicament ; si l'on privilégie le juste, on se l'interdira.

L'analyse du dilemme de Heinz permet enfin de sensibiliser les élèves aux limites de chacune des deux théories morales, prises isolément, et à la nécessité de les concilier pour résoudre de manière acceptable les conflits. En considérant uniquement les conséquences dans un contexte particulier, on risque d'aboutir à l'anarchie, à une absence de justice ou d'équité (dans le cas présenté et à l'extrême, seules les personnes entourées pourraient être soignées) ; en considérant uniquement les principes, on risque d'aboutir à de l'indifférence, voire à de l'inhumanité. Seule une conciliation des conséquences et des principes, du bien à faire et du devoir à accomplir, de l'empathie et du respect, permet de prendre en compte à la fois la vulnérabilité des uns et les libertés des autres. Outre l'apport de ces quelques repères, ce premier échange avec les élèves permet de commencer à travailler certaines compétences :

- Il est l'occasion d'un premier exercice de déconstruction des préjugés et des certitudes. Par exemple, lorsqu'un élève affirme : « De toute façon, un cancer ne se guérit pas ! », on peut le faire douter de son affirmation en introduisant l'idée selon laquelle la motivation de l'acte médical ne se limite pas à la guérison mais réside dans la sauvegarde de la dignité de la personne.
- Il permet de faire prendre conscience aux élèves de leur ignorance, en l'occurrence dans le domaine de la santé et de la médecine. Par exemple, une référence à la définition de la santé selon l'OMS⁽⁵⁾ les invite à réaliser que la santé ne consiste pas seulement en une absence de maladie ; l'évocation de certains actes médicaux sans vocation thérapeutique leur permet de découvrir que la médecine n'est pas toujours réparatrice, qu'elle peut viser non pas à guérir mais plutôt à modifier ou à améliorer. Cette prise de conscience par les élèves de leur ignorance,

(5) « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la santé, New York, 19 juin - 22 juillet 1946.

du « je sais que je ne sais rien » attribué à Socrate, est fondamentale dans la mesure où elle induit chez eux un étonnement, principe même du questionnement [20].

- Il permet d'alerter les élèves sur leur propension au jugement. Par exemple, lorsqu'un élève juge que : « le pharmacien n'a pas de cœur », il est possible de lui faire comprendre que ce type de propos ne permet pas de révéler une tension entre les besoins de la femme de Heinz et les intérêts du pharmacien, qu'il ferme la réflexion au lieu de l'ouvrir.
- Il est l'occasion d'un exercice de décentrement dans la mesure où l'analyse du dilemme amène les élèves à envisager la situation à plusieurs niveaux (individuel, collectifs).
- Il permet enfin d'amener les élèves à interioriser les conditions de possibilités de la discussion (expression et écoute).

Deuxième temps :

entraînement au questionnement éthique

L'objectif de ce deuxième temps des ateliers est que les élèves s'approprient, en les utilisant, les outils du questionnement éthique en analysant un dilemme réel. Pour cela, il est toujours nécessaire que les élèves s'expriment mais la discussion prend cette fois la forme d'une réflexion encadrée devant aboutir à une proposition raisonnée. Il est également nécessaire que l'enseignant fournisse aux élèves des ressources ciblées, accessibles (par exemple, articles de lois plutôt que lois *in extenso*), de nature variée (émanant non seulement de structures institutionnelles ou de la communauté scientifique mais également de la presse ou de banques de ressources numériques généralistes et spécialisées) et apportant des informations ou données contradictoires afin d'aiguiser le sens critique.

Le caractère réel du dilemme est essentiel dans la mesure où il permet de sensibiliser les élèves aux émotions, sentiments, tabous, qui caractérisent notre jugement initial pour ensuite les amener à opérer un bond cognitif de l'émotion à la réflexion [4]. Prenons par exemple le cas suivant : un jeune homme de 22 ans, souffrant d'une cirrhose liée à une consommation excessive d'alcool depuis l'âge de 13 ans, est récemment décédé après que le corps médical lui a refusé une transplantation hépatique. À partir de ce cas, il s'agit d'amener les élèves à construire un jugement éthique, critique et rationnel en suivant les cinq étapes de la procédure de questionnement éthique, chacune permettant de travailler une compétence spécifique.

La première étape du raisonnement, l'analyse de la situation, permet d'amener les élèves à dépasser leur

jugement initial, à transformer leurs jugements et affirmations (qui ne font pas avancer) en questions (qui permettent d'ouvrir des champs de réflexion). Par exemple, lorsqu'un élève affirme que « les médecins ont été cruels », on peut l'inviter à se demander plutôt : « Pourquoi les médecins n'ont-ils pas considéré ce cas comme prioritaire ? ». Lorsqu'un autre juge que « le jeune homme était responsable de son état, et donc coupable », on peut l'inviter à se demander plutôt : « Quelles-ont été les contraintes environnementales, ou intrinsèques, à l'origine de son alcoolisation ? ». Cette démarche permet de clarifier la situation de manière rationnelle, dépassionnée, en s'appuyant sur des données objectives (par exemple, le nombre de malades en attente de greffe, le nombre de greffes réalisées annuellement, ou encore les règles de répartition et d'attribution des greffons publiées par l'Agence de la biomédecine). Ici, on pourrait considérer, d'une part, que les malades nécessitant une transplantation sont beaucoup plus nombreux que les greffons disponibles et, d'autre part, que ce jeune homme était avant tout un être humain malade (que l'alcoolisme, à l'origine de sa cirrhose, est une toxicomanie, c'est-à-dire une pathologie justifiant d'une véritable prise en charge psychologique, sociale et médicale).

La deuxième étape du raisonnement, l'identification des questions, tensions et conflits soulevés par la situation, permet d'apprendre aux élèves à formuler un dilemme. Dans la situation présente, il y a conflit entre le bien d'un patient alcoolique et celui d'un autre patient. Un dilemme pourrait être : Est-il légitime, compte tenu de la pénurie de greffons, de proposer une transplantation aux malades présentant une cirrhose alcoolique, sachant qu'ils sont en « compétition » avec des malades atteints par ex d'un hépatocarcinome compliquant une hépatite virale post-transfusionnelle ?

La troisième étape du raisonnement, la détermination de la visée, permet d'amener les élèves à intégrer la complexité de l'enchevêtrement entre l'éthique, la politique (notamment la politique de santé publique), l'économie et le droit. Dans le cas présent, la visée pourrait être d'améliorer l'état de santé du plus grand nombre, sans discrimination, et en tenant compte du déséquilibre entre l'offre et la demande en organes.

La quatrième étape, la délibération sur les moyens d'atteindre cette visée (quels sont-ils et que devraient-ils être), permet aux élèves de s'entraîner à argumenter et à construire un raisonnement s'appuyant sur des données solides. Dans le cas présent, la délibération peut porter sur les critères d'attribution des greffons (et sur leur justification), sur les politiques mises en œuvre pour augmenter le nombre de donneurs d'organes, sur les alternatives aux greffes d'organes, sur la prise en

charge et la prévention de l'alcoolisme... Lors de cette délibération, il est par exemple difficile de soutenir une position concernant la nécessité et la durée d'abstinence avant une greffe sans se poser la question de l'efficacité d'une telle disposition, en termes de rechute post greffe dans l'alcool-dépendance, et sans s'appuyer sur les résultats d'études l'ayant évaluée. Autre exemple, il est difficile de se positionner sur la prise en compte ou non de l'origine de la maladie dans l'attribution des greffons sans considérer la qualité de la survie post-transplantation en fonction de cette origine.

La dernière étape du raisonnement, la prise de décision, permet de sensibiliser les élèves à leur responsabilité individuelle sur les questions collectives et de favoriser leur engagement. Elle peut aboutir à la rédaction de recommandations, ou bien se traduire par d'autres actions concrètes. Ici, il pourrait s'agir d'organiser un débat afin d'éveiller d'autres personnes à la thématique considérée, de décider d'exprimer à ses proches sa volonté concernant ses organes en cas de décès, de s'engager dans la prévention de l'alcoolisme.

Troisième temps :

pratique autonome du questionnement éthique

L'objectif de ce dernier temps des ateliers est que les élèves élaborent eux-mêmes la réflexion dans son ensemble (y compris l'identification des éléments du questionnement) à partir d'une situation réelle, non formulée en termes de dilemme. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant animateur limite au maximum ses interventions après que la situation à analyser a été déterminée.

Afin que les élèves saisissent l'influence que peut avoir la réflexion éthique sur l'organisation de la société, il est souhaitable de choisir avec eux un cas faisant écho à un sujet d'actualité. Il peut s'agir d'un cas illustrant une question en débat, qui a donné ou donnera lieu à une conférence de citoyens, par exemple à l'occasion d'une révision de la loi de bioéthique ; cela permet d'incarner auprès des élèves la notion de citoyenneté démocratique. Il peut également s'agir d'un cas faisant référence à une question sur laquelle la législation a récemment évolué.

II. PERTINENCE ET EFFICIENCE DU MODÈLE

A. Méthode

1. Cadre de l'étude

Durant l'année 2015-2016, nous avons formé douze enseignants (8 en SVT, 4 en physique-chimie) selon

notre modèle pédagogique dans le cadre du Master MEEF(6) de second degré « formations de formateurs d'enseignants » proposé par l'ESPE(7) de l'Académie de Versailles.

Durant l'année 2016-2017, nous avons suivi et analysé la mise en place par deux d'entre eux d'ateliers de réflexion éthique avec des élèves de seconde générale du lycée Camille Claudel de Vauréal (Val-d'Oise). Ces ateliers ont été conduits dans le cadre de « l'accompagnement personnalisé » (AP), enseignement mis en œuvre à la rentrée 2010 et dont les modalités d'organisation sont, comme celles de l'EMC, laissées à l'initiative des équipes pédagogiques(8). Au lycée Camille Claudel, l'AP en classe de seconde se déroule en trois sessions annuelles comprenant chacune 8 séances hebdomadaires d'1h30. Lors de chaque session, plusieurs ateliers (soutien scolaire, approfondissement des connaissances, développement d'outils et de méthodes de travail) sont proposés aux élèves qui y sont ensuite répartis selon leurs vœux (15 élèves par atelier).

2. Méthodologie d'évaluation du modèle

Nous avons évalué notre modèle pédagogique selon une double approche qualitative (entretiens individuels semi-directifs auprès des enseignants ayant reçu la formation) et quantitative (questionnaires de jugement moral et d'empathie auprès des élèves).

L'analyse quantitative a porté sur trois groupes de 15 élèves. Le premier était constitué des élèves ayant participé aux ateliers de réflexion éthique menés par un enseignant de SVT, de janvier à mars 2017, sur le thème des interventions sur le cerveau. Le deuxième groupe était constitué des élèves ayant participé aux ateliers de réflexion éthique menés par un second enseignant de SVT, d'avril à juin 2017, sur le thème des limitations et arrêts de traitement en réanimation. Le troisième, correspondant au groupe contrôle, était constitué des élèves ayant participé à un atelier d'AP « énigmes et jeux mathématiques » très éloigné du questionnement éthique de janvier à mars 2017.

Les élèves des trois groupes ont rempli, au début et la fin des ateliers, un même questionnaire incluant, outre le recueil de données démographiques, un test de jugement moral (la version courte du *Defining Issue Test* développé par J. Rest) [32, 34] et un test d'empathie (*l'Emotional Empathic Tendency Scale* développé par A. Mehrabian

et N. Epstein) [26]. La répétition des questionnaires nous a permis d'apprécier l'évolution de leur jugement moral et de leur empathie durant les ateliers. Les élèves des deux premiers groupes ont également rempli, à la fin des ateliers, un questionnaire semi-ouvert visant à recueillir leur perception des ateliers.

Le DIT, instrument de mesure psychométrique élaboré à partir de la théorie séquentielle du développement moral cognitif de Kohlberg, permet d'évaluer le niveau de raisonnement moral d'un individu. Sa forme courte est composée de trois dilemmes face auxquels l'individu doit donner son avis et indiquer le degré d'importance qu'il accorde à un ensemble de 12 justifications lors de sa prise de décision. Chaque justification correspond à un stade de développement moral ou sert à vérifier la fiabilité des réponses. Le traitement du questionnaire permet d'apprécier le stade de développement moral de l'individu : au stade 1, l'individu cherche à bien agir pour éviter la punition ou pour être récompensé ; au stade 2, les décisions de l'individu sont basées sur ses propres intérêts immédiats ; au stade 3, elles sont fondées sur le désir de satisfaire les attentes interpersonnelles ; au stade 4, le raisonnement est basé sur les diktats et les lois de la société ; au stade 5, l'individu relativise la référence aux normes collectives en adhérant au principe du contrat social ; au stade 6, les décisions sont basées sur des principes éthiques universels [25]. Le traitement du questionnaire donne lieu au calcul d'un indice de raisonnement moral post conventionnel (le P score) qui correspond au pourcentage de réponses reflétant les stades 5 et 6 de raisonnement moral. Variant de 0 à 95, il traduit le niveau de développement moral cognitif de l'individu. Un score < 27 correspond au niveau pré-conventionnel (stades 1 et 2), un score compris entre 27 et 41 correspond au niveau conventionnel (stade 3 et 4), un score > 41 correspond au niveau post-conventionnel (stades 5 et 6).

L'EETS est une échelle d'empathie émotionnelle. Elle consiste en 33 items correspondant à des indicateurs positifs ou négatifs d'empathie (exemple : « cela me rend triste de voir un étranger solitaire dans un groupe »). Pour chaque item, l'individu doit donner son degré d'accord sur une échelle variant de -4 (très fort désaccord) à +4 (très fort accord). L'échelle fournit un score total d'empathie variant de -132 à +132.

Le questionnaire semi-ouvert incluait les questions suivantes : 1) Dans les trois derniers mois, avez-vous discuté d'éthique avec votre entourage ? Oui, non ; si oui, avec qui ? 2) Avez-vous l'impression que votre manière de réfléchir a changé depuis le début des ateliers ? Oui, non, je ne sais pas. 3) Dans les trois derniers mois, y-a-t-il eu une situation ou un évènement que vous avez envisagé sous l'angle du questionnement éthique ? Oui,

(6) MEEF : lire Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

(7) ESPE : lire Ecole supérieure du professorat et de l'éducation.

(8) Bulletin officiel spécial n°1 du 4 février 2010. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>

non ; si oui, lequel et comment ? 4) Conseilleriez-vous ces ateliers de réflexion éthique à un ami ? Oui, non ; pour quelles raisons ?

B. Résultats

1. Similarité des groupes d'élèves

Les données de trois des quarante-cinq élèves ont été soustraites à l'analyse en raison d'un mauvais remplissage de l'un des questionnaires. Ce pourcentage de perte de données est conforme à ceux habituellement observés [26, 34].

Concernant les données démographiques, l'analyse des tableaux de contingence indique que les élèves des trois groupes ne différaient pas statistiquement en termes de de genre (Chi^2 (2 ddl, $n = 42$) = 0,27, $p = \text{NS}$) et de classe sociale (Chi^2 (4 ddl, $n = 42$) = 1,55, $p = \text{NS}$). L'analyse de variance indique que les élèves des trois groupes étaient également comparables en termes d'âge ($F(3,2) = 2,25$, $p = \text{NS}$).

Concernant les tests de jugement moral et d'empathie réalisés au début des ateliers, l'analyse de variance indique que les trois groupes d'élèves ne différaient pas statistiquement en termes d'indice de raisonnement moral

post-conventionnel ($F(3,2) = 0,18$, $p = \text{NS}$) et de score total d'empathie ($F(3,2) = 0,65$, $p = \text{NS}$).

2. Évolution des élèves entre le début et la fin des ateliers

Le niveau de jugement moral des lycéens ayant participé aux ateliers de réflexion éthique (groupe 1 et groupe 2) a significativement progressé entre le début et la fin des ateliers (Tableau II). Dans le groupe 1, l'augmentation significative de l'indice moyen de raisonnement moral post conventionnel (P score) est associée à une diminution significative du pourcentage de raisonnements propres au stade 3 (raisonnement de type conventionnel) et à une augmentation significative du pourcentage de raisonnements propres au stade 5a (raisonnement de type post-conventionnel). Dans le groupe 2, l'augmentation significative du P score moyen est associée à une diminution significative du pourcentage de raisonnements propres au stade 2 (raisonnement de type pré-conventionnel) et à une augmentation au seuil de la significativité du pourcentage de raisonnements propres au stade 6 (stade post-conventionnel). L'analyse de la répartition des élèves dans les trois tertiles de P score révèle par ailleurs, pour chacun des deux groupes, un déplacement global des élèves depuis le tertile faible vers les tertiles supérieurs, traduisant une diminution du

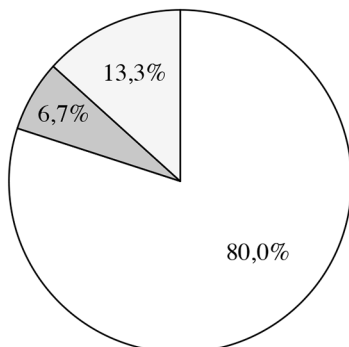
Tableau II. Comparaison du niveau de jugement moral des élèves entre le début et la fin des ateliers

	Scores		Variation	Début vs Fin	
	Début	Fin		t-test	P
Groupe 1					
P score	21,3 ± 14,2	30,9 ± 18,6	9,6 ± 14,3	- 2,59	< 0,05
Stade 2	8,7 ± 6,1	7,6 ± 6,6	- 1,1 ± 9,6	0,45	NS
Stade 3	27,5 ± 12,4	14,7 ± 7,5	- 12,8 ± 10,1	4,92	< 0,0005
Stade 4	35,8 ± 13,5	41,8 ± 13,0	6,0 ± 13,3	- 1,74	NS
Stade 5a	14,0 ± 9,3	26,0 ± 15,8	12,0 ± 12,2	- 3,80	< 0,002
Stade 5b	4,4 ± 5,1	4,4 ± 7,3	0,0 ± 6,4	0,00	NS
Stade 6	2,9 ± 6,0	0,4 ± 1,7	- 2,5 ± 6,2	1,52	NS
Groupe 2					
P score	24,2 ± 11,6	29,7 ± 11,3	5,5 ± 8,4	- 2,28	< 0,05
Stage 2	9,5 ± 7,4	5,3 ± 7,7	- 4,2 ± 6,5	2,21	< 0,05
Stade 3	25,3 ± 13,1	18,9 ± 10,7	- 6,4 ± 14,5	1,52	NS
Stade 4	32,8 ± 12,5	39,2 ± 13,9	6,4 ± 12,9	- 1,71	NS
Stade 5a	18,9 ± 9,3	21,9 ± 9,0	3,0 ± 12,4	- 0,85	NS
Stade 5b	5,3 ± 5,2	4,7 ± 5,2	- 0,6 ± 6,2	0,31	NS
Stade 6	0,0 ± 0,0	3,1 ± 5,0	3,1 ± 5,0	- 2,11	NS (0,06)
Groupe contrôle					
P score	22,0 ± 11,3	18,4 ± 11,9	- 3,6 ± 10,2	1,35	NS
Stade 2	5,3 ± 4,1	12,4 ± 9,0	7,1 ± 9,5	- 2,90	< 0,02
Stade 3	34,8 ± 13,7	28,0 ± 13,6	- 6,8 ± 16,2	1,63	NS
Stade 4	27,2 ± 15,7	34,0 ± 11,6	6,8 ± 18,0	- 1,46	NS
Stade 5a	18,4 ± 9,7	16,9 ± 11,4	- 1,5 ± 8,6	0,69	NS
Stade 5b	1,8 ± 3,7	0,4 ± 1,7	- 1,4 ± 4,3	1,19	NS
Stade 6	1,8 ± 3,7	1,1 ± 2,1	- 0,7 ± 4,7	0,54	NS

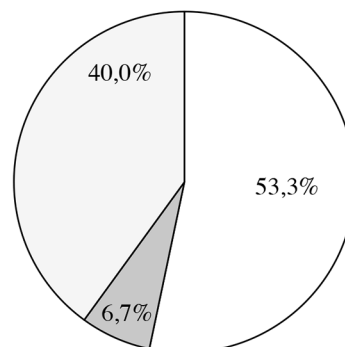
Figure 1. Evolution de la répartition des élèves dans les trois tertiles de P score

Blanc : stade pré-conventionnel (P score < 27) ; gris foncé : stade conventionnel ($27 \leq$ P score ≤ 41) ;
gris clair : stade post-conventionnel (P score > 41)

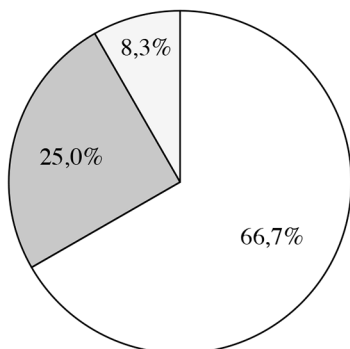
Élèves du groupe 1, début des ateliers



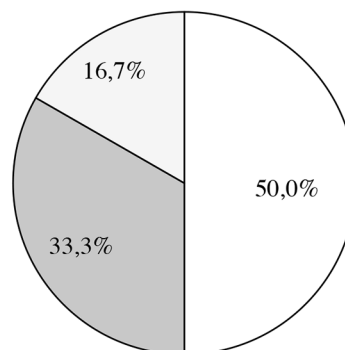
Élèves du groupe 1, fin des ateliers



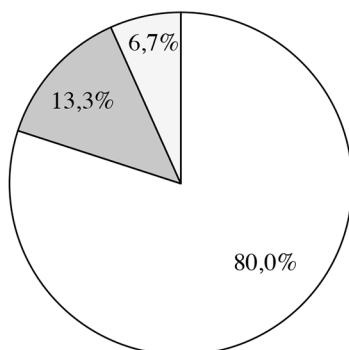
Élèves du groupe 2, début des ateliers



Élèves du groupe 2, fin des ateliers



Élèves du groupe contrôle, début des ateliers



Élèves du groupe contrôle, fin des ateliers

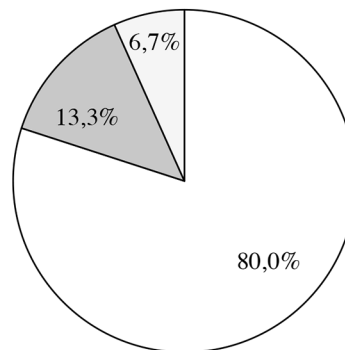


Tableau III. Comparaison du niveau d'empathie des élèves entre le début et la fin des ateliers

	Score d'empathie		Variation	Début vs Fin	
	Début	Fin		t-test	P
Groupe 1 E score	46,3 ± 29,6	50,1 ± 21,1	3,8 ± 16,6	- 0,89	NS
Groupe 2 E score	49,4 ± 25,8	58,3 ± 22,4	8,9 ± 10,9	- 2,81	< 0,02
Groupe contrôle E score	38,1 ± 25,5	45,8 ± 33,3	7,7 ± 16,3	- 1,84	NS

pourcentage d'élèves caractérisés par un raisonnement de type pré-conventionnel et une augmentation du pourcentage d'élèves caractérisés par un raisonnement de type conventionnel ou post-conventionnel (Figure 1). Pendant la même période, le niveau de jugement moral des lycéens n'ayant pas participé aux ateliers de réflexion éthique (groupe contrôle) n'a pas évolué : l'indice moyen de raisonnement moral post conventionnel (P score) n'a pas progressé et la répartition des élèves dans les trois tertiles de P score est restée identique. (Tableau II et Figure 1).

Le niveau d'empathie de l'un des deux groupes de lycéens ayant participé aux ateliers de réflexion éthique (groupe 2) a significativement progressé entre le début et la fin des ateliers. Pendant la même période, celui de l'autre groupe d'élèves ayant participé aux ateliers de réflexion éthique (groupe 1) et celui du groupe contrôle n'ont pas évolué (Tableau III).

Les lycéens ayant participé aux ateliers de réflexion éthique ont, dans leur grande majorité, considéré que ceux-ci avaient influencé leur manière d'être. Vingt d'entre eux (67%) pensent avoir évolué dans leur manière de raisonner, huit (27%) ne savent pas l'évaluer et deux (6%) pensent ne pas avoir changé. Vingt-deux d'entre eux (73%) ont eu des discussions éthiques avec leur entourage (famille et camarades essentiellement, médecin et professeurs plus rarement) en marge des ateliers. Par ailleurs, vingt-cinq d'entre eux (83%) conseilleraient les ateliers à un ami (« pour réfléchir », « pour améliorer sa façon de penser », « pour se positionner intelligemment », « pour savoir débattre »).

3. Perception des enseignants

Les douze enseignants ayant suivi notre formation ont considéré qu'elle les avait enrichis (« J'ai enfin compris ce qu'était l'éthique ») et leur avait fourni des outils méthodologiques originaux (« C'est sûr que les élèves qui auront ces ateliers grandiront beaucoup »). La majorité d'entre eux a néanmoins exprimé des inquiétudes quant

à la conduite des ateliers (« Je ne sais pas si je saurais réagir aux propos des élèves », « J'ai peur de ne pas être capable de me décaler par rapport à ce que j'aurais préparé », « Je crains d'avoir du mal à me positionner par rapport à des élèves pour lesquels je suis prof de SVT »). Les deux enseignants ayant eu la possibilité de proposer à leurs élèves des ateliers de réflexion éthique dans la continuité de la formation ont évolué dans leur jugement et l'ont affiné. À l'issue des ateliers, ils ont non seulement considéré que les élèves avaient « joué le jeu », et notamment évolués dans leur aptitude à la discussion, mais ont également estimé avoir gagné en confiance et en sentiment de légitimité. Ils ont par ailleurs souligné l'ampleur de l'investissement qui avait été le leur, notamment pour s'approprier les éléments de questionnement éthique propres aux thématiques qu'ils avaient choisi d'étudier avec leurs élèves. Ils ont enfin insisté sur l'inadéquation entre leur investissement et la faible valorisation de leur démarche au niveau local.

C. Discussion

Avant de discuter les résultats, il est nécessaire de préciser les limites de notre étude. Premièrement, bien que suffisante pour effectuer des analyses statistiques, la taille de notre échantillon est modérée. Deuxièmement, si la répartition des lycéens ayant participé à l'étude dans les classes sociales proposées par Bourdieu [1] est similaire à celle de la population générale (classe supérieure 17%, moyenne 62%, populaire 21%), les lycéens inclus dans l'étude ne sont pas nécessairement représentatifs de la population générale des lycéens dans la mesure où les ateliers se sont déroulés dans un seul établissement d'enseignement secondaire. Troisièmement, les lycéens ont été répartis dans les trois groupes en fonction de leurs vœux et non pas au hasard. En dépit de ces limites, les résultats obtenus permettent, d'une part, de valider notre modèle pédagogique et, d'autre part, de révéler certains aspects problématiques du développement d'une éducation à l'éthique dans le secondaire.

Pertinence et efficacité du modèle auprès des élèves. La progression significative du niveau de jugement moral (P score) des lycéens ayant participé aux ateliers est du même ordre de grandeur que celles observées précédemment par différents auteurs ayant évalué d'autres types de modèles pédagogiques dans des populations de lycéens plus âgés [13] et d'étudiants [12, 38]. Cela signifie qu'un éveil à l'éthique de jeunes lycéens au moyen d'ateliers de réflexion conduits selon la méthode décrite leur permet effectivement de s'emparer du questionnement éthique. Par ailleurs, le fait que 73% des élèves aient engagé des discussions éthiques avec leur proches confirme notre précédente hypothèse selon laquelle la sensibilisation des élèves du secondaire à l'éthique favoriserait celle de l'ensemble de la population [15]. Enfin, le fait que plusieurs élèves ayant participé aux ateliers de réflexion en 2016-2017 aient spontanément décidé de poursuivre une réflexion éthique dans le cadre des TPE(9), et nous aient recontacté à la rentrée 2017-2018 pour en discuter, traduit un bénéfice à long terme des ateliers en termes de prise de conscience, de réflexion et de démarche éthique.

L'effet mitigé des ateliers sur le niveau d'empathie des élèves alimente le débat entre les tenants d'une origine émotive des choix moraux et ceux d'une interprétation cognitive de ces mêmes choix [3]. Il coexiste en effet dans la littérature des études ayant mis en évidence une corrélation positive [18, 22], une absence de corrélation [13] ou encore une corrélation négative [8] entre le niveau d'empathie et le niveau de jugement moral. L'hypothèse la plus souvent formulée pour expliquer l'absence de lien systématique entre l'empathie émotionnelle et le jugement moral est celle selon laquelle les sentiments empathiques interféreraient avec les formes les plus avancées de jugement moral. La moralité conventionnelle étant axée sur les besoins du groupe et les relations partagées, elle serait logiquement corrélée avec un haut degré d'empathie émotionnelle. À l'inverse, la moralité post-conventionnelle étant axée sur de règles abstraites, elle pourrait être distraite par les réponses émotionnelles [22]. En d'autres termes, le gain en raisonnement logique pourrait obstruer l'empathie émotionnelle [13]. Les résultats de notre étude confortent cette hypothèse dans la mesure où le groupe d'élèves dont l'empathie a significativement augmenté durant les ateliers (groupe 2) est celui qui contenait à l'issue des ateliers la plus forte proportion d'élèves ayant un raisonnement moral de type conventionnel. Par contraste, le groupe d'élèves dont l'empathie n'a pas été modifiée par les ateliers

(groupe 1) est celui qui contenait à l'issue des ateliers la plus forte proportion d'élèves ayant un raisonnement moral de type post-conventionnel.

Freins potentiels au développement et à la pérennisation d'une éducation des futurs citoyens à la réflexion éthique.

En dépit de l'intérêt manifesté par les douze enseignants que nous avons formé, seuls deux d'entre eux ont développé des ateliers de réflexion éthique dans la continuité de leur formation. Les entretiens réalisés auprès des enseignants ayant ajourné la mise en pratique de leur formation ont révélé que la raison principale de cet ajournement résidait dans un manque de confiance en leur aptitude à susciter un questionnement chez les élèves. Se pose alors la question du poids de l'inhibition induite par cette appréhension (qui pourrait, *in fine*, les empêcher de développer des ateliers d'éthique) et celle de la manière de la lever. D'un autre côté, les entretiens réalisés auprès des enseignants ayant développé des ateliers d'éthique dans la continuité de leur formation ont révélés que l'expérience avait notablement accru leur confiance, que les résultats obtenus avec leurs élèves les incitaient à réitérer les ateliers, et qu'ils étaient disposés à témoigner de leur expérience auprès d'autres enseignants. L'organisation de rencontres entre enseignants pourrait par conséquent être envisagée comme un moyen parmi d'autres d'amoinrir les inquiétudes manifestées par ceux n'ayant jamais animé d'ateliers de réflexion éthique.

Outre les difficultés relatives au développement d'ateliers de réflexion éthique par les enseignants novices en la matière, notre étude met en lumière deux entraves potentielles à la pérennisation des ateliers. En effet, si les enseignants que nous avons suivis ont exprimé la volonté de poursuivre l'éducation de leurs élèves à l'éthique, ils ont également insisté sur deux types de difficultés. La première réside dans la charge de travail que représente, en amont, la conduite d'ateliers de réflexion éthique. La seconde réside dans la moindre valorisation de la démarche par l'institution. D'une part, en l'absence d'évaluation sommative, les deux cadres propices à l'éveil des élèves à l'éthique (l'EMC et l'AP) sont considérés par les enseignants et par les élèves comme des enseignements secondaires. D'autre part, la mise en œuvre de ces enseignements relevant de la politique de chaque établissement, leur volume horaire (théoriquement deux heures hebdomadaires) n'est pas toujours respecté : celui de l'EMC sert souvent de variable d'ajustement aux professeurs d'histoire-géographie auxquels il est majoritairement confié puisqu'il n'est pas officiellement intégré dans le service de tous les enseignants ; celui de l'AP est souvent minoré et est essentiellement dédié au soutien des élèves en difficultés (et non à des activités d'approfondissement). Ces difficultés pourraient être

(9) TPE : lire Travaux personnels encadrés, dispositif pédagogique pluridisciplinaire défini dans le Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale n°24 du 22 juin 2000. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>

de nature à démotiver des enseignants dont l'adhésion au projet serait plus mitigée. Se pose donc également la question de la pérennisation des initiatives en matière d'éducation à l'éthique.

III. CONDITIONS D'EXISTENCE D'UN ÉVEIL DE L'ENSEMBLE DES FUTURS CITOYENS À L'ÉTHIQUE

Après avoir évalué localement notre modèle de formation des enseignants du secondaire à l'éthique et à l'animation d'ateliers de réflexion éthique, il convient d'envisager les éléments favorables au développement et à la pérennisation de tels ateliers auprès du plus grand nombre. Notre étude révèle que les enseignants ont non seulement besoin d'être formés à l'éthique mais également, pour certains, d'être accompagnés lors de la mise en œuvre des premiers ateliers et, pour tous, d'être soutenu dans leur investissement à long terme (valorisation, aide à la préparation des ateliers sur des thématiques particulières). Une analyse du paysage actuel révèle par ailleurs qu'il n'existe actuellement en France aucune structure impliquée simultanément dans ces trois axes de promotion d'une éducation des élèves du secondaire à l'éthique. Au niveau des instances gouvernementales, si le Ministère des solidarités et de la santé ainsi que le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche œuvrent depuis une quinzaine d'années en matière d'éducation des étudiants à l'éthique (éthique médicale depuis le rapport Cordier de 2003, éthique de la recherche depuis l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat(10)) [11], l'éducation des élèves du primaire et du secondaires à l'éthique ne constitue pas une priorité du Ministère de l'Éducation nationale. En effet, bien que des questions éthiques aient été introduites dans les programmes officiels d'enseignement secondaire [14], notamment dans les matières scientifiques(11), l'éthique ne constitue pas une discipline scolaire à part entière. Il s'ensuit qu'aucune formation à l'éthique n'est prévue pour les enseignants et futurs enseignants [14, 29], et que les initiatives locales d'éveil des élèves à l'éthique ne sont pas valorisées par l'institution. Au

niveau des autorités administratives indépendantes, le CCNE organise depuis de nombreuses années des journées annuelles de rencontre avec des lycéens. Au cours de ces journées, des élèves d'une dizaine de lycées exposent publiquement une synthèse de la réflexion éthique qu'ils ont menée avec leurs enseignants durant l'année sur le thème général proposé par le CCNE (par exemple, la place de la personne âgée dans la société, la quête de performance ou encore les états de conscience)(12). Cette initiative du CCNE a permis à un certain nombre d'enseignants demandeurs de mettre en place des ateliers de réflexion éthique dans leurs établissements [24]. Elle constitue par ailleurs une forme particulièrement aboutie de reconnaissance du travail des enseignants et des élèves dans la mesure où les échanges se font sur des thèmes en lien avec les avis publiés par le CCNE. Cependant, non associée à une activité de formation des enseignants, l'organisation de ces rencontres ne se traduit pas par un déploiement de l'éducation à l'éthique dans le secondaire (une même poignée d'établissements participent à ces rencontres depuis leur création). À un niveau non institutionnel, l'association AREJ(13), association loi 1901 non agréée par l'Éducation nationale, propose depuis quatre ans à différents lycées des ateliers visant « à sensibiliser, éduquer et former à la démarche dynamique et citoyenne du questionnement éthique ». Ses prestations incluent une brève formation des enseignants, un suivi des travaux des élèves et l'organisation d'une rencontre annuelle des élèves des différents établissements ayant travaillé avec l'association (une dizaine de lycées de la région PACA et deux ou trois établissements d'Île-de-France). Si l'importance accordée par l'association à la formation et à l'accompagnement des enseignants est judicieuse, et de nature à favoriser l'implication de nombreux établissements, la nature de la formation proposée soulève des interrogations. D'inspiration chrétienne, soutenue par différents diocèses, et n'incluant aucun membre possédant un corpus reconnu de connaissances en éthique, l'association assimile l'éthique à la spiritualité et offre en définitive une formation à la morale chrétienne (la large proportion de lycées privés catholiques travaillant avec les AREJ témoigne de cette orientation). Cette caractéristique des AREJ, unique association œuvrant actuellement à large échelle en matière d'éducation à l'éthique dans le secondaire, souligne un autre aspect problématique du développement d'une telle éducation, à savoir la légitimité des intervenants susceptibles de

(10) Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr>

(11) Voir par exemple le programme de SVT de terminale scientifique, dans lequel les thématiques « enjeux planétaires contemporains » et « corps humain et santé », représentant 50% du programme, visent notamment la prise de conscience de « l'existence d'implications éthiques de la science » ou encore la préparation à l'exercice de « sa responsabilité face à l'environnement, la santé, le monde vivant ». Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>

(12) Les programmes et les vidéos des journées publiques de réflexion des lycéens sont disponibles sur <http://www.ccne-ethique.fr>

(13) AREJ : Lire Ateliers de réflexion éthique jeunes. Site <http://ethiquejeunes.fr>

former les enseignants à l'éthique. Le CCNE, qui avait envisagé cette question dans son avis 84 concernant l'initiation universitaire à éthique médicale, avait considéré qu'un prérequis indispensable devrait être l'obtention d'un doctorat en sciences humaines ou juridiques [9]. Les 5^{es} Rencontres Internationales Francophones de Bioéthique, consacrées au thème de l'enseignement de la bioéthique, avaient fait émerger la nécessité d'une collaboration interdisciplinaire associant notamment cliniciens, chercheurs en sciences de la vie et spécialistes des sciences humaines [31].

Dans ce contexte, et par leur capacité à agir sur les trois leviers identifiés, il nous semble que les espaces de réflexion éthique régionaux et interrégionaux constituent les structures les plus à même d'impulser une réelle dynamique en matière d'éducation des futurs citoyens à l'éthique. Dans le domaine de la formation des enseignants à l'éthique, ces espaces associent les compétences et le sérieux requis en raison de la pluralité et du professionnalisme de leurs membres. Par ailleurs, étant répartis sur l'ensemble du territoire, leur implication permettrait de proposer une formation à l'ensemble des enseignants du secondaire. En matière d'accompagnement, les espaces de réflexion éthique pourraient aisément s'appuyer sur leurs réseaux étendus pour adresser les enseignants à des spécialistes *ad hoc*. À titre d'exemple, dans le cadre d'un programme en cours avec le lycée Pierre-Gilles de Gennes (Paris), l'Espace de réflexion éthique Île de France a organisé des rencontres entre des enseignants ayant choisi de mener avec leurs élèves une réflexion éthique sur le thème des dons d'organes et différents acteurs (chercheur en éthique, chirurgien transplantateur et coordonnateur de prélèvements d'organes et de tissus). Ces réunions ont permis aux enseignants de se familiariser avec les questions éthiques soulevées dans le domaine spécifique des transplantations et de se sentir suffisamment à l'aise pour débiter les ateliers de réflexion éthique avec leurs élèves. Elles les ont également allégés dans la tâche de préparation des ateliers. En matière de valorisation, la visibilité des espaces de réflexion éthiques leur permettrait d'assurer aux enseignants et aux élèves la reconnaissance dont ils ont besoin pour s'investir dans la réflexion éthique. Dans l'exemple précédent, la perspective que les réflexions et recommandations des élèves soient transmises au CCNE dans le cadre de la prochaine révision de la loi de bioéthique a été particulièrement motrice. Analogiquement, la perspective d'une restitution publique des travaux menés, sous forme d'un débat en présence de personnalités reconnues dans le domaine de l'éthique, soutient l'engagement des enseignants et des lycéens dans la durée. Par ailleurs, la capacité des espaces de réflexion éthique régionaux à organiser de

telles rencontres, propices à des retours d'expérience de la part des enseignants, leur permettrait également de contribuer à atténuer les inquiétudes des enseignants n'ayant jamais animé d'ateliers de réflexion éthique. Une implication des espaces éthiques régionaux et interrégionaux dans l'éducation des futurs citoyens à l'éthique s'inscrirait par ailleurs dans leur mission de diffusion d'une culture de réflexion éthique telle que définie dans l'arrêté du 4 janvier 2012 relatif à la constitution, à la composition et au fonctionnement des espaces de réflexion éthique régionaux et interrégionaux(14). Dans le cadre de cette mission, quelques espaces de réflexion éthique régionaux et interrégionaux ont déjà participé à des initiatives de sensibilisation des lycéens à l'éthique, essentiellement en intervenant ponctuellement dans des établissements d'enseignement secondaire (lycée Jean Rostand de Caen pour l'Espace de réflexion éthique de Basse-Normandie, lycée Bossuet de Condom pour l'Espace de réflexion éthique Midi-Pyrénées par exemple). Un investissement plus important, visant à l'éducation et non plus uniquement à la sensibilisation des jeunes gens, et généralisé à l'ensemble des espaces de réflexion éthique, serait de nature à impulser un nouvel élan au débat éthique et citoyen et à favoriser chez chacun l'exercice de la citoyenneté démocratique. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Accardo A, Corcuff P. *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*. Lormont : Le Mascaret ; 1986, 246 p.
- [2] Aristote. *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin ; 1959, 539 p.
- [3] Bègue L. De la « cognition morale » à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'année psychologique*, 1998 ; 98 : 295-352.
- [4] Bettazzoli N. A didactic model for teaching bioethics: didactic constructivism and narrative imagination. The co-construction of critical judgments, narration, and representation of emotions and feelings. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 2015 ; 174 : 2174-2183.
- [5] Blondeau D (dir.). *Ethique et soins infirmiers : deuxième édition revue et mise à jour*. Presses de l'Université de Montréal ; 1999, 342 p.
- [6] Bonneuil C. « Les transformations des rapports entre sciences et société en France depuis la Seconde Guerre mondiale : un essai de synthèse ». In Le Marec J et Babou I (dir.), *Actes du colloque Sciences, Médias et Société, École normale supérieure, Lettres et Sciences humaines, Lyon 15, 16, 17 juin 2004*. Paris : ENS ; 2005, 15-40. En ligne : <http://sciences-medias.enslsh.fr/IMG/pdf/actes.pdf>

(14) Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr>

- [7] Bossé P.-L., Morin P., Dallaire N. La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 2006 ; 31 : 47-63.
- [8] Çiftçi Arıdag N., Yüksel A. Analysis of the relationship between moral judgment competences and empathic skills of university students. *Educational sciences: Theory & Practice*, 2010 ; 10: 707-724.
- [9] Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé. *Avis n°84 : Avis sur la formation à l'éthique médicale*. Paris, 2003. Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
- [10] Commission programmatique mixte Science et éthique du comité de liaison ONG-UNESCO. *Éducation à la bioéthique*, plaquette préparée à l'occasion de la Conférence internationale des ONG de décembre 2007. En ligne : <http://www.gulliverasso.org/IMG/pdf/edu-bioethique-2.pdf>
- [11] Cordier A. Éthique et professions de santé. Rapport au Ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées. Paris, 2003. Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
- [12] Cummings R., Maddux C.-D., Richmond A., Cladianos A. Moral Reasoning of Education Students: The Effects of Direct Instruction in Moral Development Theory and Participation in Moral Dilemma Discussion. *Teachers College Record*, 2010 ; 112 : 621-644.
- [13] DeHaan R., Hanford R., Kinlaw K., Philler D., Snarey J. Promoting ethical reasonings affect and behavior among high school students: an evaluation of three teaching strategies. *Journal of Moral Education*, 1997 ; 26 : 1, 5-20.
- [14] De Montgolfier S., Bernard M.-C., dell'Angelo-Sauvage M., & Simard C. « Éthique et enseignement des sciences du vivant : regard sur les programmes France et Québec ». In Bernard M.-C., Savard A., & Beaucher C (dir.), *Rapports aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, 2014 : 120-134. Livre en ligne du CRİRES : http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- [15] Demuth-Labouze K. L'éveil des futurs citoyens à la bioéthique : enjeux et faisabilité. *Revue française d'éthique appliquée*, 2017 ; 3 : 77-90.
- [16] Depadt-Sebag V. « Droit et bioéthique ». In Hirsch E (dir.), *Traité de bioéthique I- Fondements, principes, repères*. Toulouse : Erès ; 2010, 281-294.
- [17] Descombes V. *Le raisonnement de l'ours et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil ; 2007, 464 p.
- [18] Eisenberg N., Miller P.-A., Shell R., McNalley S., Shea C. Prosocial development in adolescence: a longitudinal study. *Developmental psychology*, 1991 ; 27 : 849-857.
- [19] Filloux J.-C. Education civique, éducation morale, éducation éthique. *Recherche et formation*, 1997 ; 24 : 97-111.
- [20] Hersch J. *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Paris : Gallimard ; 1993, 460 p.
- [21] Iancu M. Bioethical education in teaching biology. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 2014 ; 127 : 73-77.
- [22] Kalle R.-J., Suls J. The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1978 ; 11 : 191-192.
- [23] Kohlberg L. *Essays on moral development, volume one. The philosophy on moral development*. San Francisco : HarperCollins ; 1981, 441 p.
- [24] Lavabre I. Enseigner la bioéthique dans le secondaire en France. *Journal International de Bioéthique*, 2013 ; 33 : 87-103.
- [25] Lehalle H., Aris C., Buelga S., Musitu G. Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004 ; 33 : 289-314.
- [26] Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 1972 ; 40 : 525-543.
- [27] Munday F. Bioéthique et Enseignement : quels rapports et quels apports ? *Journal International de Bioéthique*, 2013 ; 24 : 11-13.
- [28] Nussbaum M.-C. *Not for Profit : Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton University Press ; 2010, 184 p.
- [29] Pagoni M. Rencontre avec François Audigier : éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, 2009 ; 28 : 150-156.
- [30] Rameix S. *Fondements philosophiques de l'éthique médicale*. Paris : Ellipses ; 1998, 159 p.
- [31] Ravez L. Introduction. *Journal International de Bioéthique*, 2013 ; 24 : n°2, 17-19.
- [32] Rest J. *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, MN, University of Minnesota press ; 1979, 305 p.
- [33] Rest J.-R. A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, 1982 ; 12: 29-36.
- [34] Rest J.-R. *DIT Manual: manual for the Defining Issues Test, 3rd edition*. Minneapolis, MN, Center for the study of ethical development, University of Minnesota press ; 1986, 44 p.
- [35] Ricoeur P. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil ; 1990, 424 p.
- [36] Roux-Lafay C. Est-il légitime de parler de « morale laïque » ? *éducation et socialisation* [En ligne], 2014 ; 36.
- [37] Saunders K.-J., Rennie L.-J. A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 2013 ; 43 : 253-274.
- [38] Self D.-J., Ellison E.-M. Teaching engineering ethics: assessment of its influence on moral reasoning skills. *Journal of engineering education*, 1998; 87 : 29-34.
- [39] Tozzi M. Des contributions utiles à la recherche sur les pratiques à visée philosophique avec les enfants en France. *éducation et socialisation* [En ligne], 2015 ; 39.