

Nouvelle demande en Education Éthique, nouveaux paradigmes

Constantin Xypas*

Résumé

La vieille morale kantienne, sans être pour autant caduque, s'avère néanmoins insuffisante pour la formation éthique des professeurs et des élèves. Elle doit être complétée par un triple changement du regard. D'abord, l'éthique de la sollicitude centrée sur les besoins d'autrui. Ensuite, aider chacun à sortir de l'identité socialement prescrite et basée sur les oppositions de classe, de nations, de religions, de races, afin d'affirmer son identité vécue subjectivement. Enfin, apprendre à expliquer les difficultés vécues, voire les échecs subis, non seulement par une explication causale externe (cela m'est arrivé parce que je suis noir, pauvre, ou handicapé, etc.), mais aussi par un locus de contrôle interne.

Mots-clés: éthique; identité fine/épaisse; attribution interne/externe.

New demand in ethics's education: a new paradigm

Abstract

The old Kantian morality, even without being decaying is, notwithstanding insufficient for the teachers and students ethical formation. It must be completed through a perspective triple change. In a first moment, one must value the carefulness ethics centered in other ones necessities. Afterward, helping everyone to go out from his/her identity socially prescribed and founded upon the oppositions of class, nation, religion, races in order to affirm his/her identity lived subjectively. Finally, learning how to explain the full lived difficulties even the failed ones, not only through an external causal explanation (it has occurred with me for I am a nigger, a poor or a handicapped one), as well as an inner control space.

Key words: ethics; fine/coarse identity; inner/external attribution.

1 Position du problème

Le présupposé éthique de l'Occident tel que théorisé par Kant et la philosophie du Droit se fonde sur la discrimination du juste et de l'injuste. Une telle situation ne devrait pas étonner tant l'éthique de la justice semble déborder les clivages culturels – l'Occident n'en a pas l'exclusivité –, et dépasser les coupures temporelles – la modernité

n'en a pas l'apanage –. Bien au contraire, le refus de l'injustice existe dans toutes les sociétés humaines (Aristote) et se manifeste dès la prime enfance (PIAGET, 1932).

L'éthique de la justice a même servi de justification morale au multiculturalisme dans la mesure où il s'agit de reconnaître l'autre dans ses appartenances communautaires. Au nom de quoi en effet refuserait-on de reconnaître dans leurs spécificités ceux qui, dans une société donnée, constituent une minorité ? N'est-ce pas une inégalité qui produit de l'injustice ? (TAYLOR, 1992).

En quoi, dès lors, l'éducation à l'éthique constitue-t-elle une nouvelle demande sociale ? C'est que l'éthique de la justice fonctionne sur le principe logique du tiers exclu. En cas de différend entre *ego* et *alter*, l'un est dans son droit, l'autre dans son tort. Il existe certes des cas où les torts sont partagés mais c'est encore un tiers – juge ou arbitre – qui statue. Or, la demande sociale dans les sociétés postmodernes est d'une tout autre nature.

La spécificité de la nouvelle demande sociale peut être illustrée par l'approche interculturelle. L'interculturel renvoie en effet à l'idée d'une double acceptation – de soi dans son identité culturelle et de l'autre dans sa différence – et à un double mouvement de distanciation – rapprochement vis-à-vis de l'Autre (Abdallah-Preteceille et Porcher, 1999). L'objet de l'éducation interculturelle est le *sujet* pour lui-même, c'est-à-dire au-delà de ses appartenances (culturelles, linguistiques, religieuses, nationales ou raciales).

D'où les questions suivantes : l'éthique de la justice suffit-elle à fonder une éducation interculturelle ? A reconnaître l'autre comme sujet au-delà de ses appartenances ? A fonder la double acceptation : de soi dans son identité et d'autrui dans sa différence ?

Au lieu de répondre dans l'abstrait, prenons un exemple universellement connu : la controverse suscitée par la publication d'une série de douze caricatures de Mahomet par le journal danois *Jyllands-Posten*. Elles ont été publiées le 30 septembre 2005, dans un article consacré à la liberté de la presse et l'autocensure. Ces caricatures d'initiative privée – le journal et les auteurs – ont provoqué d'une part, une profonde indignation de la part de communautés musulmanes,

traduite par des manifestations de rue et des protestations diplomatiques, et de l'autre, une indignation opposée dans le monde occidental et des manifestations de soutien au titre de la liberté d'expression (voir Wikipedia.org). Où en est la justice et où l'injustice ? Le jugement juste-injuste dépend des *valeurs invoquées* (blasphème *versus* liberté de la presse) et du point de vue à partir duquel on s'exprime (Occident *ou* Orient). Il ne permet pas la double acceptation de soi et de l'autre dans sa différence.

Il en est de même dans toute forme de rivalité entre groupes, que ce soit un antagonisme linguistique (Flamands et Wallons...), un antagonisme national (Israéliens et Palestiniens...), ou même un antagonisme social (immigrés et natifs).

S'agissant d'antagonismes et de rivalités, les notions de juste et d'injuste, *a fortiori* de victime et d'agresseur, fonctionnent sur le principe du tiers exclu. C'est *ego* ou *alter*. D'où la nécessité d'un présupposé éthique autre que celui de la justice, qui inclut le tiers. Or, vu l'universalité de la demande de justice, on peut se demander si une telle construction ne relève pas de l'utopie. Force est donc de rechercher si elle a quelque fondement psychologique.

2 Le mécanisme psychologique du jugement selon Piaget

L'égoïsme désigne le fait que je ne peux voir le monde, y compris autrui, qu'à travers le prisme de mon histoire personnelle, de mes expériences antérieures, notamment de l'éducation reçue. Il s'agit d'un mécanisme inconscient de la pensée, normal et inévitable¹. L'égoïsme – terme forgé par analogie avec anthropocentrisme et ethnocentrisme – résulte d'une « indifférenciation entre l'ego et l'alter » (PIAGET, 1962, p. 172).

«L'égoïsme cognitif provient d'un manque de différenciation entre son propre point de vue et les autres possibles » (PIAGET, 1962, p. 122). Autrement dit, je fais preuve d'égoïsme chaque fois – et elles sont légions – où je m'imagine détenir la vérité et polémique avec autrui, sans soupçonner que lui aussi peut avoir raison de son point de vue. Il ne s'agit pas de relativisme au sens où tous ont

raison, où il n'y a rien d'absolu, où tout est relatif. Il ne s'agit pas non plus de se comporter comme une girouette donnant raison à ses interlocuteurs successifs par complaisance.

La décentration piagétienne consiste à approcher la vérité par petits pas successifs, en se mettant à la place de ses contradicteurs et en se disant que chacun parle d'un point de vue qui lui est propre. Demandons-nous donc, d'abord, en quoi il pourrait avoir raison au lieu de vouloir lui démontrer d'emblée que c'est moi qui ai raison. Cherchons ensemble la vérité, si tous deux nous sommes de bonne volonté, c'est-à-dire disposés à entrer dans le monde de l'autre.

«J'ai utilisé le terme *égocentrisme* pour désigner l'incapacité initiale à se décentrer, à modifier la perspective donnée (...). Il aurait peut-être mieux valu parler simplement de 'centrisme', mais puisque la centration initiale de la perspective est toujours relative à nos propres positions et actions, je dis *égocentrisme* et mets en évidence que l'*égocentrisme* inconscient de la pensée auquel je me réfère n'est pas en relation avec la signification commune du terme, à savoir l'hypertrophie de la conscience de soi » (PIAGET, 1962, p. 122).

Dans le cas des caricatures de Mahomet, on constate que les intellectuels occidentaux ont cherché à donner des leçons de liberté d'expression à leurs interlocuteurs musulmans. Mais ont-ils essayé de comprendre leur point de vue et la cause de leur indignation ? Chacun s'est cramponné sur ses certitudes et s'est référé à son sens de la justice avec l'incompréhension que l'on sait. On remarque la même cécité aux positions d'autrui dans les conflits nationaux et linguistiques et dans les antagonismes sociaux que nous avons évoqués.

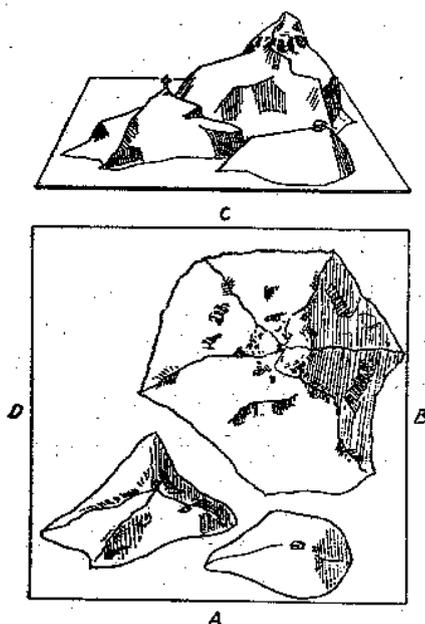


Fig. 21.
Les trois montagnes.

L'expérience des Trois montagnes

L'expérience dite des « Trois montagnes » de Piaget et Inhelder (1948, p. 250-291) nous servira de modèle. Afin d'étudier *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, les deux expérimentateurs ont construit une maquette de carton pâte de 1 m² de base représentant trois montagnes de 12 à 30 cm de hauteur. Voici, de manière très simplifiée, l'expérience dans son principe. On place l'enfant d'abord devant la face A de la maquette, puis devant les faces B, C et D. De la position A, l'enfant voit au premier plan, légèrement sur sa droite, une montagne verte, surmontée d'une maisonnette ; sur sa gauche, une montagne brune, un peu en retrait, plus élevée que la première, surmontée d'une croix rouge. A l'arrière-plan se trouve la plus haute des trois, une montagne grise dont le sommet est couvert de neige. On demande à l'enfant de décrire le dispositif. Puis, on place à l'autre bout de la maquette, en face de l'enfant, une figurine de 2-3 cm de hauteur. On

demande à l'enfant si la figurine placée en face voit la même chose que lui. Les jeunes enfants (4-7 ans) répondent que les montagnes ne se déplaçant pas, la figurine d'en face voit « la même chose » qu'eux. L'adulte leur demande alors de se déplacer pour vérifier. L'enfant constate alors non sans surprise que l'on y voit les montagnes « à l'envers ». Il découvre ainsi le changement de perspective. L'on place alors la figurine à gauche, ou à droite de la maquette et l'on demande à nouveau ce qu'il est censé voir. L'enfant hésite, puis se déplace lui-même pour se mettre à la place de l'observateur.

En un mot, la décentration résulte autant de *l'action propre* du sujet que de *l'interaction sociale*.

- a) *Action propre*. Sans le déplacement autour de la maquette, le sujet ne prendrait conscience ni de son propre point de vue (*égocentrisme*) ni du point de vue d'autrui (*décentration*);
- b) les explications verbales seules n'auraient pas suffi à déclencher la *prise de conscience* qui précède la décentration;
- c) *interaction sociale*. Sans le guidage de l'adulte, le déplacement seul n'aurait pas mis le sujet dans l'embarras (*perturbation*);
- d) la pensée logique se construit autant par l'action sur les objets que par l'interaction avec les personnes dans la mesure où c'est l'articulation des deux qui crée le *conflit cognitif*.

Or, dans le cas des caricatures de Mahomet, nous n'avons pas assisté à une décentration, à une acceptation des points de vue d'autrui. L'explication est à chercher dans la *charge émotionnelle* que suscitent des valeurs en concurrence. Dans l'expérience des trois montagnes, le sujet se décentre assez facilement car l'enjeu est purement de connaissance. Force est donc de compléter l'explication piagétienne par des théories pouvant prendre en considération la dimension émotionnelle.

3 Promouvoir un triple changement du regard

L'éducation à l'éthique nécessite un triple changement du regard. De l'éthique de la justice vers l'éthique de la sollicitude. De l'identité socialement prescrite vers l'identité vécue par autrui. De l'explication causale externe vers un locus de contrôle interne.

3.1 L'éthique de la sollicitude et ses limites

L'éthique de la sollicitude est trop connue pour qu'il soit nécessaire de la présenter. Il s'agit dans son principe d'apprendre à écouter l'autre et à se centrer sur ses besoins et, si besoin, sur sa souffrance (GILLIGAN, 1982).

Limites de la sollicitude: 1° elle ne fonctionne que si l'on a accès à la souffrance de l'autre. 2° la concurrence éventuelle avec *mes* besoins et avec *ma* souffrance, par exemple : la « concurrence des mémoires » entre les victimes de la traite des Noirs et les victimes de la Shoah. 3° la sollicitude trouve sa source dans l'émotion et l'affect. Que se passe-t-il alors lorsque l'on ne ressent qu'antipathie à l'égard d'autrui?

En un mot, la sollicitude peut produire une décentration de soi par une re-centration sur autrui. En ce sens, elle ne doit pas être négligée dans une éducation à l'éthique mais à elle seule, elle n'est pas suffisante.

3.2 Identité fine, identité épaisse

Le sociologue Tommie Shelby (2005) étudiant les Afro-Américains, sa communauté d'origine, il distingue la *thick identity* de la *thin identity*.

- a) *L'identité fine* délimite un groupe qui n'a en commun qu'une expérience de l'identité prescrite. Par exemple, les noirs, les juifs, les catholiques, les immigrés, les Magrébins, ... Il s'agit d'une identité socialement prescrite dont on ne peut se défaire.

- b) *L'identité épaisse* renvoie à un groupe circonscrit et intentionnel appuyé sur des éléments de culture partagés. Par exemple, les membres de telle chorale, les supporters de telle équipe sportive... Il s'agit d'une identité choisie et revendiquée.

Le cas des Martiniquais et des Guadeloupéens est instructif. Certains se définissent comme noirs, d'autres comme métisses, d'encore encore comme Antillais, voire Caribéens, d'autres enfin comme « citoyens français tout simplement », pour lesquels l'attribut noir n'avait pas plus d'importance que blond ou brun. Ces derniers refusent de se laisser enfermer dans un groupe clos et stigmatisé (PAPNDIAYE, 2008).

La nouvelle demande d'éduquer à l'éthique consiste à dépasser l'identité visible et socialement prescrite pour demander à l'Autre de se définir lui-même, d'exprimer ses identités profondes et multiples.

3.3 Attributions internes vs attributions externes

Issue des travaux pionniers de Rotter (1966), la théorie des attributions causales a suscité de nombreux travaux (PETERSON; MAIER; SELIGMAN, 1993; SELIGMAN, 1990/2006, 1993; DWECK, 2006). A qui puis-je attribuer la cause des malheurs et des échecs qui me touchent, aux autres ou à moi-même ? Les attribuer à autrui et me positionner en victime, ne m'avance à rien, car je n'ai pas prise sur les autres. Je peux en revanche me demander quelle est *ma* part de responsabilité et modifier ainsi mon comportement et mon attitude.

Prenons comme exemple l'intégration des jeunes issus de l'immigration en France. En 2005, des émeutes ont secoué la France dans les périphéries des grandes villes où est concentrée une population de jeunes sans emploi ou occupant des postes précaires et mal rétribués. Ces jeunes avaient en commun d'être des « issus de l'immigration » maghrébine et accessoirement africaine. Devant les caméras de télévision, ils ont laissé éclater colère et frustration, allant jusqu'à parler de ghettos,

de discriminations, d'islamophobie et de racisme. Inversement, une vague d'indignation et d'incompréhension a saisie une partie de la population française qui rejetait sur les « jeunes issus de l'immigration » la cause de leurs échecs et leurs difficultés de s'intégrer dans le marché de l'emploi.

Comment, dans une telle situation de tension collective comprendre le point de vu d'autrui ? Le principe kantien de la recherche du juste ainsi que l'universalisation des décisions, n'est pas opérant, tant chaque groupe est convaincu d'avoir raison et rejette les torts sur l'autre. L'approche de Giligan centrée sur la sollicitude est aussi peu efficace. Comment éprouver de la compassion à l'égard d'émeutiers qui brûlent du mobilier urbain, des bus, des centres sportifs et même des écoles ? Sur le plan des représentations sociales des groupes en présence, la distinction de Shelby ne permet pas non plus la double acceptation de soi et d'autrui. Il fallait autre chose : un regard distancié et autocritique de chacune des parties.

C'est ce qu'ont fait, du côté français, Blanchard Pascal et un groupe d'historiens. Pointant les responsabilités de la France dans *La fracture coloniale* (2005), ils démontrent comment la difficulté d'intégrer les « jeunes issus de l'immigration » est la conséquence des séquelles du colonialisme et de la mauvaise gestion de la décolonisation. Du côté immigré, Malika Sorel, sociologue d'origine algérienne, publie *Le puzzle de l'intégration* (2005), où elle décrit le mécanisme éducatif à l'œuvre dans certaines familles maghrébines qui explique les difficultés d'insertion des jeunes, (notamment l'ambivalence à l'égard de l'école et le dénigrement du statut de la femme dans la société française). Autrement dit, les historiens et la sociologue ont privilégié *l'attribution interne*, là où les politiques et l'opinion publique pratiquaient l'attribution externe.

En effet, dans les situations conflictuelles où les griefs sont cristallisés à force de répétition au point où ils deviennent des évidences pour chaque partie, les arguments de la partie adverse sont peu audibles. C'est ici que la bonne vieille théorie des attributions causales de Rotter montre toute sa puissance heuristique.

Conclusion

Le paradigme kantien de la justice n'est pas obsolète, mais il ne permet pas de comprendre l'autre dans sa différence, notamment lors d'antagonismes communautaires. De nouveaux paradigmes doivent être présents dans l'éducation à l'éthique : la sollicitude, la prise en compte de l'identité épaisse de la personne et la recherche de causalité interne. Les quatre paradigmes sont nécessaires, car aucun ne suffit à lui seul à expliciter tous les cas, mais chacun s'avère valide dans les cas qui relèvent de son champ de pertinence. Apprendre à discerner les cas et à faire appel au paradigme correspondant, tel est en dernière analyse le défi que doit relever l'éducation à l'éthique.

Notes

- * Université Catholique de l'Ouest – Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers 3, place André Leroy - BP 10808 49008 Angers cedex 01- France Constantin.xypas@uco.fr
- ¹ Ne pas confondre égoïsme et égocentrisme, le premier étant un jugement de valeur d'ordre moral, le second, ressortissant du domaine cognitif et de la compréhension.

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE M.; PORCHER, L. **Diagonales de la communication interculturelle**. Paris: Anthropos, 1999.
- ARISTOTE. **Éthique à Nicomaque**. Trad. J. Tricot. Paris: J. Vrin, 1967.
- BLANCHARD, P. et al. **La fracture coloniale**. Paris: La Découverte, 2005.
- DWECK, C. S. **Self Theories**. Their Role in Motivation Personality and Development. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press, 2000.

DWECK, C. S. **Mindset. The New Psychology of Success.** How we can Learn to Fulfill our Potential. New York: Ballantine Books, 2006.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HABERMAS, J. **Morale et communication.** Paris: Flammarion, 1986.

HABERMAS, J. **Droit et morale.** Paris: Seuil, 1997.

NDIAYE, P. **La condition noire.** Paris: Calmann-Levy, 2008.

PETERSON, C.; MAIER, F. S.; SELIGMAN, M. E. P. **Learned Helplessness.** New York: Oxford University Press, 1993.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant.** Paris: PUF, 1932.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La Représentation de l'espace chez l'enfant.** Paris : PUF, 1948.

PIAGET, J. Comments on Vygotsky's Critical Remarks Concerning 'The Language and the Thought of the Child' and Judgment and Reasoning in the Child'. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCARD, J.-P. (éd.). **Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui.** Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1962.

ROTTER, J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, whole n°609, 1966.

RAWLS, J. **Théorie de la justice.** Paris: Seuil, 1971.

SELIGMAN, M. M. S. **Learned Optimism. How to Change your Mind and your Life.** New York: Knopf, 1990/2006.

SELIGMAN, M. M.S. **Learned Helplessness.** New York: Oxford University Press, 1993.

SHELBY, T. **We Who Are Dark. The Philosophical Foundations**

of Black Solidarity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2005.

SOREL, M. **Le puzzle de l'intégration.** Paris: Mille et une nuits, 2007.

TAYLOR, Ch. **Multiculturalisme. Différence et démocratie.** Paris: Flammarion, 1992.

XYPAS, C. **Piaget et l'éducation.** Paris: PUF, 1997.