

ÉDUCATION À L'ÉTHIQUE

ÉTUDE D'UNE DÉMARCHE DE RÉFLEXION BIOÉTHIQUE DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PHASE EXPLORATOIRE

RÉALISÉE DANS LE CADRE DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE LA BIOÉTHIQUE 2018

PARTENARIAT ESPACE ÉTHIQUE IDF – LYCÉE PIERRE-GILLES DE GENNES (ENCPB, PARIS)

Septembre 2018

Karine Demuth-Labouze
Maître de conférences en biochimie et bioéthique,
Département de recherche en éthique, Université Paris-Sud-Paris-Saclay

SOMMAIRE

Remerciements	I
Résumé	II
Introduction	1
I. Cadre et déroulé	3
II. Méthodologie d'évaluation	6
- Approche quantitative	6
- Approche qualitative	8
- Limites de l'étude	8
III. Évolution des lycéens	10
- Caractéristiques de l'échantillon	10
- Evolution lors de la formation	11
IV. Perception des encadrants	14
- Positionnement initial et organisation des cours	14
- Vécu de l'expérience	16
- Perspectives	19
V. Pertinence de l'expérience	21
- Efficience	21
- Faisabilité	23
Conclusion	26
Références bibliographiques	28
Annexes	
- Annexe I : Evolution du jugement moral et de l'empathie des	31

élèves

- Annexe II : évolution de la répartition des élèves en tertiles de

32

P score

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'engagement de l'Espace éthique IDF dans un partenariat avec l'Éducation nationale. Nous savons gré à son directeur, Emmanuel Hirsch, de l'avoir promu, et à son responsable de la communication et de la stratégie de médiation, Sébastien Claeys, de l'avoir rendu possible. Nous tenons également à remercier Madame Elisabeth Channiaud, doyenne des inspecteurs du second degré à l'Académie de Paris, pour l'avoir soutenu.

L'expérience pilote d'éducation à la bioéthique menée au lycée Pierre-Gilles de Gennes (ENCPB, Paris), support de cette étude, doit également sa réalisation à l'ensemble des personnes y ayant œuvré sur le terrain. Nous tenons à exprimer notre gratitude à Madame Catherine Millet, directrice déléguée aux formations professionnelles et technologiques du lycée Pierre-Gilles de Gennes, pour nous avoir ouvert les portes de son établissement et avoir insufflé une réelle dynamique à l'expérience. Nous témoignons également notre reconnaissance à Mesdames Delphine Bruscella, Céline Kuentz et Stéphanie Werner ainsi qu'à Monsieur Richard Yilmaz, professeurs de sciences du lycée, pour leur engagement et leurs précieux témoignages. Nous exprimons enfin notre reconnaissance aux élèves inscrits en terminale STL lors de l'année 2017-2018 pour avoir accepté de renseigner de longs questionnaires au début et à la fin de l'expérience.

Nous tenons également à remercier Paul-Loup Weil-Dubuc, responsable du pôle recherche de l'Espace éthique IDF, ainsi que Valérie Gateau, Régis Quéré et Olaf Mercier, membres de son réseau, pour leurs interventions au lycée Pierre-Gilles de Gennes lors en introduction de cette phase exploratoire.

RÉSUMÉ

L'éducation des jeunes gens à l'éthique, pilier potentiel de la diffusion d'une culture de réflexion éthique, a été préconisée par le Comité consultatif national d'éthique (CCNE) dès sa création puis encouragée par les pouvoirs publics. Introduite au niveau universitaire dans les années 2000, elle peine à se développer dans l'enseignement secondaire.

Avec pour ambition de lui insuffler un élan, et après avoir identifié certains de ses aspects problématiques, l'Espace éthique IDF a engagé un partenariat avec l'Education nationale.

Dans une phase exploratoire, une expérience pilote d'éducation de lycéens à la bioéthique et une étude d'évaluation de sa pertinence ont été conjointement menées afin de déterminer sur le terrain les conditions d'existence, de développement et de pérennisation d'une éducation des futurs citoyens à l'éthique. Les enseignements de cette expérience conduite à un niveau local – le caractère salubre d'une éducation des lycéens à l'éthique et ses conditions de faisabilité pour le corps enseignant – autorisent à envisager son extension.

Incluant la présentation et l'analyse de cette première phase de partenariat, intégrée à la concertation nationale organisée dans le cadre des États généraux de la bioéthique, le présent rapport vise à poser des jalons pour le développement effectif de l'éducation de l'ensemble des élèves du secondaire à la bioéthique et, par la même, au questionnement éthique.

INTRODUCTION

Les enjeux démocratiques de la diffusion d'une culture de réflexion éthique, perçus de longue date par l'Espace éthique IDF, ont progressivement conduit les pouvoirs publics à la promouvoir.

Dans les domaines des sciences de la vie et de la santé, l'arrêté du 4 janvier 2012 relatif à la constitution, à la composition et au fonctionnement des espaces de réflexion éthique régionaux et interrégionaux la définit comme l'une de leurs missions¹. Dans ce cadre, et partant de l'hypothèse selon laquelle l'éveil des futurs citoyens au questionnement éthique constituerait une manière d'y sensibiliser l'ensemble des citoyens, l'Espace éthique IDF et le Département de recherche en éthique de l'Université Paris-Sud-Paris-Saclay travaillent depuis plusieurs années sur la thématique de l'éducation des jeunes gens à l'éthique. Une première étude a révélé, d'une part, la grande réceptivité au questionnement éthique d'adolescents interviewés hors contexte scolaire et, d'autre part, l'absence de formation institutionnelle des enseignants à l'éthique (Demuth-Labouze, 2017) ; elle nous a conduit à développer des outils méthodologiques de formation des enseignants à l'éthique et à l'animation d'ateliers de réflexion éthique. Une seconde étude, réalisée auprès d'enseignants nous ayant sollicités pour la mise en place d'ateliers de réflexion éthique dans leur établissement (Lycée Camille Claudel de Vauréal, Val-d'Oise), a permis de valider notre modèle pédagogique tout en mettant en lumière le besoin de certains enseignants d'être non seulement formés à l'éthique mais également accompagnés et valorisés lors de leur première expérience d'éveil des élèves à l'éthique (Demuth-Labouze, 2018). Sur la base de ces données, et considérant que les espaces de réflexion éthique constituaient les structures les plus à même d'agir sur ces trois leviers (formation, accompagnement et valorisation) (Hirsch, 2018), l'Espace éthique IDF a entrepris de développer un partenariat avec l'Education nationale afin d'identifier et d'apprécier sur le terrain les conditions

¹ Journal officiel de la République française n° 0024 du 28 janvier 2012. Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2012/1/4/ETSH1200330A/jo/texte>

d'existence, de développement et de pérennisation d'une éducation des futurs citoyens à l'éthique.

Parallèlement, dans le domaine de l'éducation, 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 et visant à « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »², nous a semblé constituer un cadre propice à l'éducation des jeunes gens à l'éthique.

Enfin, les États généraux de la bioéthique 2018, organisés par le CCNE dans le cadre de la révision de la loi de bioéthique, sont apparus à l'Espace éthique IDF comme une formidable occasion d'inviter les lycéens à participer au débat éthique et citoyen et d'ainsi leur offrir les conditions d'exercice de leur responsabilité citoyenne par la pratique du questionnement éthique.

Dans ce contexte favorable, et avec le soutien de Madame Elisabeth Channiaud, doyenne des inspecteurs du second degré à l'Académie de Paris, l'Espace éthique-IDF a initié un premier partenariat avec le lycée Pierre-Gilles de Gennes. En concertation avec Madame Catherine Millet, directrice déléguée aux formations professionnelles et technologiques de l'établissement, une expérience pilote d'éducation des lycéens à la bioéthique y a ainsi été menée durant l'année 2017-2018. Dans le présent rapport, nous décrivons cette expérience, analysons sa pertinence et envisageons les conditions de développement et de pérennisation d'une éducation à l'éthique dans l'enseignement secondaire.

² Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>

I. CADRE ET DÉROULÉ

L'expérience a été menée avec des élèves de terminale inscrits dans une filière d'enseignement technologique (terminale STL, « sciences et techniques de laboratoire ») et dans le cadre de l'EMC tel qu'il est mis en œuvre au lycée Pierre-Gilles de Gennes depuis la rentrée 2016. Dans cet établissement, l'EMC représente un volume horaire annuel de 16h (1h hebdomadaire en demi-classe) et se déroule en deux temps : le premier, pris en charge par un professeur de philosophie en début d'année, porte sur le thème de la laïcité ; le second, confié à des professeurs de sciences après les vacances de Noël, aborde celui de la bioéthique. L'intervention de l'Espace éthique a donc consisté en l'accompagnement des enseignants pour la préparation de ce second temps, afin d'en faire une véritable éducation à l'éthique, après que ceux-ci se sont heurtés à de nombreuses difficultés lors de leur première tentative d'éveil des élèves à la bioéthique.

Une première réunion avec les professeurs de sciences des quatre classes de terminale impliquées dans l'expérience, organisée en avril 2017, leur a permis de revenir sur leur expérience passée, d'exprimer les difficultés alors rencontrées et de formuler leurs attentes. Elle a conduit à l'élaboration commune d'un programme d'accompagnement adapté à leurs besoins et répondant également à notre volonté de voir les élèves contribuer aux Etats généraux de la bioéthique 2018. Cette contribution, qui prendrait la forme d'un rapport synthétisant leurs réflexions autour du thème choisi par leurs enseignants, nous semblait souhaitable à trois titres : elle illustrerait pour les élèves la dimension appliquée du questionnement éthique, elle les sensibiliserait à leur responsabilité individuelle sur les questions collectives et elle serait susceptible d'alimenter le débat public.

Après que les enseignants ont choisis le don d'organes comme thème de réflexion, l'expérience s'est déroulée de la manière suivante :

- En octobre 2017, un workshop réunissant le directeur de l'Espace l'éthique IDF, certains de ses membres, des membres de son réseau (un chercheur en philosophie travaillant sur les enjeux éthiques de la transplantation d'organes et un coordonnateur de prélèvements d'organes et de tissus), la directrice déléguée du lycée et les enseignants impliqués dans l'expérience a été organisé.
Au cours de cet atelier, les différents intervenants ont abordé l'approche du raisonnement éthique, la philosophie du don d'organes, les enjeux éthiques et pratiques du don d'organes ainsi que les outils méthodologiques d'animation d'un débat éthique.
- En novembre 2017, les élèves des 4 classes de terminale concernées par l'expérience et leurs professeurs de sciences ont été conviés à un forum organisé par l'Espace éthique IDF en présence d'un chirurgien thoracique transplanteur.
Une première partie de ce forum a consisté en une réflexion introductive à l'approche éthique et sociétale du don d'organes. Une seconde a été consacrée à la présentation de huit questions éthiques sur le don d'organes :
 - En cas de pénurie d'organes, qui doit-être prioritaire ?
 - Une personne inscrite sur le registre du refus peut-elle prétendre à bénéficier d'une greffe ?
 - Est-il moral de prélever en cas d'opposition de la famille ?
 - Doit-on seulement considérer le corps humain comme une réserve d'organes ?
 - Sommes-nous propriétaires de notre corps ?
 - Peut-on refuser de donner ses organes ?
 - En situation de pénurie, serait-il justifié de rémunérer les donneurs ?
 - Est-il plus justifié de prélever sur un mort que sur un vivant ?
- De janvier à avril 2018, les enseignants ont mené une réflexion bioéthique avec leurs élèves en leur faisant travailler les huit questions proposées lors du forum (une question par demi-classe).
- En mai 2018, une restitution publique des travaux des élèves a été organisée en présence de différents membres de l'Espace éthique IDF. Au cours de cette rencontre, deux élèves rapporteurs par demi-classe ont présenté une synthèse des

réflexions menées avec leurs camarades et le rapport des travaux de l'ensemble des élèves impliqués dans l'expérience a été remis à l'Espace éthique IDF.

II. MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION

L'expérience a été évaluée selon une double approche qualitative (entretiens individuels semi-directifs auprès des enseignants) et quantitative (questionnaires de jugement moral et d'empathie auprès des élèves).

1- Approche quantitative

L'analyse quantitative a porté sur cinq classes de terminale comportant chacune 30 élèves. Quatre d'entre elles étaient des terminales STL (sciences et techniques de laboratoire) ayant participé à l'expérience pilote de formation à l'éthique. La cinquième, constituant le groupe témoin, était une terminale S (scientifique) dont le programme n'incluait pas de formation à la bioéthique. Les élèves des cinq classes ont rempli, au début et la fin de la formation, 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) (Rest, 1979 ; Rest, 1986) et un test d'empathie (*Emotional Empathic Tendency Scale* développé par A. Mehrabian et N. Epstein) (Mehrabian, Epstein, 1972). La répétition des questionnaires nous a permis d'apprécier l'évolution de leur jugement moral et de leur empathie durant la formation. Les élèves des quatre classes de terminale STL ont également rempli, à l'issue de l'expérience, un questionnaire semi-ouvert visant à apprécier la manière dont ils s'étaient emparés de la formation.

Le *Defining Issue Test* (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 (Lehalle et coll., 2004).

Le traitement du questionnaire donne lieu au calcul d'un indice de raisonnement moral post conventionnel (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'*Emotional Empathic Tendency Scale* (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 (E score) variant de -132 à +132.

Le questionnaire semi-ouvert incluait les questions suivantes : 1) Dans les cinq 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 ? 4) En cas de réponse positive à la troisième question : décrivez rapidement la situation ; énoncez les questions que vous vous êtes posées par rapport à cette situation ; indiquez la conclusion (le positionnement, la décision ou l'action) à laquelle vous avez éventuellement abouti.

2- Approche qualitative

Des entretiens individuels semi-directifs d'une heure à une heure trente ont été réalisés entre fin mai et début juin 2018 auprès des membres du lycée impliqués dans l'expérience. Ont ainsi été interviewés les quatre professeurs ayant initié les élèves de TSTL à la réflexion éthique ainsi que la directrice déléguée aux formations professionnelles et technologiques.

Le recueil des témoignages de ces acteurs visait à apprécier leur perception de l'expérience et à identifier les aspects problématiques du développement d'une éducation à l'éthique dans l'enseignement secondaire.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants puis retranscrits *ad verbatim*. Après plusieurs lectures flottantes du *corpus* obtenu, une catégorisation thématique a été réalisée et l'analyse a porté sur les phrases, expressions, mots et silences ayant ponctué les propos. La méthode a permis de revenir au *verbatim* pour étayer les interprétations.

3- Limites de l'étude

L'ensemble des classes de terminale STL du lycée ayant bénéficié de l'expérience de formation à la bioéthique, la classe « contrôle » a nécessairement été choisi dans une autre filière (terminale S). La limite induite est toutefois mineure dans la mesure où l'étude ne visait pas initialement à comparer le mode de raisonnement ou l'empathie des élèves des différentes classes mais plutôt à comparer l'évolution de leur jugement et de leur empathie selon qu'ils avaient, ou non, suivi une formation à l'éthique.

L'expérience ayant été conduite dans un seul établissement, et n'ayant par conséquent impliqué qu'un faible nombre d'enseignants, le degré de saturation n'a pas été atteint lors des entretiens. Cependant, les interviews ayant concerné l'ensemble des acteurs en charge de l'éveil à l'éthique au sein du lycée Pierre-Gilles

de Gennes, le *corpus* obtenu nous a permis de saisir la manière dont l'expérience avait été vécue dans cet établissement.

III. ÉVOLUTION DES LYCÉENS

1- Caractéristiques de l'échantillon

Les résultats présentés dans ce rapport portent sur l'analyse des paires de questionnaires (un questionnaire initial et un questionnaire final) remplies par 93 des 150 élèves initialement inclus dans l'étude (28 en terminale S, 11 en terminales STL A, 20 en terminale STL B, 19 en terminale STL C et 15 en terminale STL D). La perte importante de données observée dans les classes de terminale STL résulte, d'une part, de l'absence de retour d'un certain nombre de questionnaires (14 questionnaires initiaux et 23 questionnaires finaux) et, d'autre part, de la soustraction de nombreux questionnaires à l'analyse en raison d'un mauvais remplissage (30 questionnaires initiaux et 14 questionnaires finaux). Cette perte, attribuable à un problème méthodologique (les élèves de deux des quatre terminales STL n'ont pas renseigné les questionnaires initiaux au lycée), nous a contraint à regrouper les données des élèves de terminale STL pour être en mesure d'effectuer une analyse statistique. Notre analyse porte par conséquent sur deux groupes d'élèves : le groupe « témoin », incluant 28 élèves de terminale S n'ayant pas suivi de formation à la bioéthique, et le groupe « formation à l'éthique », incluant 65 élèves de terminale STL ayant suivi la formation pilote.

Les deux groupes d'élèves étaient comparables en termes de genre (*analyse des tableaux de contingence*, $\chi^2(1 \text{ ddl}, n = 93) = 0,28, p > 0,05$) et d'âge (*analyse de variance*, $F(3,9) = 5,90, p > 0,05$). En revanche, les élèves des deux groupes appartenaient à des univers socioculturels différents ($\chi^2(2 \text{ ddl}, n = 88) = 6,96, p < 0,05$). En se référant aux classes sociales proposées par Bourdieu (Accardo, Corcuff, 1986), 29% des élèves du groupe témoin étaient issus de classe supérieure, 46% de classe intermédiaire et 25% de classe populaire. Par contraste, 9% des élèves du groupe « formation à l'éthique » évoluaient dans une classe supérieure, 42% dans une classe intermédiaire et 49% dans une classe populaire.

Avant le début de la formation, l'indice moyen de raisonnement moral post conventionnel (P score) était de $39,2 \pm 16,1$ dans le groupe témoin (autrement dit, 39,2% des réponses des élèves correspondaient à un raisonnement moral de type post-conventionnel). Ce score est de l'ordre de celui habituellement observé dans la population adulte ($40,0 \pm 16,7$) (Rest, 1986) et correspond à un développement moral et cognitif de type conventionnel. Dans le groupe « formation à l'éthique », le P score moyen était de $24,6 \pm 13,7$. Situé entre ceux observés chez les collégiens ($21,9 \pm 8,5$) et chez les lycéens ($31,8 \pm 13,5$), ce score correspond à un développement de type pré-conventionnel. La différence de développement moral et cognitif des élèves des deux groupes était statistiquement significative (analyse de variance, $F(3,9) = 19,74$, $p < 0,0001$).

Avant le début de la formation, le score moyen d'empathie était de $41,7 \pm 30,4$ dans le groupe témoin et de $24,1 \pm 28,5$ dans le groupe « formation à l'éthique » (pour une valeur moyenne de 33 ± 24 dans la population générale). Les deux groupes d'élèves différaient donc également en termes de niveau d'empathie (analyse de variance, $F(3,9) = 7,19$, $p < 0,01$).

2- Évolution lors de la formation

Le niveau de jugement moral des lycéens ayant suivi la formation éthique a significativement progressé entre le début et la fin de l'expérience (Annexe I). Cette augmentation de l'indice moyen de raisonnement moral post-conventionnel est associée à une diminution des pourcentages de raisonnements propres aux stades 3 et 4 (raisonnement de type conventionnel) et à une augmentation significative du pourcentage de raisonnements propre au stade 5 (raisonnement de type post-conventionnel). Elle 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 (DeHaan et coll., 1997) et d'étudiants (Cummings et coll., 2010 ; Self, Ellison, 1998). L'analyse de la répartition des élèves dans les trois tertiles de P score révèle par ailleurs un déplacement global des élèves

depuis le tertile faible vers les tertiles supérieurs, traduisant une diminution du 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 ($\chi^2(1 \text{ ddl}, n = 130) = 5,47, p < 0,02$) (Annexe II).

Pendant la même période, le niveau de jugement moral des lycéens du groupe témoin 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 n'a pas été significativement modifiée (Annexes I et II).

Le niveau d'empathie des lycéens n'a évolué ni dans le groupe témoin ni dans le groupe « formation à l'éthique » (Annexe I). L'absence d'influence de la formation 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 (Bègue, 1998). Il coexiste en effet dans la littérature des études ayant mis en évidence une corrélation positive (Eisenberg et coll., 1991 ; Kalle, Suls, 1978), une absence de corrélation (DeHaan et coll., 1997) ou encore une corrélation négative (Çiftçi Arıdag, Yüksel, 2010) 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 (Kalle, Suls, 1978). En d'autres termes, le gain en raisonnement logique pourrait obstruer l'empathie émotionnelle (DeHaan et coll., 1997). Les résultats de notre étude vont dans le sens cette hypothèse.

Les lycéens ayant suivi la formation ont majoritairement considéré que celle-ci avait influencé leur manière de réfléchir : 60% d'entre eux ont le sentiment d'avoir évolué, 25% ne savent pas l'évaluer et 15% pensent ne pas avoir changé. Par ailleurs, 86%

d'entre eux ont eu des discussions éthiques avec leur entourage (parents, fratrie, famille proche et camarades) en marge de la formation. Enfin, 48% pensent avoir envisagé au moins une situation ou une problématique sous l'angle du questionnement éthique depuis le début de la formation. Les questionnements évoqués ont non seulement concerné des domaines classiques de réflexion bioéthique (suicide assisté, limitations et arrêts de traitements en réanimation médicale, euthanasie, procréatique, clonage, don d'organes) mais également des thématiques éloignées du champ de la santé : l'intelligence artificielle, l'éthique animale (maltraitance, véganisme), la question de la vulnérabilité (des personnes isolées ou différentes) et celle des valeurs (justice, équité, religion). Les lycéens ont notamment formulé les questions suivantes : « Peut-on développer de nouvelles technologies sans qu'elles risquent de nous dépasser ? » ; « Est-il juste d'utiliser les animaux pour le bien-être humain ? » ; « Quelle attitude adopter par rapport aux personnes mises à l'écart ? » ; « Peut-on se faire justice soi-même ? » ; « Etre bon et honnête en vaut-il la peine ? » ; « Comment concilier la croyance religieuse et la laïcité ? »

IV. PERCEPTION DES ENCADRANTS

1- Positionnement initial et organisation des cours

Trois des quatre enseignants directement impliqués dans l'expérience étaient des professeurs de biologie ayant déjà été chargés d'éveiller les élèves de terminale STL du lycée à la bioéthique en 2016-2017. La quatrième, professeure de science physique, participait pour la première fois à la sensibilisation des élèves à la bioéthique dans le cadre de l'EMC.

Lors de la première rencontre avec les membres de l'Espace éthique, les enseignants concernés sont revenus sur leur expérience passée en soulignant trois types de difficultés. La première résidait dans le choix de la thématique (le devenir des embryons surnuméraires), jugée *a posteriori* trop compliquée et trop abstraite. La deuxième relevait d'un manque de confiance et d'outils méthodologiques (« j'ai travaillé énormément pour préparer ces 8h de cours et à la fin je ne me sentais même pas légitime [...] je n'étais pas prête à me décaler, même un tout petit peu, de ce que j'avais travaillé » ; « il a été difficile de mener des débats »). La troisième était liée à l'absence d'objectif précis (« on a travaillé dans le flou » ; « comment intéresser les élèves ? » ; « que puis-je attendre d'eux ? »). Les enseignants ont ensuite formulé trois types de besoins : une introduction aux concepts et au raisonnement éthique, une méthodologie d'animation du débat éthique, un accompagnement pour l'identification des enjeux éthiques soulevés par la thématique qu'ils choisiraient d'étudier. Pour répondre à ces attentes, un workshop a été programmé avant le début des cours.

Les quatre enseignants ont considéré que le workshop leur avait permis de cerner la thématique (« la réunion a permis d'encadrer le sujet » ; « après la réunion, j'avais le sentiment de maîtriser le problème ») et leur avait apporté des outils méthodologiques nécessaires (« j'ai pris beaucoup de notes sur l'approche éthique que j'ai pu transmettre par la suite à mes élèves » ; « les outils de méthodologie m'ont été utiles à la construction des séances » ; « ça m'a beaucoup apporté »).

L'une d'entre eux aurait néanmoins souhaité avoir plus d'outils pédagogiques et plus de ressources (« je pensais qu'on aurait plus de tuyaux pédagogiques et plus de bases documentaires »). Une autre a été rassurée en termes d'objectif (« vous nous avez bien dit que le but c'était de les faire débattre, de les faire réfléchir, d'être un passeur de quelque chose. Du coup, j'ai suivi ça, je me suis dit que c'était très rassurant »). Tous ont tiré profit de la diversité des intervenants (« chacun a apporté des choses différentes » ; « la présence de l'infirmier coordonnateur nous a permis d'être dans le concret »). A l'issue du workshop, trois des quatre enseignants se sont sentis confiants pour aborder les cours (« je me suis senti à l'aise » ; « à la sortie de la réunion, je savais comment j'allais procéder »).

Deux des quatre enseignants ont assuré seuls les cours de sensibilisation à la bioéthique. Deux autres (celle qui ne se sentait pas à l'aise et celle dont c'était la première expérience) ont choisi de travailler avec le professeur de philosophie chargé de la partie du programme de l'EMC consacré à la laïcité. Ce dernier les a alors accompagnées dans le travail de préparation en amont des cours (« c'était sécurisant d'avoir un avis philosophique sur la question ») et en classe lors de certains cours (« il arrivait à synthétiser ce que disaient les élèves alors que pour moi c'était compliqué »).

Les quatre enseignants ont globalement organisé leurs cours selon le même schéma :

- Une première séance a été consacrée à quelques rappels sur la morale, l'éthique, la bioéthique (ses domaines, ses enjeux) et, pour certains, à des notions scientifiques sur les greffes d'organes.

- Une deuxième séance a visé à sensibiliser les élèves au questionnement éthique. Deux enseignants ont pour cela travaillé à partir de dilemmes évoqués lors du workshop : le dilemme fictif de Heinz, initialement formulé par Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1981), et le cas réel d'une jeune femme invitée à se prononcer sur la position de sa mère concernant le prélèvement de ses organes alors que celle-ci se trouve en état de mort cérébrale. Deux autres se sont appuyés sur des films ayant trait au prélèvement d'organes : l'un a projeté le film « The island » de Michael Bay,

l'autre à fait projeter au professeur d'espagnol un extrait du film « Tout sur ma mère » de Pedro Almodovar en version originale.

- Une troisième séance a été consacrée à la présentation de la question à traiter (explicitation des termes du débat, identification des questions sous-jacentes...)

- Lors des séances suivantes, les élèves ont été invités à se documenter sur la question, à élaborer une position en l'argumentant, à débattre et finalement à produire une synthèse de leur réflexion collective.

2- Vécu de l'expérience

Deux des quatre enseignants ont à la fois rencontré des difficultés et considéré que l'expérience avait été enrichissante pour eux-mêmes comme pour les élèves. Une troisième a essentiellement fait part de difficultés. Un quatrième, qui avait une expérience de chargé de cours dans l'enseignement supérieur, a exclusivement parlé d'enrichissement.

Le premier type de difficultés évoqué est inhérent au cadre disciplinaire dans lequel s'est déroulée l'expérience. En effet, doté d'un faible volume horaire, et ne faisant l'objet d'aucune évaluation sommative, l'EMC est considéré par les enseignants et par les élèves comme un enseignement secondaire.

Il en a résulté un absentéisme non négligeable et une difficulté à motiver certains élèves. Deux enseignants ont néanmoins considéré que les élèves avaient « joué le jeu », notamment en « donnant de leur temps en dehors des cours » ; deux autres ont exprimé plus de réserves (« il n'y a pas eu tant que ça d'investissement personnel [...] seuls un tiers des élèves a contribué à la réflexion » ; « la moitié des élèves a travaillé [...] d'autres se sont intéressés, mais pas assez pour travailler »). Dans ce contexte, l'ensemble des enseignants a souligné le rôle moteur de la perspective de restitution en amphithéâtre (« cela a motivé les élèves » ; « c'est obligatoire, ça formalise, c'est cérémonial »).

Il en a également résulté une difficulté à produire un travail aussi abouti que souhaité par les enseignants (« c'est allé très vite » ; « on a manqué » de temps »).

Au-delà du manque de temps en classe, une enseignante a insisté sur la charge de travail nécessaire en amont des cours (« l'EMC correspond à un petit volume dans notre état de services et on a tellement de choses à faire à côté qu'on n'a pas le temps de le préparer autant qu'on voudrait »).

En décalage avec ses collègues sur ce point, une enseignante s'est approprié positivement les caractéristiques de l'EMC : « Pour moi, ce n'est pas une matière comme les autres. Je n'ai pas l'impression d'enseigner quelque chose, j'ai plus l'impression d'essayer de leur ouvrir l'esprit. Et puis, il n'y a pas d'évaluation ; c'est peut-être aussi ce qui libère les choses. »

Une autre difficulté rapportée est liée au caractère inhabituel pour les enseignants de la posture d'animateur de débat (éthique). Si les quatre enseignants ont été en mesure de susciter un questionnement chez les élèves, deux d'entre eux ont eu du mal à l'accompagner : « c'était difficile, à partir d'une idée exprimée avec leurs mots et de manière confuse, d'extraire l'essentiel » ; « en arrivant en cours j'avais une direction puis j'ai essayé de m'adapter en fonction de leurs réponses ; c'est différent de ce qu'on fait d'habitude, ce n'est pas facile » ; « je me dis qu'il existe peut-être des méthodes pour les amener à argumenter, pour les amener vers un débat où chacun arrive à avancer » ; « je n'étais pas très sûre de moi ».

La troisième difficulté exprimée a trait à la définition des objectifs pédagogiques. La finalité de la formation est clairement apparue aux enseignants (« faire réfléchir les élèves autrement », « les impliquer de façon citoyenne »), les objectifs à court termes étaient précis (rédaction d'un rapport pour le CCNE, restitution publique de la réflexion) et la proposition de questions leur a « facilité le travail » (« sans ces huit questions, on serait encore en train de réfléchir sur quoi travailler »). Cependant, les objectifs pédagogiques ont semblé trop nombreux à l'une des quatre enseignants ainsi qu'au professeur de philosophie l'ayant accompagnée (« il a été impossible de travailler à la fois la recherche documentaire et le questionnement »).

Trois des quatre enseignants ont jugé l'expérience bénéfique pour les élèves. Ont notamment été notés :

- Un gain de « maturité intellectuelle » : « Au départ, les élèves avaient beaucoup d'*a priori*, ils ressortaient des choses entendues mais pas digérées. A la fin, c'était plus fouillé et réfléchi » ; « Au départ, ils étaient pour ou contre la greffe, pour ou contre la rémunération parce que "c'est bien" ou parce que "ce n'est pas bien"... maintenant, ils peuvent argumenter » ; « Je sens des élèves plus posés, plus sûrs d'eux et qui réfléchissent, y compris dans les autres enseignements que j'ai avec eux ».
- Un gain d'estime de soi, considéré par l'ensemble des enseignants comme particulièrement important pour des élèves de filière technologique se sentant « mis à l'écart » des élèves de filière générale : « ils ont vu qu'ils pouvaient produire un travail qui pouvait intéresser ». Un enseignant en a conclu que l'EMC constituait un moyen de donner confiance à ces élèves, de leur « montrer qu'ils sont capables de réfléchir au même titre que les autres ».
- Une implication forte d'élèves timides, renfermés, « faibles » ou en difficulté par ailleurs : « Ils ont osé exprimer leurs opinions » ; « Ils se sont révélés intéressants » ; « Ils se sont posé des questions ».
- Une évolution dans la dynamique de groupe, l'écoute et le partage des idées : « Au début, c'était le brouhaha, c'était passionné mais vide ; à la fin, on avait des discussions posées ».
- Une influence positive sur la vie extra-scolaire : « Beaucoup en ont parlé avec leurs parents ; c'est bien parce que dans certains milieux il n'y a pas de communication ».

Trois des quatre enseignants ont été particulièrement intéressés par l'expérience. Ils ont évoqué un enrichissement personnel (« ça m'a apporté beaucoup de choses en termes de connaissances ; je pense par exemple à la vulnérabilité des cadavres, je ne m'étais jamais posé la question » ; « j'ai trouvé ça très intéressant et, du coup, je lis beaucoup de philosophie ; ça m'a amenée à ça ») et une nouvelle manière de découvrir des élèves (« ça m'a permis de voir mes élèves autrement »). La quatrième enseignante a été agréablement surprise par les résultats de l'étude quantitative (« donc, ça a été constructif malgré tout, malgré les apparences [...] après, il peut se passer des choses dans leurs têtes sans qu'on les perçoive ; là, c'est ce qu'il s'est passé »). Finalement, les quatre enseignants sont disposés à renouveler

l'expérience et deux d'entre eux le souhaitent vivement (« on s'est tellement enrichis cette année que si on ne fait pas la même chose l'an prochain ça me semblera appauvri »).

La directrice déléguée aux formations professionnelles et technologiques de l'établissement a pour sa part considéré que les enseignants s'étaient beaucoup investis dans le projet et que celui-ci était particulièrement utile aux élèves de terminale STL (« ils sont issus de CSP un peu plus défavorisées et donc n'ont pas forcément accès à tout ce qui est éléments de réflexion, culture ; ils ne discutent pas forcément à la maison, donc c'est un moyen de les amener à évoluer un peu »). Elle a exprimé la volonté de reconduire l'expérience qui s'intègre dans le projet d'établissement.

3- Perspectives

La directrice déléguée et l'équipe enseignante envisagent de travailler l'année prochaine selon les mêmes modalités générales (workshop, détermination avec l'Espace éthique IDF des questions éthiques relatives au thème retenu pour l'année, rencontre avec les élèves en présence d'un professionnel de santé, restitution du travail des élèves en amphithéâtre) et ont suggéré plusieurs pistes d'amélioration en réponse aux difficultés rencontrées cette année.

Concernant la contrainte temporelle, il a été suggéré de mener la réflexion bioéthique sur l'année entière sous forme de co-enseignement (un professeur de sciences et un professeur de philosophie). Cependant, deux professeurs de science ont formulé des réserves (« s'il est facile pour le professeur de philosophie de traiter de bioéthique, nous n'avons pas nous les compétences pour intervenir sur le volet laïcité »). Il a également été envisagé, de manière plus consensuelle, que le thème de réflexion soit communiqué aux élèves dès la rentrée pour leur permettre d'y penser sur une longue période.

En matière de motivation des élèves, il a été proposé que tous les élèves du lycée soient contraints d'assister à la restitution des travaux et que leurs parents y soient conviés : « Ce serait une forme de valorisation et je pense que ça intéresserait tout le monde ».

En termes d'accompagnement des enseignants dans la tâche inhabituelle qui leur est confiée, il a été évoqué la possibilité qu'un « point » puisse être fait avec les membres de l'Espace éthique un mois après le début des cours. Deux professeurs ont par ailleurs formulé le souhait de recevoir d'avantage d'« outils pour gérer les débats ».

Pour une meilleure gestion des objectifs pédagogiques, il a été suggéré que la documentaliste du lycée soit impliquée dans la phase de recherche documentaire. Deux enseignants ont également suggéré que l'Espace éthique fournisse des ressources documentaires aux enseignants (« des sites, des liens utiles [...] car on est comme les élèves, on tape nos mots dans Google et après il faut qu'on fasse le tri... ça nous ferait gagner du temps et ça nous permettrait de centrer nos objectifs sur le questionnement ») et qu'un dossier ressources soit donné aux élèves avant le début des cours de bioéthique.

Une dernière piste d'amélioration a concerné les huit questions fournies par l'Espace éthique. Celles-ci ont été diversement perçues par les différents enseignants (« toutes les questions étaient intéressantes et ont fait réfléchir les élèves » ; « il y avait trop de questions trop abstraites pour les élèves ») et deux d'entre eux ont eu le sentiment qu'elles leur avaient été « imposées ». Il a donc été suggéré qu'elles puissent-être discutées avec les enseignants avant d'être présentées aux élèves.

Enfin, au-delà du cadre local, deux enseignants ont suggéré qu'une formation à l'éthique soit introduite dans les plans académiques de formation (formation continue des enseignants).

V. PERTINENCE DE L'EXPÉRIENCE

L'analyse conjointe des questionnaires renseignés par les élèves et du *corpus* obtenus auprès des enseignants impliqués dans l'expérience atteste de son efficacité et laisse augurer de sa pérennisation.

1- Efficacité

La convergence des données recueillies auprès des élèves et des témoignages des enseignants fait émerger deux principaux bienfaits de la formation proposée. Le premier, visé par l'expérience, a trait à la diffusion d'une culture de réflexion éthique ; le second, plus inattendu, concerne l'épanouissement d'élèves dont l'*habitus* est peu propice à la réussite scolaire.

L'augmentation significative de l'indice moyen de développement moral post-conventionnel des élèves ayant suivi la formation indique que celle-ci leur a permis de s'emparer du questionnement éthique. Par ailleurs, la diversité des situations envisagées au moyen d'une procédure de questionnement éthique par de nombreux d'élèves en marge des enseignements suggère que l'évolution de leur mode de raisonnement, quantifiée par le *Defining Issue Test* de John Rest et observée par les enseignants, s'étend au-delà du domaine de la santé. Enfin, le fait que 86% des élèves concernés par la formation aient engagé des discussions éthiques avec leur proches conforte notre hypothèse selon laquelle la sensibilisation des élèves du secondaire à l'éthique favoriserait celle de l'ensemble de la population (Demuth-Labouze, 2017). Ces différents éléments invitent à penser que le développement de formations similaires à celle mise en œuvre dans le cadre de cette expérience pilote serait bénéfique non seulement pour les futurs citoyens mais également pour leur entourage et pour la société dans son ensemble. Sur ce dernier point, la qualité des propositions formulées par les élèves sur la thématique du don d'organes, et transmises à l'Espace éthique IDF dans le cadre des Etats généraux de la

bioéthique³, témoigne de l'aptitude des jeunes gens ainsi formés à alimenter avec pertinence le débat éthique et citoyen. A titre d'exemple, considérant la question suivante : « En cas de pénurie, serait-il justifié de rémunérer les donneurs ? », les élèves du lycée Pierre-Gilles de Gennes ont envisagé que l'Etat – et non pas les receveurs – puisse rémunérer les donneurs « non pas directement [...] mais plutôt par des aides sur les charges (impôts, électricité, gaz, eau, activités diverses, etc.) ».

L'analyse des caractéristiques initiales de l'échantillon d'élèves inclus dans notre étude indique, d'une part, que les élèves des milieux populaires sont beaucoup plus nombreux en terminale STL (filiale d'enseignement technologique) qu'en terminale S (filiale d'enseignement général) et, d'autre part, que le développement moral et cognitif des élèves de terminale STL, tel que défini par John Rest, est moindre que celui des élèves de terminale S. La répartition des élèves dans les deux types de terminales n'est pas surprenante dans la mesure où la surreprésentation des enfants des milieux culturellement privilégiés dans les filiales prestigieuses, en l'occurrence la filiale générale, a été décrite dès les années 1960 et où ce constat statistique est demeuré inchangé (André, 2012). Le plus faible indice moyen de raisonnement moral post-conventionnel observé dans le groupe des terminales STL n'est pas non plus étonnant aux vues de nombreuses études ayant rapporté une influence du contexte socioculturel sur l'émergence des stades 5 et 6 de développement moral définis par Kohlberg (Lehalle et coll., 2004). Pris ensemble, ces deux éléments soutiennent l'analyse assez sombre de Pierre Bourdieu selon laquelle le processus de démocratisation de l'école serait en partie illusoire : pour les enfants des milieux populaires, la scolarité, surtout secondaire, s'apparenterait à un parcours d'obstacles qui les obligerait à faire preuve de qualités intellectuelles et psychologiques supérieures à celles de leurs camarades des milieux cultivés dans la mesure où ces derniers « héritent » ces qualités de leur environnement culturel familial et peuvent donc les réinvestir spontanément dans leurs activités scolaires (Bourdieu, Passeron, 1964).

³ ENCPB - Lycée Pierre-Gilles de Gennes. Rapport « Restitution des travaux réalisés par les élèves de terminale STL dans le cadre de l'enseignement de l'EMC. Thème de réflexion : les dons d'organes. Année 2017-2018 ». Disponible sur <http://www.espace-ethique.org>

La mise en évidence d'une évolution des dispositions des élèves de terminale STL ayant bénéficiés de la formation à l'éthique (progression de l'indice moyen de raisonnement moral post-conventionnel et amenuisement de son écart à celui des terminales S, gain de « maturité intellectuelle » perçu par les enseignants), et notamment la découverte d'un potentiel réflexif chez les élèves qualifiés de « faibles » par leurs professeurs, invite en revanche à davantage d'optimisme. Elle suggère que l'Éducation nationale pourrait, en introduisant ce type de formation dans les programmes officiels, et en permettant ainsi à tous les élèves de développer des dispositions actuellement non travaillées dans le système scolaire (prise de distance avec le savoir, questionnement, discussion), palier en partie aux inégalités sociales. Proposée dès le début de l'enseignement secondaire, l'éducation à l'éthique offrirait ainsi aux élèves issus du bas de la hiérarchie sociale l'opportunité d'acquérir une aisance linguistique et comportementale qui leur permettrait de ne pas se retrouver majoritairement orientés vers des filières et des formes d'enseignement peu valorisées dans la hiérarchie scolaire. Proposée, comme dans cette expérience pilote, à la fin du parcours scolaire, elle contribuerait à restaurer la confiance en soi des élèves préalablement jugés comme étant en échec scolaire. Au lycée Pierre-Gilles de Gennes, où la récente coexistence de différentes filières d'enseignement a amené les élèves de terminale technologique à se sentir stigmatisés en comparaison des élèves de terminale scientifique, cet effet bénéfique a constitué un élément décisif pour la reconduction de l'expérience.

2- Faisabilité

Les principaux freins potentiels au développement et à la pérennisation d'une éducation des futurs citoyens à la réflexion éthique émanant des témoignages des enseignants du lycée Pierre-Gilles de Gennes impliqués dans l'expérience sont de même nature que ceux précédemment observés dans un autre établissement (lycée Camille Claudel de Vauréal, Val-d'Oise) lors d'une expérience de formation à l'éthique proposée selon des modalités différentes dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé en classe de seconde (Demuth-Labouze, 2018). Explicités dans le tome

IV du Traité de bioéthique coordonné par Emmanuel et François Hirsch (Hirsch, 2018), ils peuvent être résumés en quatre points : un sentiment d'illégitimité des enseignants, lié à leur propre absence de formation à l'éthique ; un manque de clarté des programmes concernant les objectifs et moyens de développement de l'esprit critique ou de « responsabilisation » des élèves ; une inadéquation entre les modalités habituelles d'enseignement (cours magistraux, monodisciplinarité) et la nature de la réflexion éthique ; une moindre valorisation par l'institution des cadres propices à l'éducation des élèves à l'éthique.

Le caractère inédit de la présente expérience, résidant dans l'accompagnement des enseignants par l'Espace éthique IDF sous forme d'un partenariat avec le lycée Pierre-Gilles de Gennes, a permis de mettre en évidence l'aptitude d'un tel partenariat à lever en partie ces freins. En termes de légitimité, les rencontres organisées avec des spécialistes de sciences humaines et avec des professionnels de santé ont permis aux enseignants d'acquérir des outils méthodologiques ainsi que des repères sur le thème à traiter avec leurs élèves. En matière de compétences à développer chez les élèves, l'expérience leur a permis de clarifier leurs objectifs. Concernant les modalités d'enseignement, la présentation d'une méthode d'animation de débat éthique leur a donné les moyens de s'éloigner d'un mode vertical de transmission des savoirs pour susciter un questionnement et organiser des discussions entre les élèves. En termes de valorisation de la démarche, l'opportunité de contribuer aux Etats généraux de la bioéthique a motivé les élèves et apporté aux enseignants une forme de reconnaissance de leur engagement. Si certaines appréhensions (l'un des enseignants ne se sent toujours pas entièrement à l'aise pour « gérer » les débats ; d'autres se demandent comment motiver les élèves en dehors des périodes de révision de la loi de bioéthique) et difficultés (faible volume horaire présentiel au regard du travail à accomplir) persistent, le partenariat avec l'Espace éthique IDF les a suffisamment amoindries et l'expérience a été suffisamment constructive pour inciter la direction et les enseignants du lycée à la réitérer.

Par ailleurs, l'esprit dans lequel l'Espace éthique IDF a envisagé le partenariat, caractérisé par la volonté d'intervenir en tant que centre de ressources tout en ne se substituant pas aux acteurs du lycée, et la confiance accordée aux enseignants par la direction de l'établissement (liberté d'organisation des cours), leur ont permis d'initier des pratiques innovantes. Celles-ci, et notamment la mise en place d'un travail pluridisciplinaire (sciences de la nature, philosophie, langues vivantes et, à l'avenir, science de la documentation), sont de nature à permettre la pérennisation de l'offre de sensibilisation des élèves du lycée à l'éthique ainsi que la progressive autonomisation de l'établissement à cet égard.

En définitive, cette expérience pilote confirme que la mise en œuvre d'une éducation à l'éthique dans le secondaire relève d'un exercice compliqué pour les enseignants : elle nécessite de leur part un investissement important, du courage (pour adopter un nouveau mode de rapport au savoir et à l'enseignement, pour oser se mettre en danger) et de l'ingéniosité (pour composer avec les contraintes inhérentes au fonctionnement de l'Education nationale). Elle démontre surtout que la démarche est à la fois réalisable, au moyen d'un soutien temporaire par une structure *ad hoc*, et suffisamment enrichissante et en adéquation avec les missions des enseignants pour être pérennisée.

CONCLUSION

La phase exploratoire du partenariat entre l'Espace éthique IDF et l'Education nationale visait à apprécier les conditions d'existence, de développement et de pérennisation d'une éducation des futurs citoyens à la bioéthique au moyen d'une expérience pilote conduite sur le terrain à un niveau local. Les enseignements tirés de cette expérience – son caractère salubre pour les élèves et ses conditions de faisabilité pour le corps enseignant – autorisent à envisager son extension et invitent à promouvoir l'éducation de l'ensemble des élèves du secondaire à la réflexion éthique.

En effet, notre engagement dans l'entreprise de diffusion d'une culture de réflexion éthique à la génération en devenir était initialement motivé par la volonté d'y sensibiliser l'ensemble de la population. Au niveau individuel, il visait à amener chacun à gagner en autonomie et en responsabilité afin d'être en mesure de prendre en charge l'orientation de sa propre vie et d'exercer sa citoyenneté démocratique en opérant des choix responsables et solidaires. A un niveau collectif, il visait à donner un nouvel élan au débat citoyen en l'enrichissant du questionnement éthique. L'expérience menée avec les élèves du lycée Pierre-Gilles de Gennes suggère que le développement généralisé d'une éducation à l'éthique dans le secondaire permettrait d'atteindre ces objectifs. Elle révèle par ailleurs que l'introduction d'une éducation à l'éthique dans l'institution scolaire pourrait avoir un effet favorable sur les relations sociales qui s'y jouent. Le développement et la pérennisation de cette forme d'enseignement serait ainsi doublement bénéfique pour la société.

Les conditions de possibilité d'un tel développement résidant dans son aptitude à faire sens pour les acteurs impliqués, il conviendrait à présent de penser la manière de le susciter à large échelle. L'expérience décrite dans ce rapport suggère que l'engagement progressif des différents espaces de réflexion éthique régionaux et interrégionaux dans cette démarche, et l'ouverture des différentes Académies de l'Éducation nationale au partenariat avec ces potentiels centres ressource, serait de

nature à y contribuer. En tant qu'Espace éthique de référence, lieu de créativité et de formulation de propositions, l'Espace éthique IDF devrait poursuivre cette phase exploratoire en œuvrant à la réunion de ces conditions. Ainsi, outre la continuation de ses activités de terrain (prolongement de l'expérience avec le lycée Pierre-Gilles de Gennes, extension à d'autres établissements), indispensables à perception et à l'analyse de ce qui se vit localement au quotidien, et le développement de nouveaux modes d'intervention (organisation de rencontres et de workshops avec des enseignants de structures diverses), il pourrait élaborer une stratégie de mobilisation de l'Education nationale et proposer aux différents espaces éthique des supports d'assistance à la mise en place de collaborations avec les établissements d'enseignement secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Accardo, A. ; Corcuff, P. 1986. *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*, Lormont, Le Mascaret.

André, G. 2012. *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, PUF.

Bègue L. 1998. « De la "cognition morale" à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale », *L'année psychologique*, 98, p. 295-352.

Bourdieu, P. ; Passeron, J.-C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.

Çiftçi Arıdag, N. ; Yüksel, A. 2010. « Analysis of the relationship between moral judgment competences and empathic skills of university students », *Educational sciences: Theory & Practice*, 10, p. 707-724.

Cummings, R. ; Maddux, C.-D. ; Richmond, A.; Cladianos, A. 2010. « Moral Reasoning of Education Students : the effects of direct instruction in moral development theory and participation in moral dilemma discussion », *Teachers College Record*, 112, p. 621-644.

DeHaan, R. ; Hanford, R. ; Kinlaw, K.; Philler, D. ; Snarey, J. 1997. « Promoting ethical reasonings affect and behavior among high school students : an evaluation of three teaching strategies », *Journal of Moral Education*, 26 :1, p. 5-20.

Demuth-Labouze, K. 2017. « L'éveil des futurs citoyens à la bioéthique : enjeux et faisabilité », *Revue française d'éthique appliquée*, 3, p. 77-90.

Demuth-Labouze, K. 2018. « Education des futurs citoyens à la réflexion éthique : présentation et évaluation d'outils méthodologiques », *Journal international de bioéthique*, numéro à paraître.

Eisenberg, N. ; Miller, P.-A. ; Shell, R. ; McNalley, S. ; Shea, C. 1991. « Prosocial development in adolescence : a longitudinal study », *Developmental psychology*, 27, p. 849-857.

Hirsch, E. ; Hirsch, F. (sous la direction de). 2018. *Traité de bioéthique IV. Les nouveaux territoires de la bioéthique*, Paris, Erès, p. 153.

Kalle, R.-J. ; Suls, J. 1978. « The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy », *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11, p. 191-192.

Kohlberg, L. 1981. *Essays on moral development, volume one. The philosophy on moral development*, San Francisco, HarperCollins.

Lehalle, H. ; Aris, C. ; Buelga, S. ; Musitu, G. 2004. « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, p. 289-314.

Mehrabian, A.; Epstein, N. 1972. « A measure of emotional empathy », *Journal of Personality*, 40, p. 525-543.

Rest J.-R. 1979. *Development in Judging Moral Issues*, Minneapolis, MN, University of Minnesota press.

Rest J.-R. 1986. *DIT Manual: manual for the Defining Issues Test, 3rd edition*, Minneapolis, MN, Center for the study of ethical development, University of Minnesota press.

Self D.-J. ; Ellison, E.-M. 1998. « Teaching engineering ethics : assessment of its influence on moral reasoning skills », *Journal of engineering education*, 87, p. 29-34.

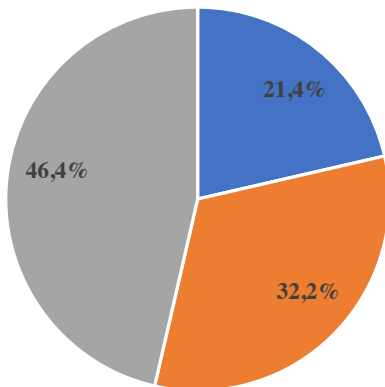
ANNEXE I

ÉVOLUTION DU JUGEMENT MORAL ET DE L'EMPATHIE DES ÉLÈVES

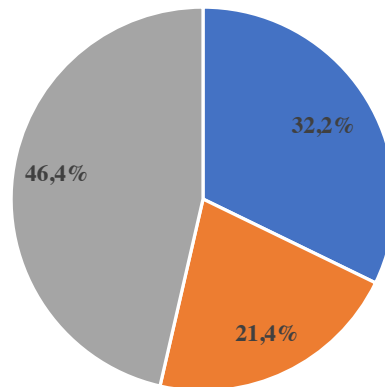
	Scores		Variation	Début vs Fin	
	Début	Fin		t-test	p value
Groupe témoin (n=28)					
P score	39,2 ± 16,1	36,7 ± 17,5	- 2,5 ± 11,3	1,17	NS
Stade 2	7,0 ± 7,5	4,3 ± 6,0	- 2,7 ± 8,4	1,73	NS
Stade 3	25,8 ± 13,9	23,0 ± 13,5	- 2,9 ± 8,4	1,80	NS
Stade 4	24,0 ± 13,3	28,7 ± 12,3	4,6 ± 14,3	- 1,72	NS
Stade 5a	28,9 ± 13,2	27,1 ± 14,2	- 1,8 ± 10,9	0,86	NS
Stade 5b	6,8 ± 5,5	6,2 ± 5,3	- 0,6 ± 6,4	0,49	NS
Stade 6	3,5 ± 4,2	3,3 ± 4,7	- 0,1 ± 4,1	0,16	NS
E score	41,7 ± 30,4	40,0 ± 32,1	-1,6 ± 12,8	0,68	NS
Groupe « formation à l'éthique » (n = 65)					
P score	24,6 ± 13,7	29,7 ± 15,5	5,1 ± 15	- 2,74	< 0,01
Stade 2	8,3 ± 7,4	8,3 ± 7,6	0,0 ± 8,4	- 0,01	NS
Stade 3	26,3 ± 14,3	22,9 ± 12,5	- 3,3 ± 16,0	1,68	NS
Stade 4	32,2 ± 12,8	30,7 ± 13,6	- 1,5 ± 14,5	0,85	NS
Stade 5a	17,9 ± 12,3	21,8 ± 11,6	3,9 ± 13,2	- 2,42	< 0,02
Stade 5b	3,5 ± 4,8	5,1 ± 5,5	1,5 ± 6,6	- 1,88	0,07
Stade 6	3,5 ± 4,8	2,8 ± 4,5	- 0,7 ± 6,1	0,94	NS
E score	24,1 ± 28,5	23,2 ± 26,6	-0,8 ± 18,9	0,35	NS

ANNEXE II
EVOLUTION DE LA REPARTITION DES ELEVES EN TERTILES DE P SCORE

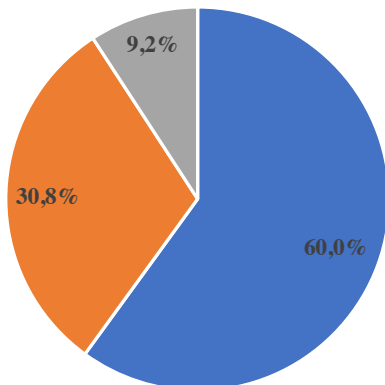
**Groupe témoin,
début de la formation**



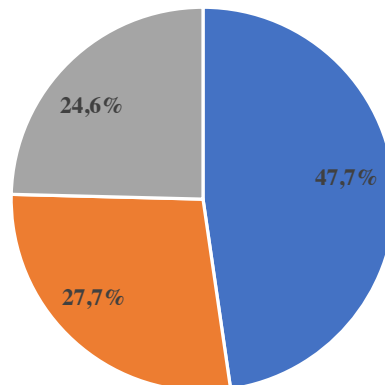
**Groupe témoin,
fin de la formation**



**Groupe « formation à l'éthique »,
début de la formation**



**Groupe « formation à l'éthique »,
fin de la formation**



Bleu : tertile 1, stade pré-conventionnel (P score < 27)
Orange : tertile 2, stade conventionnel (27 ≤ P score ≤ 41)
Gris : tertile 3, stade post-conventionnel (P score > 41)