



HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUD
Mémoire professionnel de MAS enseignement secondaire II

**Enseigner les sujets sensibles en philosophie : définir la limite
entre le préjudice et l'offense**

par

Océane Cruau

sous la direction de François Félix,
responsable de la didactique de philosophie

Session d'août 2020

Parler est facile, et tracer des mots sur la page,
en règle générale, est risquer peu de chose :
un ouvrage de dentellière, calfeutré,
paisible (on a pu même demander
à la bougie une clarté plus douce, plus trompeuse),
tous les mots sont écrits de la même encre,
« fleur » et « peur » par exemple sont presque pareils,
et j'aurai beau répéter « sang » du haut en bas
de la page, elle n'en sera pas tachée,
ni moi blessé.

Aussi arrive-t-il qu'on prenne ce jeu en horreur,
qu'on ne comprenne plus ce qu'on a voulu faire
en y jouant, au lieu de se risquer dehors
et de faire meilleure usage de ses mains.

Cela,
c'est quand on ne peut plus se dérober à la douleur,
qu'elle ressemble à quelqu'un qui approche
en déchirant les brumes dont on s'enveloppe,
abattant un à un les obstacles, traversant
la distance de plus en plus faible - si près soudain
qu'on ne voit plus que son mufle plus large
que le ciel.

Parler alors semble mensonge, ou pire : lâche
insulte à la douleur, et gaspillage
du peu de temps et de force qui nous reste.

Philippe Jaccottet, *Chants d'en bas*, p. 41-42.

Abstract

Dans ce mémoire, je vais appliquer la distinction faite par Ruwen Ogien entre le préjudice et l'offense à l'enseignement de sujets sensibles en philosophie. Je commencerai par le récit d'un préjudice que j'ai vécu en tant qu'élève, à la suite d'une expérience de pensée proposée par le professeur. Cela amorcera une réflexion sur les intérêts et les dangers d'un tel outil pédagogique. Après avoir constaté les risques soulevés par les sujets sensibles, il s'agira de montrer en quoi leur enseignement est néanmoins indispensable pour que l'élève développe son autonomie et s'accomplisse en tant que sujet libre.

J'aborderai ensuite certains moyens pédagogiques à notre disposition pour enseigner des sujets sensibles. Le débat apparaîtra comme l'option la plus évidente, mais aussi une des plus délicates à mettre en œuvre. Les émois soulevés par les controverses révéleront l'impossible neutralité de l'enseignant qui devrait plutôt viser une posture d'impartialité engagée. Cela questionnera les limites imposées à la liberté d'expression qui ne sont légitimes que pour prévenir un préjudice, jamais simplement pour éviter l'offense.

Enfin, la question des sujets sensibles nous amènera à la manière dont l'enseignant peut exercer sa profession de manière éthique. Il s'agira d'abord de réfléchir sur les contraintes qui accompagnent la responsabilité, conséquence du pouvoir exercé sur les élèves. La sollicitude sera présentée comme le deuxième fondement de cette éthique, indispensable pour considérer les élèves comme des sujets à part entière. Ces deux exigences fortes mettront à jour la nécessité de restaurer un idéal dans l'enseignement, sous la forme d'une tension dynamique vers des valeurs inconditionnées.

Mots-clés : préjudice, offense, sensible, éthique, liberté, responsabilité.

Table des matières

Introduction (p. 5)

I. Les préjudices causés par l'enseignement de sujets sensibles (p. 6-12)

1. Récit d'un préjudice (p. 6-8)
2. Légitimité pédagogique des expériences de pensée (p. 8-11)
3. Pourquoi faut-il prendre le risque d'enseigner des sujets sensibles ? (p. 11-12)

II. Comment enseigner les sujets sensibles ? (p. 13-19)

1. Le débat comme outil pédagogique (p. 13-15)
2. L'impossible neutralité (p. 15-17)
3. Liberté d'expression et autocensure (p. 17-19)

III. Qu'est-ce qu'enseigner de manière éthique ? (p. 19-26)

1. Éthique de la responsabilité (p. 20-22)
2. Éthique de la sollicitude (p. 22-24)
3. De la nécessité de restaurer un idéal (p. 24-26)

Conclusion (p. 27)

Bibliographie (p. 28-29)

Annexe (p. 30)

Introduction

Ruwen Ogien (2015) distingue les offenses des préjudices : les premières « sont des paroles, des images, des actes qui choquent ou scandalisent des individus particuliers sans toutefois leur causer de dommages concrets », tandis que les secondes renvoient à des « paroles ou des actes qui causent des dommages concrets à des individus particuliers ». Un sujet sensible peut devenir offensant, par exemple si des élèves sont choqués par des propos de l'enseignant sur la précarité menstruelle. En effet, les menstruations restent un sujet tabou qui met souvent mal à l'aise. Pour autant, cet inconfort n'est pas une raison suffisante pour censurer le sujet puisque ce qui offense doit « rester à l'abri de la répression » (Ogien, 2015).

À l'inverse, un sujet sensible peut être la source d'un préjudice pour les élèves lorsqu'il cause un tort à la fois moral, affectif et pédagogique. Ces trois dimensions sont imbriquées au sens où un préjudice constitue une atteinte à la dignité de la personne, à son intégrité psychologique mais aussi à son droit d'apprendre. Dans l'enseignement de sujets sensibles en philosophie, le préjudice concerne autant l'individu que l'élève. Cela légitime la réflexion sur le choix de ces sujets, ainsi que sur les limites à fixer dans leur enseignement.

L'enseignant est alors confronté à la délicate tâche de maintenir une tension dynamique entre les intérêts de l'individu et ceux de la classe. Sa mission est de travailler « la particularité afin de l'ouvrir sur l'universel, mais sans avoir la prétention de parler des hauteurs de l'Idée » (Soëtard, p. 119). Cela signifie que le savoir ne doit pas être coupé du monde sensible, sans que la connaissance ne soit réduite à la subjectivité de chacun. Il faut donc trouver une « posture médiane entre l'absence de reconnaissance [du vécu de l'élève] et l'essentialisation » (Legardez & Simonneaux, p. 155).

On considérera d'abord le récit d'un préjudice vécu en classe pour évaluer ses conséquences, mais aussi ce qui peut justifier la prise de risque constituée par l'enseignement de sujets sensibles. Il faudra ensuite s'interroger sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour éviter un préjudice tant moral que pédagogique. Enfin, on s'interrogera sur les valeurs qui guident un enseignement éthique.

I. Les préjudices causés par l'enseignement de sujets sensibles

1. Récit d'un préjudice

L'idée de ce mémoire est née d'une expérience personnelle lorsque j'étais élève et non enseignante. L'enseignant¹ de philosophie commence l'année scolaire par distinguer la morale et l'éthique, il définit la première comme l'ensemble des normes, des lois héritées de la tradition et de la religion, en la présentant comme un carcan poussiéreux et archaïque. Il présente ensuite l'éthique comme la morale adaptée aux circonstances et aux individus, vécue au quotidien et de manière pratique par tout un chacun.

Cette distinction pourrait être remise en question, d'une part parce que de nombreux philosophes ne distinguent pas formellement ces deux termes, d'autre part parce que des définitions très différentes existent. Je préfère définir la morale comme « la tendance à soumettre nos actions à des *exigences élevées* ou *supérieures*, auxquelles nous nous sentons *obligés* de répondre parce qu'elles mettent en cause notre dignité d'humain » (Métayer, 2002, p. 4). L'éthique serait alors « l'étude philosophique de la morale », « une théorie critique de la morale » (Métayer, 2002, p. 5).

L'enseignant poursuit son cours en exposant une liste de situations, allant de la prostitution à la vente d'organes, en demandant à chaque fois si cette action pourrait être justifiée éthiquement, c'est-à-dire en fonction d'un contexte particulier. Il montre que l'on pourrait systématiquement trouver une justification éthique, par exemple si la vente d'un organe permettait d'assurer la survie de sa famille. Il demande ensuite à la classe si quelqu'un peut penser à un cas qui ne serait *jamais* justifiable éthiquement. Une élève lève la main et répond : « Le viol ».

L'enseignant répond en commençant sa phrase par : « Oui c'est vrai mais.... ». Il présente alors à la classe un cas limite dans lequel le viol serait une action éthiquement justifiée, à savoir une fiction post-apocalyptique où il ne resterait qu'un homme et une femme sur terre. L'homme aurait le droit de violer la femme au nom de la survie de l'humanité, cette action ne serait pas condamnable éthiquement.

Prise d'un sursaut, j'ai levé des yeux indignés et croisé le regard étonné d'autres élèves. Pourtant, ni elles ni moi n'avons réagi à ce moment où le professeur a choisi de se

¹ Pour plus de confort dans la lecture, j'emploierai systématiquement le masculin pour parler de la profession d'enseignant-e.

faire l'avocat du diable et de repousser volontairement les limites habituelles. Le cours s'est poursuivi mais je n'écoutais plus rien. Mon esprit repassait en boucle les propos de l'enseignant sur le viol. Cela n'a duré que quelques minutes et je suis peut-être la seule à m'en souvenir. L'enseignant lui-même n'en a probablement aucun souvenir, alors que j'ai revécu cette scène des dizaines, des centaines de fois dans ma tête.

Je raconte cette expérience parce qu'elle constitue un exemple de préjudice et non d'offense. Sûrement prononcés en toute innocence, les mots de cet enseignant ont causé des souffrances indicibles et irrémédiablement brisé un lien de confiance. Il faut savoir qu'en Suisse, une femme sur cinq est victime de violences sexuelles² : j'en fais partie. J'appartiens aussi aux 82% de femmes qui ne portent pas plainte. Des années après, je n'ai toujours pas la force de dire à haute voix ces trois mots : j'ai été violée. Étouffée par la honte et la culpabilité, il m'a fallu plusieurs mois pour réussir à en parler à des proches, par des euphémismes et des phrases jamais achevées. 49% des femmes concernées n'en parlent jamais³.

On ne peut pas imposer à une victime⁴ la responsabilité de prévenir l'enseignant ou de protester dans un tel cas. Il y a d'ailleurs très peu de chance pour qu'une victime de viol, surtout avec le statut d'élève, ose dire quelque chose. Pour elle, entendre qu'un viol est éthiquement justifiable, même dans le cas d'une expérience de pensée⁵, est tout simplement insupportable. Implicitement, cela signifie que ce que elle a vécu *pourrait* être pardonné, excusé et même justifié, considéré comme moral. Or il m'a fallu très longtemps pour me défaire en partie du sentiment de culpabilité, pour lutter contre l'idée que j'avais forcément fait quelque chose de mal pour mériter une telle souffrance et pour arrêter de chercher un sens à ce qui m'était arrivé.

Pour une victime, il est impossible d'envisager cette expérience de pensée d'un point de vue rationnel, objectif et neutre, d'évaluer les conséquences positives d'un tel acte pour la survie de l'humanité, de mettre en balance les inconvénients individuels avec le bénéfice

² Les chiffres suivants sont tirés de l'article du *Temps* (Guillaume, 2019).

³ Ce chiffre est extrait de la première vidéo (01:44) présentée dans l'article de la RTS (2019).

⁴ J'emploie le féminin pour faire écho à mon expérience, tout en ayant conscience qu'il y a aussi des victimes masculines.

⁵ « Les expériences de pensée sont de petites fictions, inventées spécialement pour susciter la perplexité morale » (Ogien, 2011, p. 19).

collectif. Il est impossible d'en comprendre le mérite pédagogique. Comment cet acte inhumain pourrait-il avoir un lien quelconque avec la morale ? Comment justifier ce qui réduit une personne à la plus extrême vulnérabilité, à une impuissance insupportable, au sentiment d'être un objet sans nom que l'on piétine, un cadavre sur lequel on s'acharne ?⁶

Je n'exagère pas en présentant cette expérience comme un préjudice à la fois moral et pédagogique. D'une part, les mots sont impuissants à décrire l'intensité de la souffrance causée par des paroles irréfléchies : à chaque fois que j'y repense, je revis ce viol⁷. D'autre part, j'ai perdu toute estime pour cet enseignant, et donc tout désir d'apprendre quoi que ce soit de lui. Le poète Philippe Jaccottet le dit mieux que moi⁸ : certains sujets appartiennent au domaine de l'indicible et il vaut mieux se taire plutôt que de parler en vain.

Enfin, au-delà du préjudice personnel, ces paroles font écho à une culture du viol qui contient « les mécanismes qui excusent, dédramatisent, légitiment, voire encouragent, érotisent et/ou valorisent les rapports sexuels sans consentement » (Schiappa, p. 9). Légitimer le viol, *même* pour une expérience de pensée, en diminue la gravité. Ces fictions « disculpent l'agresseur et jettent le doute sur la crédibilité des femmes en les blâmant » (Guillaume, 2019). Un autre enseignant de philosophie à qui j'ai raconté l'événement sans mentionner mon vécu m'a affirmé qu'il ne voyait pas le problème, qu'il aurait même poussé l'expérience plus loin, par exemple avec un viol qui serait éthiquement justifiable s'il permettait de sauver une personne. « Et imagine si ce viol pouvait sauver une ville entière de la destruction... ». À nouveau la nausée m'a saisie et la rage m'a envahie : comment peut-on ne pas voir que ces raisonnements justifient l'injustifiable ?

2. Légitimité pédagogique des expériences de pensée

Il est donc utile de s'interroger sur la légitimité des expériences de pensée dans un cours d'éthique. Elles ont le mérite de susciter la curiosité des élèves qui sont souvent amusés par ces fictions tordues où le conducteur d'un tramway doit choisir entre écraser un ouvrier

⁶ Si mes mots vous choquent, vous avez un bel exemple de l'offense telle qu'elle est définie par Ruwen Ogien.

⁷ Interview de la psychologue T. Cuttlelod par la RTS (2019), première vidéo (02:00) : « Lorsqu'on remémore l'expérience, les émotions sont aussi vives, quasiment aussi vives, qu'au moment du vécu, donc ça submerge. On risque l'effondrement psychique ».

⁸ Cf le poème mis en exergue.

ou en laisser cinq autres mourir⁹. Selon Ogien, ces situations sont irréelles justement parce que « leur *but ultime* n'est pas de nous aider à mieux connaître la réalité, mais à savoir *s'il y a des raisons de la conserver comme elle est ou de la changer* » (2011, p. 21). Elles permettent d'interroger nos présupposés et de révéler certaines incohérences dans nos intuitions morales.

J'ai ainsi choisi de commencer un cours d'éthique de la santé en soumettant aux élèves un questionnaire imaginé par Marianne Chaillan (p. 16-27) qui interroge leurs intuitions sur plusieurs expériences de pensée, dans le but de déterminer s'ils sont plutôt minimalistes ou maximalistes¹⁰. Par exemple, l'élève doit déterminer si se mutiler ou se prostituer est un acte aussi moralement répréhensible que mutiler ou prostituer une autre personne (Chaillan, p. 20-22). Ce questionnaire est ludique et participatif, ce qui permet de susciter l'intérêt des élèves tout en définissant des concepts importants de philosophie morale. Nous avons discuté de chaque expérience ainsi que de leur résultat au test, ce qui avait aussi l'utilité pédagogique de donner une vue d'ensemble sur les « tendances morales » de chacun, laissant présager qui seraient les opposants dans les conflits sur les sujets sensibles d'éthique de la santé.

Certaines expériences de pensée sont très utiles pour concrétiser des positions morales comme l'utilitarisme à travers le conducteur de tramway, mais aussi pour illustrer le dilemme de l'avortement avec celle du violoniste attaché à notre corps (Chaillan, p.), ou encore pour interroger la valeur de la vie humaine avec celle du canot de sauvetage (Chaillan, p.). Elles grossissent le trait afin de rendre visible les implications de chaque philosophie morale, elles sont d'autant plus amusantes qu'elles nous poussent dans nos retranchements et nous acculent à des décisions impossibles.

Toutefois, l'état de perplexité morale s'accompagne aussi d'un vague malaise face aux choix impossibles décrits. On retrouve les mêmes sentiments ambigus lorsque l'on lit des faits divers sordides où une femme a mis au congélateur ses enfants, ou bien lorsque l'on regarde une série télévisée où le protagoniste est un *serial killer*. Il s'agit d'un mélange de

⁹ Cette expérience de pensée a été inventée par Judith Jarvis Thomson.

¹⁰ « Être maximaliste, c'est considérer que nous avons certes des devoirs envers autrui mais aussi envers nous-mêmes. [...] À l'inverse, être minimaliste, c'est considérer que seul le rapport à autrui relève de la morale [...], que ce que deux personnes consentantes se font entre elles n'a pas d'importance morale » (Chaillan, p. 26).

fascination pour le mal et de rejet, un intérêt légèrement honteux pour tout ce qui est morbide, pour les limites de l'humanité.

Frédérique Leichter-Flack s'est intéressée à l'attrait que nous avons pour les fictions où se jouent des dilemmes moraux, par exemple *Hunger Games* dont elle dit que « nous participons au jeu que nous condamnons ; [...] nous entretenons un dispositif qui moralement nous répugne. Tout le plaisir ne tient-il pas d'ailleurs à cette ambivalence ? » (2015, p. 11). La même réflexion s'applique aux expériences de pensée : par le biais de la fiction, on peut se surprendre à adhérer à des actes que l'on condamnerait en temps normal, comme un viol.

La philosophe nous met en garde contre la binarité schématique présentée par ce type de fiction post-apocalyptique où aucune action morale n'est véritablement possible : le mal est fait, peu importe le choix. Pour contrer cette fascination, elle rappelle au lecteur que « ce qui importe n'est pas d'inciter chacun à s'interroger sur ce qu'il a vraiment dans le ventre, mais de travailler à bâtir des dispositifs sociaux, politiques, éducatifs, qui [...] permettent à l'humanité de rester humaine sans effort surhumain » (2015, p. 71). Plutôt que de demander à ses élèves si un viol serait éthiquement justifiable dans le cas où il permettrait de sauver sa famille ou une ville entière, il vaudrait mieux leur rappeler que ces choix extrêmes ne sont pas une fatalité et que l'effort collectif existe pour empêcher le sacrifice individuel.

Si l'enseignant se risque à présenter une expérience de pensée impliquant un viol, il devrait nuancer ses propos en proposant une autre réponse au dilemme, à savoir que « la possibilité toujours ouverte du sacrifice de soi et du désastre partagé ne signifie pas que cette option puisse être exigée, ni qu'elle soit préférable moralement, ni même qu'elle soit moralement valide » (2015, p. 28). Cela aurait permis aux élèves de sortir de l'impasse tragique où il les avaient emmenés, en rappelant que le sacrifice individuel au nom d'une cause supérieure ne peut être exigé, seulement donné.

Il est vrai que les cas limites ne se produisent pas que dans la fiction : les dilemmes moraux existent dans la médecine de guerre, pendant une pandémie ou une catastrophe naturelle, mais aussi pour les personnes qui attendent un organe vital, dès qu'il faut choisir « qui vivra qui mourra ». Ces expériences de pensée sont donc nécessaires pour réfléchir aux choix impossibles qui doivent être faits, en particulier dans un cours qui porte sur l'éthique de la santé. Toutefois, il serait bon de rappeler aux élèves le danger de toute théorisation « qui se

propose de légitimer en droit la tentation de l'exception humanitaire » (Leichter-Flack, 2012, p. 76). Cela signifie que dans les faits on doit parfois choisir qui pourra survivre au détriment d'un autre, sans que cela ne change le droit de chacun à un accès égal aux soins. Lorsqu'il présente des expériences de pensée aux élèves, l'enseignant devrait rappeler que notre but est d'abord d'empêcher les situations où l'on doit sacrifier un droit inaliénable. Il serait avisé de mettre en garde contre la tentation de basculer dans un régime d'exception où les normes habituelles ne sont plus valables, où la fin justifie les moyens, où on se résigne trop vite au tragique alors que l'on aurait pu imaginer une alternative, une « troisième voie » (Leichter-Flack, 2015, p 38).

3. Pourquoi faut-il prendre le risque d'enseigner des sujets sensibles ?

On peut se demander ce qui justifie l'enseignement de sujets sensibles en philosophie, alors qu'une phrase maladroite risque de causer de tels préjudices. On pourrait estimer que les « questions socialement vives », qui sont des savoirs non stabilisés (Albe, p. 171), n'ont pas leur place à l'école. Celle-ci se limiterait alors à transmettre des connaissances objectives et neutres que l'élève apprendrait sagement. C'est tout simplement impossible en philosophie où les savoirs non stabilisés sont légion, puisque donner une définition univoque de ce qu'est le bonheur, le bien ou la justice serait une absurdité flagrante, et même une illusion dangereuse par son dogmatisme.

De plus, « la diversité idéologique de nos sociétés contemporaines rend nécessaire, mais en même temps délicate, la mise en débat scolaire des questions vives » (Legardez & Simonneaux, p. 9). La philosophie permet ainsi de répondre à une demande sociale et institutionnelle puisque « chaque élève est, ou sera, confronté à des prises de décision sur questions socialement vives ; l'école doit l'y préparer » (Legardez & Simonneaux, p. 13). Il s'agit d'une question qui « interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs » (Legardez & Simonneaux, p. 21), comme pour l'euthanasie ou l'avortement. Ces sujets font émerger des controverses, des incertitudes, parfois des conflits. Il faudrait alors prendre le risque de les enseigner en réponse à une pression de la société qui veut préparer les futurs citoyens à la complexité du monde et à la diversité idéologique auxquelles leurs croyances personnelles seront confrontées. Ainsi, enseigner des sujets sensibles servirait à

« promouvoir le vivre-ensemble, à favoriser la tolérance et l'ouverture à l'autre » (Legardez & Simonneaux, p. 147). Ce noyau de valeurs communes est essentiel dans une démocratie, il permet à une société de se maintenir dans le temps et de fonctionner sans trop de heurts.

Toutefois, ce but institutionnel de socialisation n'est pas la raison profonde qui pousse l'enseignant à prendre le risque d'enseigner des sujets sensibles. Il s'agit surtout pour lui de remplir son rôle de pédagogue, celui « qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés » (Meirieu, p. 13). Le but de l'enseignant est moins la bonne intégration sociale de ses élèves que leur accès à ce que Kant appelle la majorité, ce que Platon décrit comme la sortie de la caverne. L'autonomie est ainsi la condition de la liberté intellectuelle et d'un véritable esprit critique : « la pédagogie n'est jamais qu'une action de service de l'autre, dont le seul but est qu'il devienne soi-même » (Soëtard, p. 113).

Si le préjudice reste à éviter, l'enseignant ne doit pas avoir peur d'offenser car pour donner à l'élève les conditions d'accès à la liberté, il faut prendre le risque de bousculer ses croyances, de jeter le doute sur ses présupposés, de questionner ses préjugés. Choquer provoque parfois un sursaut de lucidité, douloureux mais salutaire par les bénéfices gagnés car « accéder à la liberté, cela fait mal, c'est un enfantement qui commence par un cri. Voilà la pédagogie » (Soëtard, p. 11). Comme Socrate¹¹, l'enseignant de philosophie doit parfois devenir un taon qui pique l'élève paresseux pour le sortir de son sommeil intellectuel et le faire interroger ses certitudes. Les sujets sensibles sont justement les plus importants, ceux où se joue notre humanité et notre dignité, il faut donc réfléchir aux moyens d'amener l'élève à prendre position et à construire des arguments, sans se réfugier dans le confort de simples opinions. Le risque d'offenser en vaut donc la chandelle à cause de la nécessité pour le pédagogue de « favoriser l'avènement d'une humanité [...] où [l'élève] puisse dire 'je' - et maîtriser son 'moi' - au milieu d'un monde qui, par objets interposés, sacrifie toujours plus à l'impersonnalité du 'on' » (Soëtard, p. 27).

¹¹ *Apologie de Socrate*, p. 158 : « Songez-y : si vous me faites mourir, vous ne trouverez pas facilement un autre homme, — je le dis au risque de prêter à rire, — un homme attaché à vous par la volonté des dieux pour vous stimuler comme un taon stimulerait un cheval grand et de bonne race, mais un peu mou en raison même de sa taille, et qui aurait besoin d'être excité ».

II. Comment enseigner les sujets sensibles ?

Le projet de faire émerger la liberté chez l'élève est admirable, mais quelles en sont les conditions de réalisation pratiques ? Comment enseigner les sujets sensibles sans causer de préjudices ?

1. Le débat comme outil pédagogique

Le débat est l'outil privilégié de l'enseignant de philosophie pour aborder certains sujets sensibles. Cela peut susciter l'intérêt de la classe pour entamer une nouvelle séquence, ou pour clôturer un cours de manière ludique. Toutefois, le débat est un outil à manier avec précaution : en effet, il peut facilement devenir une discussion type « café du commerce » où les opinions s'affrontent inutilement sans que l'on prenne la peine d'écouter ce que l'autre dit, jusqu'à graduellement basculer dans la provocation et les insultes gratuites.

J'en ai fait l'expérience pendant la formation HEP lorsque l'on m'a demandé de mettre en place un débat où je n'interviendrais jamais. Dans le cadre d'une séquence sur l'*Utopie* de More, j'ai choisi le sujet de la peine de mort. Les élèves devaient gérer la circulation de la parole et assurer un respect mutuel. Sans grande surprise, la discussion a rapidement dégénéré. Lorsqu'au cours suivant j'ai demandé leurs impressions, celles-ci se sont partagées entre l'enthousiasme pour un espace d'expression sans surveillance ni filtres, et la colère de ceux qui avaient souffert de propos échangés pendant le débat. En effet, des élèves ont affirmé que tous les schizophrènes mériteraient la peine de mort, passant totalement à côté de la notion de responsabilité impliquée dans la sanction. Ces mots peuvent causer un préjudice à ceux qui vivent avec une maladie mentale, personnellement ou par le biais de proches.

Le préjudice est alors affectif et pédagogique puisqu'une réaction émotionnelle intense paralyse aussi l'apprentissage, au point d'amener des réactions de rejet. Pour empêcher cela, « la parole de l'adulte est nécessaire pour prévenir les excès, introduire le doute, ramener aux faits, prendre de la hauteur » (Clerc & Michaud, p. 11). L'enseignant doit maintenir le respect dans la communication, notamment par une distribution égale de la parole, tout en promouvant une « attitude d'ouverture, chacun étant préparé à être déstabilisé par les points de vue d'autrui » (Albe, p. 183). Le contrôle des interventions orales s'avère donc indispensable.

Le but du débat n'est pas de « dégager une position commune ou de convaincre autrui, mais de faire émerger les systèmes de valeurs à partir desquels chacun raisonne, argumente et entreprend un travail de distanciation nécessaire à l'émergence d'une parole autonome et informée » (Legardez & Simonneaux, p. 177). Pour favoriser cette mise à distance, on peut privilégier les « situations-débats » (Legardez & Simonneaux, p. 51) qui permettent de contextualiser précisément le sujet sensible et d'adopter la posture plus objective de l'expert. Il faut également accompagner le débat de recherches documentaires, les connaissances formant un rempart contre les préjugés les plus communs. Enfin, il est recommandé d'alterner les moments de travail individuel et collectif afin que la parole reste autonome et non l'écho de la majorité.

Le débat doit aussi respecter certaines limites car « il y a ce qui se discute et ce qui ne se discute pas, en fonction des faits et de la loi » (Legardez & Simonneaux, p. 157). L'école reste un lieu public, une institution soumise à certaines règles que l'enseignant doit faire respecter. Par exemple, la réalité d'Auschwitz ou la condamnation de la traite négrière ne peuvent pas être discutées (Legardez & Simonneaux, p. 154). Cependant, il ne faut pas se contenter d'affirmer que de tels sujets ne peuvent pas être remis en question, il faut proposer à la classe une réflexion sur les raisons de cette prescription, à la fois légale et morale. Pour que les élèves comprennent et s'approprient le bien-fondé de ces lois, la discussion est indispensable.

Ainsi, tous les sujets sensibles ne sont pas propices au débat en classe, certains sont trop brûlants et requièrent d'être abordés d'une autre manière, par exemple au moyen d'études de texte ou de travaux individuels, afin d'éviter une charge émotionnelle trop importante pour les élèves (voire l'enseignant lui-même). En effet, l'écrit amène plus de distance que l'oral ; en outre, je choisirais des ressources textuelles plutôt que visuelles (comme des films ou des documentaires) parce que l'image déclenche des réactions émotionnelles plus fortes.

Par exemple, je ne choisirais pas d'amener un débat en classe à propos de l'homosexualité. L'adolescence est caractérisée par la construction identitaire et la vulnérabilité au regard des autres, donc des remarques homophobes représentent un risque qui n'en vaut pas la peine, étant donné la gravité du préjudice possible pour les élèves concernés. S'il s'agissait d'un sujet que je souhaitais à tout prix aborder, je choisirais un

angle particulier pour éviter des généralisations abusives, par exemple le droit à la procréation pour les personnes homosexuelles dans le cadre de la bioéthique.

2. L'impossible neutralité

Pour enseigner les sujets sensibles, il faut d'abord faire le deuil de la traditionnelle image de l'enseignant toujours neutre et objectif. En effet, « étant donné que l'on ne peut échapper à l'usage de modèles idéologiques dans l'acte même d'enseigner, autant l'avouer sans détour et chercher ce qui permet de s'en émanciper, plutôt que de laisser croire à une indifférence qui risque de générer une subordination aveugle à ce qui sera perçu comme non questionnable » (Meirieu, p. 83). La neutralité est impossible parce que nos propos trahissent toujours une partie de nos valeurs personnelles, de certains présupposés inconscients. En philosophie, le choix des auteurs, des extraits de textes, des thématiques, mais aussi la manière de les expliquer aux élèves trahissent des préférences et parfois des inimitiés. Mieux vaut assumer cette subjectivité à laquelle on ne peut échapper, à défaut d'être remplacé par une machine.

Prendre conscience de biais dans notre enseignement est un premier pas, mais ce n'est pas suffisant, il faut encore que les élèves en soient informés afin qu'ils puissent s'émanciper raisonnablement de notre autorité et prendre une saine distance avec nos propos. Cela suppose de descendre de son piédestal, ce qui est moins un aveu de faiblesse qu'un témoignage de lucidité. L'obligation d'impartialité¹² est là pour empêcher l'enseignant de verser dans le subjectivisme total et de réduire le cours à l'exposé de son opinion. De plus, les tests doivent rendre impossible pour l'élève d'écrire ce qu'il pense que l'enseignant a envie d'entendre.

On peut distinguer quatre postures pour l'enseignant : la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et enfin l'impartialité engagée (Kelly cité par Legardez & Simonneaux, p. 53-54). La première est décrite comme illusoire, la seconde comme dangereuse et indésirable. L'impartialité engagée est présentée comme la meilleure posture puisque « mis en présence des idées des enseignants, encouragés à évaluer la validité de ces idées dans un climat exempt de sanctions potentielles, les élèves développent des

¹² L'impartialité peut être définie comme « le souci de voir les mêmes exigences être toujours appliquées de la même manière à toutes les personnes concernées, dans toutes les situations similaires » (Métayer, 2002, p. 6).

compétences d'engagement civique et de courage » (Legardez & Simonneaux, p. 53-54). En effet, le but de l'enseignement n'est pas de faire rentrer les élèves dans un moule, mais de développer leur esprit critique afin qu'ils soient capables d'engagement, en particulier sur les sujets sensibles.

Au cours de cette année de formation, je me suis aperçue que les sujets sur lesquels je n'arrive pas à être impartiale ne sont pas forcément ceux auxquels je m'attendais. Ainsi, je n'ai eu aucune difficulté à parler de l'IVG (interruption volontaire de grossesse) ni à exposer le raisonnement de ceux qui s'y opposent farouchement, même si cela va à l'encontre de mes convictions. J'ai proposé aux élèves des explications concurrentes afin de ne pas basculer dans un discours idéologique (Legardez & Simonneaux, p. 226). Toutefois, je n'ai pas réussi à maintenir la même distance lorsque j'ai donné un cours à une classe d'école de commerce sur l'aspect immoral du capitalisme et du néolibéralisme.

J'ai fait l'erreur de choisir des extraits de l'ouvrage de Naomi Klein intitulé *Dire non ne suffit plus*. Elle n'est pas philosophe et elle ne pourrait pas être plus engagée dans ses critiques contre le système capitaliste. Comme ses propos rejoignaient mes opinions, il était très difficile de proposer une perspective concurrente de manière convaincante. J'ai constaté que si l'enseignant ne croit pas un minimum à la valeur des arguments exposés, les élèves percevront immédiatement ses réticences et les discréditeront à leur tour, ou bien rejeteront d'un bloc la perspective du professeur. Cela constitue un préjudice pédagogique indéniable. Ainsi, « plus on fait référence directement à l'idéologie et aux convictions - et donc à des positions personnelles et relatives aux valeurs - plus la vivacité potentielle est importante ; [...] plus on introduit des discours idéologiques et des pratiques sociales dans l'enseignement [...], plus on tend à accroître le risque d'enseigner et le risque d'apprendre » (Legardez & Simonneaux, p. 225). Le premier risque est celui d'être biaisé et de produire un cours dogmatique, le second donne lieu au refus d'apprendre.

Il y a plusieurs moyens de ne pas tomber dans ce piège : tout d'abord, il faut éviter d'enseigner un sujet sensible qui ne soit pas parfaitement maîtrisé. En effet, les questions sensibles sollicitent des horizons « pluri- inter- ou trans-disciplinaires » (Legardez & Simonneaux, p. 23). Le manque d'expertise sur les différentes théories économiques m'a empêchée de les expliquer de façon subtile et nuancée. Pour tout sujet sensible, il y a un

risque de schématisation simplificatrice auquel je regrette de ne pas avoir échappé, ce qui causa un préjudice pédagogique aux élèves.

Une autre solution consiste à éviter les sujets qui génèrent trop d'émotions, même si on a des connaissances suffisantes. En effet, si on est incapable de tenir ses émotions à distance, on ne pourra pas être impartial dans le traitement de la question. L'enseignant doit avoir conscience de ses limites : par exemple, je ne pourrais jamais étudier des extraits de *King Kong Théorie*¹³ de Virginie Despentes avec une classe.

Pour rester impartial, l'enseignant fait face à un choix : « l'estimation par l'enseignant des risques liés aux degrés de vivacité de ces questions [sensibles] le conduit en effet à chercher à en activer ('réchauffer') ou à en neutraliser ('refroidir') l'enseignement » (Legardez & Simonneaux, p. 25). Réchauffer une question consiste à la problématiser, à souligner les dilemmes, les contradictions insolubles. Cela permet de réveiller les consciences endormies et de questionner les certitudes. À l'inverse, le refroidissement s'inscrit dans une perspective plus descriptive, l'impartialité est alors maintenue au risque d'une perte de sens. Chacun doit jongler entre les deux selon ses forces et ses faiblesses jusqu'à trouver la « température » idéale.

3. Liberté d'expression et autocensure

Les sujets sensibles confrontent l'enseignant à un dilemme moral puisqu'il doit « choisir entre des exigences conflictuelles et en sacrifier ou en négliger une au profit de l'autre » (Métayer, 2002, p. 14). En effet, sa liberté d'expression entre en conflit avec le devoir de ne pas nuire à un ou plusieurs élèves. L'autocensure peut être vécue comme une contrainte par l'enseignant qui répond à une pression sociale et institutionnelle en choisissant de ne pas traiter certains sujets. J'ai déjà entendu des professeurs dire qu'ils aimeraient traiter certains ouvrages en classe, mais qu'ils s'y refusent par peur de représailles de la part des parents ou bien de l'établissement. Certains poussent l'autocensure très loin en refusant d'utiliser une source où figure du langage grossier, comme dans le documentaire *La Philo vagabonde* (2016) sur Alain Guyard. Cela constitue un tort pédagogique puisque la décision

¹³ Un exemple : « tu veux que ça se sache, ce qui t'est arrivé ? Tu veux que tout le monde te voie comme une femme à qui c'est arrivé ? Et, de toute façon, comment peux-tu t'en être sortie vivante, sans être une salope patentée ? Une femme qui tiendrait à sa dignité aurait préféré se faire tuer » (p. 39).

est motivée par la peur de choquer, d'offenser. À la différence du préjudice, cela ne représente pas une raison suffisante pour justifier une restriction importante de la liberté.

J'ai vécu une telle situation d'autocensure en tant qu'enseignante. En effet, je voulais parler du changement climatique et de la responsabilité humaine qui y est attachée. Toutefois, plusieurs enseignants m'ont fortement déconseillé de le faire parce que cela renvoie à une controverse scientifique, c'est-à-dire à un savoir incertain, non stabilisé. En effet, certains climato-sceptiques reconnaissent l'existence d'un changement climatique mais ne l'attribuent pas à l'action humaine, tandis que d'autres le nient en bloc. Ce sujet était abordé dans l'ouvrage de Naomi Klein que je faisais étudier à une classe, mais j'ai décidé de ne pas le traiter parce qu'on m'a présenté le changement climatique comme un sujet non seulement sensible, mais tabou en classe.

Pourtant, dans le cadre de la HEP, j'ai mené un projet interdisciplinaire sur le développement durable avec une enseignante de géographie et l'attribution du changement climatique aux actions humaines n'a pas été remise en question. Aucun élève ni parent n'a émis de protestations. Le vrai risque consisterait peut-être à problématiser un sujet essentiel à la formation de futurs citoyens responsables. L'enseignant pourrait néanmoins choisir de « réchauffer » ce thème afin d'engager les élèves à plus d'esprit critique envers le discours dominant dans les médias. Mais le risque d'offenser les climato-sceptiques ne justifie pas de s'auto-censurer.

L'enseignement de sujets sensibles cause aussi un dilemme moral opposant l'intérêt collectif et individuel. En effet, la classe bénéficie de la liberté pédagogique parce que celle-ci permet d'explorer des sujets passionnants, ce qui donne davantage de sens aux apprentissages. De cette façon, la philosophie s'incarne dans des problématiques sociales concrètes sur lesquelles chacun a le droit d'exprimer son opinion. Leur étude est essentielle pour que les élèves gagnent en autonomie et en esprit critique. On pourrait donc soutenir que l'intérêt du plus grand nombre l'emporte sur le risque de blesser une minorité de la classe. Toutefois, cet argument n'est pas vraiment convainquant puisque ce « dégât collatéral » s'apparente fort à une injuste tyrannie exercée par la majorité.

Comment déterminer alors ce qui peut légitimement limiter la liberté d'expression ? Selon le principe d'autolimitation des droits, « un droit fondamental peut être limité ou suspendu dans un contexte où son exercice violerait les droits d'autres personnes » (Métayer,

2002, p. 153). Dans un contexte de dilemme moral où l'on est obligé de sacrifier un droit pour en préserver un autre, il semblerait que ma liberté s'arrête là où commence le respect pour autrui. Le respect est ici entendu dans un sens négatif, il s'agit seulement de s'abstenir des « actions qui porteraient atteinte à l'autonomie et à la liberté d'autrui » (Métayer, 2002, p. 64). La seule limite morale consiste à ne pas causer du tort à autrui, par exemple en refusant de présenter une expérience de pensée sur le viol en classe parce que cela pourrait blesser la victime d'un tel abus. Ainsi, « la moralité devrait être reformulée comme la capacité de faire un choix avisé entre divers biens, qui passe en particulier par l'évaluation du mal que ces biens peuvent causer » (Métayer, 2014, p. 173).

« La difficulté est ici de savoir ce qui peut être mis en débat et ce qui ne doit pas l'être » (Legardez & Simonneaux, p. 9). La liberté d'expression se construit dans cette tension, en mesurant la limite entre le préjugé et l'offense. Elle est piégée entre Charybde et Scylla, c'est-à-dire entre le « risque de la dérive normative : [...] un cours de morale privilégiant le 'politiquement correct' au détriment des savoirs » et le « risque de la dérive relativiste [avec] un repliement des savoirs sur des opinions » (Legardez & Simonneaux, p. 28). Le premier péril fait écho aux doutes sur la légitimité des « *safe space* » qui ont créé de véritables polices de la pensée dans certains campus américains (Koenig, 2018). Une liste interminable d'interdictions est imposée pour n'offenser personne, au point de paralyser totalement la parole. Quiconque déroge au langage officiel risque l'opprobre social, sans que l'on se demande qui s'est arrogé le droit d'être juge et au nom de quoi. Le second péril consiste à ne rien mettre au dessus de la liberté d'expression, au point que les croyances créationnistes aient la même valeur que les faits scientifiques dans les manuels scolaires. En réalité, la liberté d'expression et la volonté de préserver les élèves d'un tort potentiel ne s'excluent pas, car on ne peut pas penser les libertés individuelles indépendamment d'autrui.

III. Qu'est-ce qu'enseigner de manière éthique ?

En s'interrogeant sur les limites à tracer entre le préjudice et l'offense, on s'aperçoit que les moyens d'enseigner les sujets sensibles (par un débat réglé, une impartialité engagée ou une liberté d'expression mesurée) amènent la question des fins. Comme « les valeurs morales concernent essentiellement les 'fins', au sens de 'buts', que nous poursuivons à

travers nos actions » (Métayer, 2002, p. 9), quelles sont les valeurs constitutives d'un enseignement éthique ?

1. Éthique de la responsabilité

Enseigner de manière éthique des sujets sensibles met en tension la liberté de l'enseignant et sa responsabilité (Albe, p. 179). Une approche réflexive est alors indispensable afin de légitimer certains choix pédagogiques. La première étape consiste à assumer l'influence exercée sur les élèves puisque « le refus du modelage ne peut se transformer en déni d'influence, sauf à abandonner totalement le projet d'éduquer » (Meirieu, p. 52). Se réfugier derrière l'indifférence devient immoral, l'innocence n'est plus possible : qu'on le veuille ou non, « en éducation un destin peut basculer à bien peu de choses, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce » (Meirieu, p. 67). Nier ce pouvoir, c'est s'aveugler soi-même.

Selon le philosophe Hans Jonas, l'exercice d'un pouvoir sur autrui implique une responsabilité puisque « le bien-être, l'intérêt, le sort d'autrui a été remis entre mes mains du fait des circonstances ou d'une convention [l'école], ce qui veut dire que mon contrôle sur *cela* inclut en même temps mon obligation *pour* cela » (Jonas, p. 134). Dans le cas de l'école, cette responsabilité existe à cause de l'inégalité présente entre l'enseignant et l'élève, le premier disposant de connaissances et de compétences plus étendues dans un domaine. Ainsi, « le comportement irréfléchi, innocent et parfois agréable dans d'autres circonstances devient ici une faute en soi, même si tout devait bien se passer » (Jonas, p. 134). Cela renvoie à la spécificité du contexte scolaire qui appartient à la sphère publique : on ne peut pas parler d'un sujet sensible avec sa classe comme on le ferait avec des proches.

Cette responsabilité ne se restreint pas aux sujets explicitement sensibles, elle implique une méfiance envers les plaisanteries qui semblent les plus anodines. Par exemple, j'ai vu un enseignant de philosophie utiliser en cours une anecdote sur un ancien élève pour illustrer son propos. Il a décrit cet élève comme un lunatique parce qu'il pensait que tout était une illusion et que nous étions en réalité dans un jeu vidéo. Il n'a pas nommé cet élève, mais le choix de cet exemple me semble déplacé puisque cela impliquait un jugement négatif de sa part, une stigmatisation moqueuse. Pendant longtemps j'ai aussi considéré que tout ce que je vivais n'était qu'une illusion, que la réalité était ailleurs et je ne pense pas avoir été la seule

adolescente qui préfère un monde imaginaire à la réalité décevante. À sa place, j'aurais choisi de parler du film *Matrix* qui offre la même image, sans utiliser un élève comme un moyen pour d'autres fins¹⁴. Et surtout, si un élève m'avait fait part de cette réflexion, j'aurais plutôt montré l'intérêt de cette posture philosophique qui a largement nourri la littérature et la fiction.

De plus, les sujets sensibles ont la particularité d'avoir un fort potentiel affectif, ce qui produit une certaine intimité entre l'enseignant et ses élèves. Par exemple, en choisissant de parler d'euthanasie et d'IVG, je mets la classe face aux problématiques essentielles de l'existence : ce sont littéralement des questions de vie et de mort. Cet outil pédagogique exacerbe la vulnérabilité des individus (y compris celle de l'enseignant), au risque que l'on ne respecte plus la vie privée de chacun. Il est donc indispensable de manier prudemment ce pouvoir d'influencer les convictions.

Il est en particulier indispensable d'éviter que l'idéologie, définie comme un « jugement de valeur sur la base de convictions et de principes » (Legardez & Simonneaux, p. 220) n'envahisse l'école. Imaginons un enseignant qui donnerait un cours sur l'éthique animale et qui ferait visionner à la classe des documentaires chocs sur les abattoirs et le mauvais traitement des animaux dans l'industrie agro-alimentaire. Il ne laisserait pas le choix aux élèves de regarder ou non les images, mais accepterait seulement que ceux qui ne supportent plus le témoignage de la souffrance animale quittent la classe. Une telle idée suscite un sentiment de malaise : au nom d'un apprentissage, l'enseignant prendrait le risque non seulement de choquer ses élèves, mais aussi de leur nuire puisque la souffrance provoquée par des images de violence est bien réelle. À partir du moment où des images violentes, dont le potentiel affectif est bien plus important que des textes antisécistes, sont imposées en classe au lieu d'être laissées au libre choix de chacun de les regarder ou non, il y a un abus de pouvoir et un préjudice.

Je ne mets pas en cause l'étude de ce sujet sensible dont l'intérêt pédagogique est indéniable, mais simplement le choix des moyens en vue de cette fin. Est-ce que montrer des images de souffrance en classe est réellement indispensable à la finalité pédagogique que l'on se propose d'accomplir ? N'y aurait-il pas d'autres ressources à exploiter qui sortent du

¹⁴ Je fais ici référence à l'impératif catégorique kantien : « agis de telle façon que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen » (Kant, p. 108).

sensationnalisme ? Contraindre les élèves à regarder des documentaires chocs, soumis sur les réseaux sociaux (Youtube, Facebook, Instagram) à une limite d'âge, est une forme de violence. Or, « la violence comme moyen s'autorise un certain mal, au nom d'un bien escompté à l'avenir. Mais les bénéfices futurs ne sont jamais certains et, même dans les rares cas où la violence entraîne effectivement des conséquences positives, il est impossible d'être absolument sûr qu'elles n'auraient pas pu être obtenues par des moyens non violents » (Singer, p. 291). Il y a dans le spectacle de la violence une forme de dégradation morale à laquelle on ne peut se soustraire.

2. Éthique de la sollicitude

L'empathie est la capacité à ressentir ce que l'autre ressent, mais cette compréhension n'implique pas forcément une attitude compatissante et bienveillante : parfois la souffrance de l'autre nous est insupportable, ce qui entraîne indifférence et repli sur soi (Métayer, 2014, p. 179). Ainsi le spectacle de la violence n'amène pas nécessairement une conscience morale accrue : l'Histoire est riche d'exemples à ce sujet. Pour que l'enseignement soit moral, il ne suffit donc pas qu'il soit empathique, il faudrait encore qu'il soit empreint de sollicitude¹⁵. Cela implique à la fois de partager l'expérience d'autrui, d'éprouver une sympathie compatissante, mais surtout de s'engager activement pour l'aider (Métayer, p. 41).

L'empathie est nécessaire parce qu'on n'enseigne pas seulement à un groupe, mais aussi à des individus avec des histoires personnelles différentes. La pédagogie est alors essentielle pour prendre en compte les subjectivités et les possibles résistances. Le pédagogue ne se limite pas à appliquer des lois générales mises à jour par les sciences de l'éducation (Soëtard, p. 105), mais il reconnaît le caractère unique de chaque élève. Ainsi, « la prise en compte du sujet est, en pédagogie, réelle : celle-ci prétend lui donner ses chances contre toutes les objectivations » (Soëtard, p. 106).

L'empathie est une manière d'être de l'enseignant, mais aussi un moyen pour enseigner les sujets sensibles. En effet, inciter les élèves à se mettre à la place des personnes concernées, peut-être organiser une rencontre directe avec elles permet de les mettre « en situation d'empathie, d'écoute attentive, de disponibilité à l'égard de ces témoins ou de leurs récits » (Legardez & Simonneaux, p. 152). Cette dimension affective peut capter leur

¹⁵ Je prends ici pour référence l'éthique de la sollicitude (*care ethics*) développée par Carol Gilligan.

attention et les amener à mieux comprendre d'autres points de vue. Toutefois, l'enseignant ne doit pas se limiter à cette méthode pédagogique, au risque de verser dans le *pathos* et le sentimentalisme déplacé. Il a pour rôle de maintenir le fragile équilibre entre deux plans, le cognitif et l'affectif : ainsi, « il faut ressentir ce que l'autre ressent sans perdre pour autant sa capacité à analyser rationnellement la situation » (Métayer, 2014, p. 178). En effet, si les émotions ne sont pas neutralisées au moins partiellement, alors l'impartialité du jugement n'est plus garantie.

Cette dimension de l'enseignement me tient particulièrement à cœur, j'ai essayé de la mettre en pratique lors du premier cours que j'ai donné en éthique de la santé à une classe de culture générale. En effet, j'ai établi un questionnaire anonyme à remplir par chacun (cf annexe, p. 30) afin de préparer la séquence. Je leur ai proposé une liste de sujets que l'on pourrait traiter dans ce cours, du DPI (dépistage préimplantatoire), aux bébés-médicaments, en passant par le don d'organe et les soins palliatifs. La première question cible leurs centres d'intérêt puisque je voulais prendre en compte leurs désirs dans le choix des thématiques traitées, au lieu de privilégier les miens. En effet, il est aisé de projeter nos intérêts et nos préjugés sur une classe, même si l'expérience nous montre qu'un sujet dont on était sûr qu'il allait passionner ne suscite qu'un intérêt poli, alors qu'une autre thématique apparemment banale crée de véritables débats.

J'utiliserai à nouveau ce questionnaire parce qu'il amène à mieux connaître les élèves et donc à « 'penser autrement qu'on ne pense', à se décentrer, à sortir de soi et du cercle du même » (Jourdain, p. 22). La décentration me semble nécessaire à une éthique de la sollicitude. Un autre élément important est le respect de leur vie privée. Je leur ai donc donné la possibilité de me signaler qu'un sujet était trop sensible pour eux, sans avoir besoin de le justifier ni de sortir de leur anonymat. Je leur ai bien expliqué à l'oral que je comprenais qu'un sujet puisse être trop difficile à évoquer en classe et que j'adapterai mon enseignement en fonction de cette information¹⁶. Un tel questionnaire ouvre ainsi du temps et de l'espace pour l'autre en tant qu'individu, en dehors d'une relation impersonnelle et verticale.

Enseigner de manière éthique des sujets sensibles implique nécessairement la sollicitude comme espace de questionnement. Ainsi, « dans tout ce que je dis, à travers toutes

¹⁶ Par exemple, l'avortement peut être un sujet sensible pour une élève qui en a fait l'expérience et je préfère de loin étudier une autre thématique plutôt que de la forcer à revivre des souvenirs pénibles.

les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voire contre moi, un Sujet ? Est-ce que j'accepte, en dépit des difficultés que cela comporte, de l'incertitude devant laquelle cela me place, des inquiétudes qui vont inmanquablement surgir à chaque pas, de prendre ce risque ? » (Meirieu, p. 12). Cette possibilité de conflit, ou en tout cas de désaccord avec les élèves, peut effrayer l'enseignant mais s'il ne laisse pas de place à l'incertitude, à l'erreur et même à l'irrationalité, alors il ne considère pas l'élève comme une personne à part entière, mais seulement comme l'objet d'un enseignement.

3. De la nécessité de restaurer un idéal

Cette attention au particulier n'exclut pas le désir d'universalité chez l'enseignant puisque « la morale possède également un versant positif, dans lequel ses exigences prennent la forme de grands buts, d'idéaux à atteindre » (Métayer, 2002, p. 8). Ces idéaux ont leur place dans l'enseignement et le respect d'autrui en fait partie. Le respect a d'abord un sens négatif (l'interdiction de nuire), fondé sur la raison, en particulier sur le principe de réciprocité incarné par la règle d'or de la morale : « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse » (Métayer, 2002, p. 7).

Mais cela ne suffit pas : l'enseignant a besoin du respect positif qui lui commande d'agir en vue du bonheur d'autrui. En effet, « l'humanité pourrait continuer d'exister si personne ne contribuait en quoi que ce soit au bonheur d'autrui, mais se bornait à ne pas y porter atteinte délibérément ; cela ne procurerait pourtant qu'un accord négatif et non pas positif avec l'humanité comme fin en soi » (Kant, p. 110). Le sens positif contient des exigences plus imprécises : quand dois-je me sentir obligé d'intervenir ? Mais elles sont aussi davantage attrayantes que les exigences négatives parce qu'elles sont fondées dans les sentiments. En effet, « il est difficilement concevable que nous puissions être bienveillants, charitables, prévenants et [...] attentifs au bonheur d'autrui [...] sans y être poussés par des penchants d'ordre affectif » (Métayer, 2002, p. 67). L'enseignant devra donc assurer la complémentarité d'une éthique rationaliste, reposant sur des normes comme la justice ou l'impartialité, et d'une éthique du sentiment fondée sur des valeurs comme la compassion ou l'entraide (Métayer, 2002, p. 44).

L'enseignement devrait également préserver une forme de sacré, d'inviolabilité. Dans un monde où règne la « crise des valeurs communes, la montée de revendications individualistes, [dans la] diversité idéologique et le pluralisme éthique de nos sociétés devenues anomiques » (Albe, p. 176), l'école doit rappeler l'existence d'une morale universelle, définie comme un « ensemble de normes morales fondamentales applicables à tous les humains sans distinction, en tout temps et en tous lieux » (Métayer, 2002, p. 165). Cette morale universelle est nécessaire pour lutter contre le risque d'un « enfermement de la liberté dans la subjectivation » (Soëtard, p. 28). En effet, l'individualisme forcené est encensé par le néolibéralisme qui réduit la liberté à un dû, omettant que c'est aussi un devoir. L'école doit proposer d'autres modèles, d'autres façons de penser le monde que par l'opposition schématique entre les gagnants et les perdants, où l'autre est considéré comme un concurrent avant d'être un personne digne de respect.

Introduire de l'idéal à l'école présente le danger de retourner à une morale normative, garante d'un « dressage social » (Jourdain, p. 29), où l'enseignant est autoritaire et dogmatique. Ce serait un échec puisque « les valeurs ne sauraient être en effet, d'une quelconque manière, assimilées à des savoirs formalisés ou formalisables » (Jourdain, p. 240). Il n'y a rien de plus absurde que de forcer quelqu'un à être moral ou à être libre : le moyen annule la fin. La morale doit être désirée, et non prescrite, pour être véritable (Jourdain, p. 164). Le rôle de l'enseignant se limite à susciter ce désir en travaillant sur la différence entre le monde tel qu'il est et le monde tel qu'il devrait être. Ainsi, il est important de rappeler aux élèves que le viol ne devrait pas exister, qu'il s'agit d'un acte immoral et inhumain, justement parce que « l'inhumanité implique l'existence d'une norme universelle - les droits de l'homme » (Leichter-Flack, 2012, p. 145). À l'inverse, si l'on peut trouver une justification éthique même pour les actes les plus horribles, alors la morale universelle est menacée.

Afin de préserver l'inconditionnalité de la loi morale, il faut distinguer les droits fondamentaux (susceptibles de préjudices) qui concernent l'intégrité physique et psychique de la personne, des droits sociaux et culturels (possibilité d'offense). Pour Jeanne Hersch, « les droits qui protègent directement l'intégrité de la conscience ne souffrent, en principe, pas de degrés. Leur violation devrait se heurter à un non absolu » (p. 535). La réalité montre que cette interdiction n'est pas respecté : le viol existe et n'est pas toujours puni. Mais cela ne

signifie pas que la morale n'ait aucun sens parce que « notre devoir impérieux est de travailler à la promotion de l'humain, conscients qu'il n'advient pas - pas complètement du moins - mais que sa quête est la seule chose qui vaille la peine de vivre » (Meirieu, p. 31).

Il s'agit de faire « comme si » : même si aucun acte véritablement moral n'a jamais existé, il faut agir comme si c'était possible. Ainsi, « des actions dont le monde peut n'avoir connu jusqu'ici absolument aucun exemple, dont celui-là même qui fonde tout sur l'expérience pourrait mettre en doute la possibilité de les mener à bien, sont pourtant ordonnées implacablement par la raison » (Kant, p. 79). On doit tendre vers l'idéal comme si c'était possible de l'atteindre. Cela répond à une exigence supérieure, celle selon laquelle « ce monde doit avoir un sens, imaginé à défaut de pouvoir être métaphysiquement garanti, si je veux pouvoir agir sur lui » (Soëtard, p. 101). Pour que l'enseignant puisse agir moralement (ou du moins essayer), il doit postuler que ses actions ont un sens, un but, une finalité incarnée par un idéal, « car c'est bien au cœur de chaque activité éducative que peuvent s'éprouver et - peut-être - se transmettre les valeurs » (Meirieu, p. 146).

Conclusion

L'enseignement de sujets sensibles est loin d'être une science exacte qui obéirait à des lois infaillibles. Un propos de l'enseignant peut causer un préjudice à un élève, ne représenter qu'une offense pour un autre, tandis que la majorité restera indifférente et déproblématisera totalement le sujet. Le danger est à la mesure de l'importance de l'enjeu : en effet, à travers les questions sensibles se jouent la finalité de l'enseignement, à savoir aider l'élève à cheminer vers l'autonomie et la liberté.

Pour éviter tout préjudice, l'enseignant dispose de certains outils pédagogiques à manier avec précaution. Ainsi, le débat n'a de sens que s'il s'inscrit « dans un rapport toujours ouvert *et distancié* à l'un et à l'autre » (Soëtard, p. 29). L'impartialité devrait remplacer l'illusion de neutralité et la liberté d'expression n'a de valeur que dans une relation respectueuse à autrui.

Ce travail d'équilibriste demande des capacités de décentrement importantes puisque « l'éthique ne peut que rester une éthique du sujet, confronté à l'infini particularité des situations » (Jourdain, p. 170). L'enseignant peut se sentir découragé car « quiconque s'est frotté à l'exigence éthique en matière éducative sait bien qu'il ne peut la tenir en permanence, que la tension serait trop forte, la pression trop lourde et la surchauffe affective toujours menaçante » (Meirieu, p. 160). Les erreurs sont donc inévitables, mais cela ne doit pas nous empêcher de persister, de continuer à tendre vers l'idéal d'un enseignement éthique, fondé sur la responsabilité, le respect et la sollicitude. Notre extrême faiblesse face au poids des exigences morales est à la fois le signe de notre misère et de notre grandeur : l'enseignant n'est qu'un « roseau pensant »¹⁷.

¹⁷ Pascal (p. 109-110) : « L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser ; une vapeur, une goutte d'eau suffit pour le tuer. Mais quand l'univers l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue, puisqu'il sait qu'il meurt et l'avantage que l'univers a sur lui. L'univers n'en sait rien. Toute notre dignité consiste donc en la pensée. [...] Travaillons donc à bien penser : voilà le principe de la morale ».

Bibliographie

- Albe V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chaillan M. (2018). *Pensez-vous vraiment ce que vous croyez penser ? : PMA, euthanasie, GPA, avortement*. Paris : Éd. Des Équateurs
- Clerc S. & Michaud Y. (2018). *Parler de religion en classe : école, collège, lycée*. Paris : Belin éducation.
- Despentes V. (2006). *King Kong théorie*. Paris : Grasset.
- Guillaume M. (2019). En Suisse, une femme sur cinq est victime de violences sexuelles. *Le Temps*. Repéré à <https://www.letemps.ch/suisse/suisse-une-femme-cinq-victime-violences-sexuelles>
- Hersch J. (1993). Les droits de l'homme d'un point de vue philosophique. In R. Kiblansky & D. Pears (dir.), *La philosophie en Europe*. Paris : Gallimard.
- Kant I. (2016). *Métaphysique des mœurs*, Vol.1 : *Fondation de la métaphysique des mœurs*. Paris : Flammarion.
- Koenig G. (2018). Distinguer l'offense du préjudice. *Les Echos*. Repéré à <https://www.lesechos.fr/2018/01/distinguer-loffense-du-prejudice-981974>
- Legardez A. & Simonneaux L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éd.
- Leichter-Flack F. (2012). *Le laboratoire des cas de conscience*. Paris : Alma.
- Leichter-Flack F. (2015). *Qui vivra qui mourra : quand on ne peut pas sauver tout le monde*. Paris : Albin Michel.
- Jaccottet P. (1994). *À la lumière d'hiver*, précédé de *Leçons* et de *Chants d'en bas*, suivi de *Pensées sous les nuages*. Paris : Gallimard.
- Jonas H. (1992). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Éd. du Cerf.
- Jourdain C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu P. (1999). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF Éd.
- Métayer M. (2002). *La philosophie éthique : enjeux et débats actuels*. Saint-Laurent Québec : Éd. du Renouveau Pédagogique.
- Métayer M. (2014). *Ces paradoxes qui nous habitent*. Paris : Hermann.

- Ogien R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine : et autres questions de philosophie morale expérimentale*. Paris : Bernard Grasset.
- Ogien R. (2015). Aux juges d'établir la distinction entre les offenses et les préjudices. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/idees/article/2015/02/04/aux-juges-d-etablir-la-distinction-entre-les-offenses-et-les-prejudices_4569705_3232.html
- Pascal (1962). *Pensées*. Paris : Éd. Du Seuil.
- Platon (1920). *Œuvres complètes*. T.1 : *Apologie de Socrate*. Paris : Les Belles Lettres.
- RTS (2019). Une femme sur cinq a déjà subi des violences sexuelles en Suisse. Repéré à <https://www.rts.ch/info/suisse/10449612-une-femme-sur-cinq-a-deja-subi-des-violences-sexuelles-en-suisse.html>
- Schiappa M. (2017). *Où sont les violeurs ? : essai sur la culture du viol*. La Tour-d'Aigue : Éd. De l'Aube.
- Singer P. (1997). *Questions d'éthique pratique*. Paris : Bayard.
- Soëtard M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? : le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éd.

Annexe - Questionnaire anonyme

1. Parmi la liste suivante, quelles sont les thématiques qui vous intéressent le plus ? Cochez la case des sujets dont vous aimeriez particulièrement parler en classe.

- L'euthanasie et le suicide assisté
- Les soins palliatifs
- L'IVG (interruption volontaire de grossesse)
- La PMA (procréation médicalement assistée)
- La GPA (gestation pour autrui)
- Le don d'organes (après le décès)
- Le don (de spermatozoïdes, d'ovocytes, de sang, de moelle osseuse...)
- Les maladies mentales (dépression, schizophrénie, démence sénile...)
- DPI (diagnostic préimplantatoire) et DPN (dépistage prénatal)
- « Bébés médicaments »
- Handicap

Suggestions personnelles :

.....

2. Parmi la même liste, y a-t-il des sujets dont vous ne souhaitez pas parler pour des raisons personnelles ? Dans ce cas, cochez la case du ou des sujet(s) concerné(s) et je le prendrai en compte dans l'organisation de la séquence.

- L'euthanasie et le suicide assisté
- Les soins palliatifs
- L'IVG (interruption volontaire de grossesse)
- La PMA (procréation médicalement assistée)
- La GPA (gestation pour autrui)
- Le don d'organes (après le décès)
- Le don (de spermatozoïdes, d'ovocytes, de sang, de moelle osseuse...)
- Les maladies mentales (dépression, schizophrénie, démence sénile...)
- DPI (diagnostic préimplantatoire) et DPN (dépistage prénatal)
- « Bébés médicaments »
- Handicap

Suggestions personnelles :

.....