



Mc 10, 46-52

Autour du juste et de l'injuste, un récit de miracle

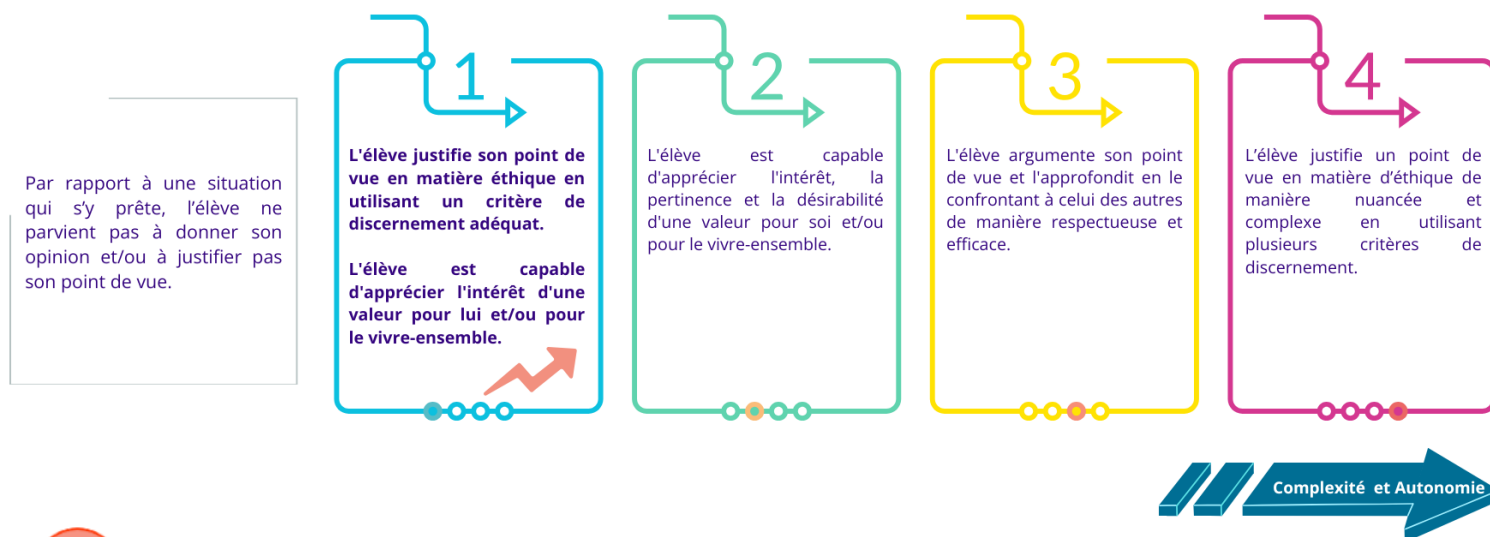


« Ce n'est pas juste, madame ». Combien d'enseignant.e ont déjà entendu cette interpellation au détour d'un fait de classe ou d'une activité ? L'adolescence est sans doute une période de l'existence où le sentiment d'injustice se vit « à fleur de peau ». Cette situation d'apprentissage entend permettre aux élèves de prendre un temps pour questionner le juste et l'injuste et de s'initier à la réflexion éthique. Comme le titre de cette situation l'indique, ce travail sera envisagé par le truchement d'un récit de guérison du Nouveau Testament. Cette médiation du texte biblique est de nature à permettre d'aborder un récit néotestamentaire qui, bien souvent, résiste à la rationalité des élèves. Il s'agira donc également pour les élèves d'éprouver que, grâce une lecture exégétique de ce type de récit, le miracle ne se situe peut-être pas là où on le pense....

COMPETENCES

Compétences disciplinaires	
C.D.1 - Lire et analyser les textes bibliques : construire du sens.	Dégager le sens d'un texte biblique en exploitant des méthodes d'analyse appropriées (première approche de l'exégèse narrative).
C.D.8 - Construire une argumentation éthique	Dire le juste et l'injuste et justifier son point de vue. Apprécier l'intérêt, la pertinence et la désirabilité d'une valeur (dans cette situation d'apprentissage, la justice) pour soi et/ou pour le vivre-ensemble après avoir vécu une situation où s'éprouve cette valeur

NIVEAUX DE PROGRESSIVITE



Cette situation d'apprentissage permettra à l'élève de...

- S'approprier et mettre en œuvre une première démarche d'analyse exégétique narrative afin de dépasser la « pensée magique » à propos des miracles néotestamentaires et de mieux comprendre l'action de Jésus de Nazareth en faveur des exclus de son temps.
- Construire (en groupe-classe) une définition de la justice et de l'injustice.
- Appliquer à une situation vue (exclusion au I^{er} siècle) et non-vue (fait d'actualité) les définitions construites pour déterminer le caractère juste/injuste de cette situation.



Déroulement des activités

- **Etape 1 : Lecture selon la méthode « de la poubelle »**

Les élèves sont invités à lire le récit de Mc 10, 46-52 et à appliquer la « méthode de la poubelle » : l'élève place en vitrine ce qui l'intéresse, ce qu'il a apprécié ; à la poubelle ce qui ne l'intéresse pas ; au grenier ce qu'il pense peu intéressant ou inutile.

Après une première socialisation de ces éléments, l'enseignant demande aux élèves de se représenter mentalement chaque personnage (Bartimée, Jésus, les disciples et la foule).

- **Etape 2 : Le jeu des étiquettes¹ pour « vivre » l'injustice**



Les élèves sont répartis en sous-groupe (le matériel du jeu doit être prévu en fonction du nombre de sous-groupe), l'enseignant explique les consignes du jeu et laisse les élèves jouer pendant 15 min. Après le temps de jeu, l'enseignant invite les élèves à exprimer leur ressenti et leurs émotions et les raisons de ceux-ci. Il demande ensuite de quel personnage du récit ils se sentent les plus proches et pourquoi.

- **Etape 3 : Bartimée et l'exclusion sociale**

L'enseignant demande alors aux élèves de s'intéresser davantage aux personnages du récit biblique² et, en sous-groupe de répondre aux trois questions suivantes : Comment le narrateur présente-il les relations entre les personnages³ ? Ces relations évoluent-elles ? Le narrateur nous renseigne-il sur les sentiments des personnages ?

Après cette étape d'analyse, l'enseignant demande aux élèves de socialiser leur réponse et complète les réponses proposées en recontextualisant la situation de Bartimée dans le monde juif du 1er siècle (compréhension du corps, de la maladie, des rapports sociaux). Ainsi, l'enseignant amène les élèves à comprendre que le miracle n'est peut-être pas là où on le croit : il est avant tout réintégration dans le tissu social, « dés-exclusion ».

- **Etape 4 : Justice/injustice**

Pour donner suite à l'analyse menée, l'enseignant réactive les échanges à la suite du jeu pour qualifier la situation vécue par Bartimée. A partir du contenu apporté par les élèves, le groupe-classe construit une « carte mentale » (première ébauche, embryonnaire) de la notion de justice/injustice et identifie au moins 5 critères observables. L'enseignant demande alors aux élèves, pour le cours prochain, de trouver/inventer une situation juste ou injuste et de la relater en quelques lignes. Au cours suivant, l'enseignant récupère ces situations et, directement, les redistribue aux élèves. Chacun.e, individuellement, doit alors déterminer si la situation reçue est une situation juste ou injuste en expliquant sa réflexion à partir des cinq notions identifiées en classe. Une fois ce travail réalisé, l'enseignant demande aux élèves, individuellement, d'actualiser le récit de Bartimée à l'aune de la situation contemporaine reçue.

¹ Inspiré du jeu « Étiquettes » in Conseil de l'Europe (2018). Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes Tous différents – Tous égaux, 3^e édition, pp. 117-118 in <https://urlr.me/qb8ANx>.

La différence entre l'original et le jeu réalisé en classe tient dans l'inscription sur les papiers de situation pouvant produire un sentiment d'injustice qui ne sont pas laissés à l'appréciation des élèves. Ainsi, chacun reçoit un papier avec une inscription parmi la liste suivante : *Ne me parlez pas / Mes idées sont bizarres / Personne ne me comprend / Personne ne m'écoute / Ce que je dis intéressant mais... / Neutre / Je ne parle pas, j'aboie / C'est moi qui décide / Je suis ennuyeux.se.*

² L'objectif est de permettre aux élèves une première confrontation à l'exégèse biblique, notamment narrative. Au terme du second degré, les élèves devront maîtriser la grille suivante <https://urlr.me/J32nxc>.

³ Pour répondre à cette question, les élèves, via leur chromebook, s'aident du document <https://urlr.me/JTBaQr>.



Moi et Mes valeurs

Qui suis-je ?

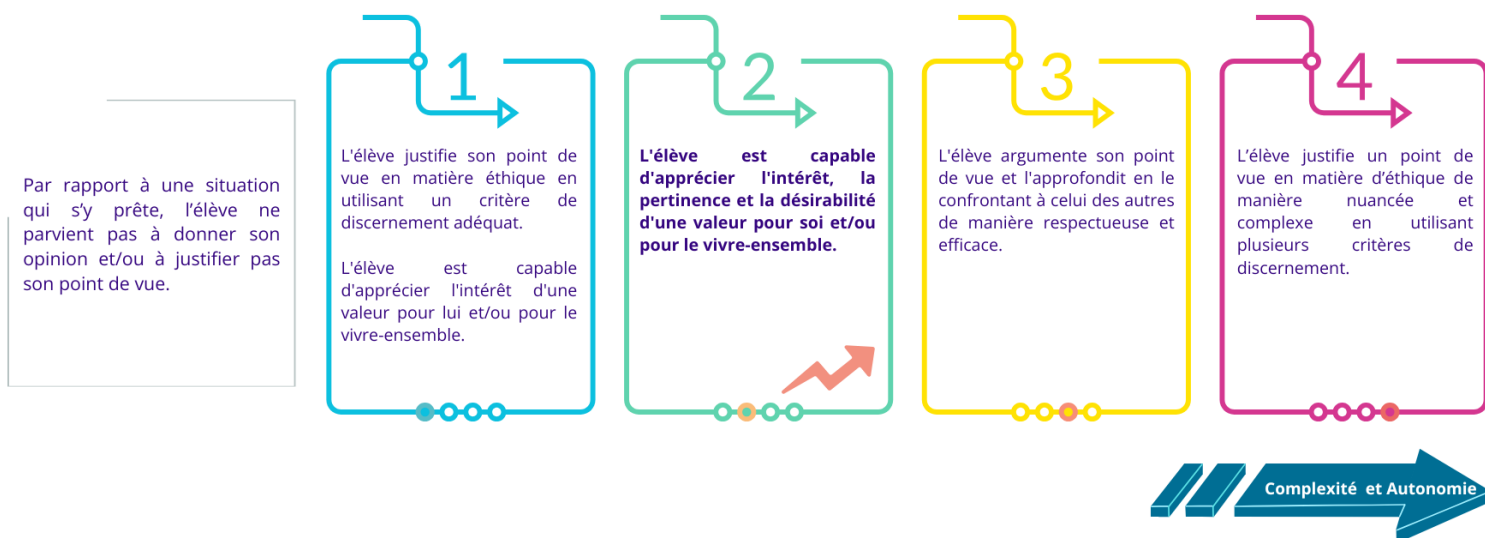


L'adolescence est une période complexe durant laquelle les jeunes doivent poser une série de choix susceptibles d'orienter leur vie d'adulte. J'ai pu constater à de nombreuses reprises que certains choix (notamment d'orientation) ne sont pas toujours le fruit d'un consentement éclairé ni personnel. Or, la pertinence de ces choix se joue, entre autres, dans leur congruence à notre système de valeurs personnels. Cette situation d'apprentissage entend permettre aux élèves de réfléchir à ce qui les anime, les motive, les pousse à l'action pour pouvoir déterminer leur « hiérarchie personnelle » de valeurs.

COMPETENCES

Compétences disciplinaires en religion	
C.D.8 - Construire une argumentation éthique	Dégager les valeurs en jeu dans une situation donnée, les distinguer et les classer selon des critères préalablement établis.

NIVEAUX DE PROGRESSIVITE



Cette situation d'apprentissage permettra à l'élève de...

- Déterminer ce qu'est une valeur et une contre-valeur.
- Identifier une valeur dans un discours, une attitude, un fait.
- Déterminer sa « hiérarchie » de valeurs.
- Apprécier le rôle des valeurs dans les choix qu'un être humain pose.



Déroulement des activités

• Etape 1 : La notion d'identité

Avant l'entrée en classe, l'enseignant dépose sur le banc de chaque élève une enveloppe⁴ contenant une bande de papier avec une question : Qui es-tu ? Chacun.e élève est invité à répondre à cette question comme il/elle le souhaite sans utiliser de texte continu. Les élèves forment alors des sous-groupes de 4 à 5 personnes et explicitent leur production. Une rapide socialisation permet de relever les éléments généralement évoqués (nom, prénom, âge et date de naissance, nationalité, adresse, activités, loisirs, habitudes...) afin de constituer les rubriques de l'identité. L'enseignant demande alors s'ils estiment connaître l'identité de chaque membre du groupe.

• Etape 2 : Mon identité, vraiment ?

Lors de l'heure de cours suivante, l'enseignant dépose à nouveau les mêmes enveloppes sur les bancs. Généralement, les élèves manifestent leur opposition, ne voulant pas réitérer l'expérience. L'enseignant leur demande alors de visionner la vidéo « *Les valeurs*⁵ » sans mentionner le titre (vidéo coupée) et leur donne pour seule consigne d'identifier dans celle-ci la raison pour laquelle il leur a donné à nouveau cette enveloppe. L'objectif est qu'ils identifient que *les valeurs constituent la colonne vertébrale de notre identité* (d'autres éléments de cette vidéo seront utilisés/critiqués dans la suite du cours ou d'autres parcours d'apprentissage).

Ce constat opéré, l'enseignant définit avec le groupe-classe ce qu'est une valeur et une contre-valeur (la distinction de celle-ci étant induite en fonction d'un tiers, le « système de valeur utilisé » - cette dimension est introduite après l'activité suivante).

• Etape 3 : Des exemple de valeurs⁶

L'enseignant raconte le mythe d'Icare et Dédale (ou visionne la vidéo TV5 monde « *Le mythe de Dédale et Icare : Légendes mythologiques* »⁷). Les élèves reforment les sous-groupes initiaux et ils reçoivent une identité, soit Icare, soit Dédale. Ils déterminent ensuite les valeurs de l'un ou l'autre en prenant pour guide de réflexion le *telos* des deux protagonistes. Ils écrivent ensuite le fruit de leur réflexion sur des plumes de papier qu'ils viennent coller sur deux reproductions d'Icare et Dédale. Le but de ce moment d'activité est double : faciliter l'intégration de la notion de valeurs et permettre aux élèves de prendre conscience que les valeurs diffèrent d'une personne à l'autre et que chacun se construit son « système de valeurs » en vue de la fin que nous nous sommes données (d'où le fait que nos valeurs guident nos choix)⁸. Une fois la socialisation réalisée, l'enseignant demande alors aux élèves de quel personnage ils se sentent le plus proche. Auraient-ils agi comme Icare ou Dédale ?

L'enseignant propose alors l'activité <https://urlr.me/nKpQRE> pour que les élèves puissent déterminer leurs cinq valeurs principales et leur demande ensuite de classer celles-ci en fonction de leur degré d'importance pour obtenir leur *pyramide des valeurs*. Les élèves enrichissent alors leur production initiale sur leur identité en intégrant leur hiérarchie de valeurs.

Enfin, l'enseignant demande aux élèves de questionner leur choix Icare/dédale à l'aune de leur hiérarchie de valeurs. Ils sont ainsi plus à même de justifier le « pourquoi » de ce choix (alors que les tentatives initiales étaient assez peu fécondes). S'ensuit une socialisation des productions et un potentiel processus de remédiation/consolidation/dépassement.

⁴ Activité pensée d'après le roman de Jostein Gaarder, *Le monde de Sophie* (1991).

⁵ Et tout le monde s'en fout #23, *Les valeurs* in <https://www.youtube.com/watch?v=OqInPOy50p4>

⁶ Pensée à partir de Leleux, Cl & Rocourt Ch (2010). Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents, coll. Actions !, de Boeck.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=6l8GIEY4wEU>

⁸ Ainsi, on pourra introduire plus tard dans le parcours que si les valeurs « se valent » d'un point de vue théorique ou logique, ce n'est pas le cas d'un point de vue pratique ou pragmatique. En effet, des êtres humains ont choisi de se donner des valeurs communes car elles permettent la vie en Société et que *la discussion des résultats de l'expérience qu'en ont faite les hommes, peut faire émerger des raisons de préférer certaines valeurs à d'autres* (Leleux & Rocourt Ch (2010), p.88).



Discussion à visée éthique (DVE⁹) S'essayer aux « cercles de conseils »



"Ils [les adolescents] ont des spécificités qui créent des vulnérabilités, mais aussi certainement une volonté d'action, une rébellion ou en tout cas un sentiment très fort à l'injustice, en particulier à l'injustice sociale. Et donc ça va les conduire à vouloir s'engager, à faire des choses, pour le climat mais pas que, pour toutes les injustices sociales qu'ils vont voir. C'est peut-être à ce moment-là qu'on pourrait les aider un tout petit peu plus. Les aider à se comprendre pour qu'ils puissent s'engager encore plus, faire ce que nous nous ne sommes plus capable de faire ou qu'on fait beaucoup moins bien." (Cassotti, 2022). La discussion à visée éthique a pour objectif de répondre à cet objectif d'« un petit peu plus ». En effet, c'est en éprouvant le « triangle éthique » en situation que nous pouvons aider nos adolescents à « franchir un palier » (au sens kholbergien) en matière de discernement éthique.

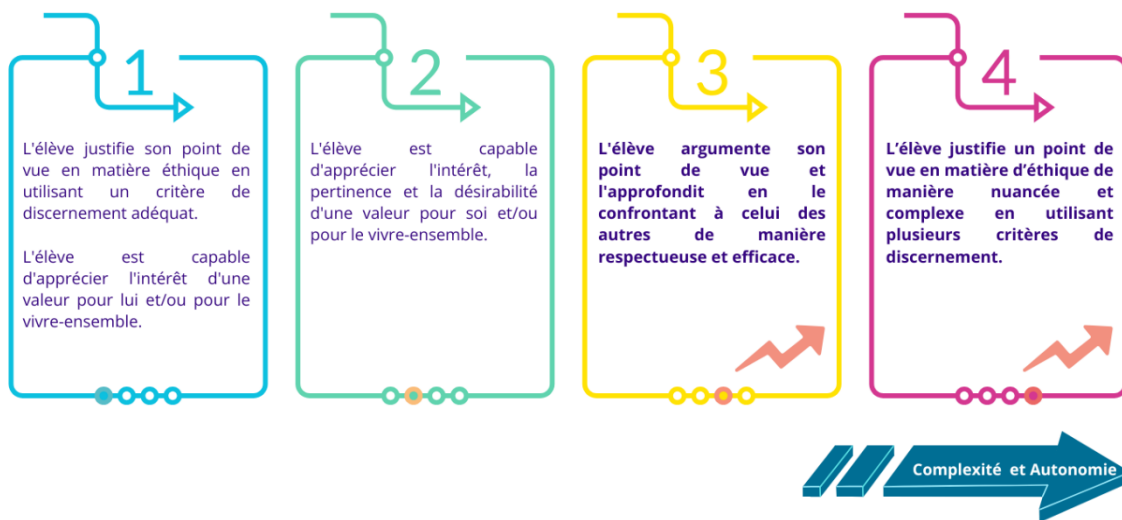
Cette situation d'apprentissage entend exercer une première fois les élèves à la méthodologie et aux finalités de la DVE car celle-ci sera réinvestie à plusieurs moments du cycle supérieur.

COMPETENCES

Compétences disciplinaires en religion	
C.D.8 - Construire une argumentation éthique	Justifier un choix éthique par des arguments et le travail d'une conscience éclairée.

NIVEAUX DE PROGRESSIVITE

Par rapport à une situation qui s'y prête, l'élève ne parvient pas à donner son opinion et/ou à justifier pas son point de vue.



Cette situation d'apprentissage permettra à l'élève de...

- Justifier son opinion préalable sur base de son système des valeurs (réactivation).
- Développer et maîtriser la notion d'argument en éthique.
- De confronter son point de vue à celui de ses pairs et apprendre à dépasser la logique rhétorique du débat. S'approprier pour ce faire une démarche, la discussion à visée éthique, pour dégager des « bons conseils » ou conseils éclairés, des pistes pour le Vivre ensemble et l'agir citoyen.
- D'éclairer ses choix éthiques par des critères pertinents et éprouver la « sagesse pratique ».

⁹ Les termes « discussion à visée éthique » s'inspirent de la discussion à visée philosophique théorisée par Michel Tozzi (2007), de l'éthique de la discussion de Jorgen Habermas (1992) et Paul Ricoeur (1990a, 1990b, 2000).



Déroulement des activités

• Etape 1 : Ouvrir et susciter le questionnement moral

L'objectif de ce premier moment est de susciter l'intérêt du groupe-classe pour le sujet envisagé par l'enseignant : pour ce parcours pédagogique, travailler les répercussions d'une certaine mondialisation et introduire les élèves à l'Enseignement social de l'Eglise comme boussole de réflexion éthique.

Pour ce faire, l'enseignant décide de lire un récit (sans préciser dans un premier temps son origine néotestamentaire – forme d'un conte), la parabole des ouvriers de la onzième heure (Mt 20, 1-16)¹⁰ afin de susciter le débat autour de la réaction du maître de maison. Les élèves sont invités à identifier le sujet dont il est question (politique distributive) et à énoncer brièvement (sans justification) leur positionnement face à la situation évoquée dans la parabole. Les élèves évoquent (plus ou moins « poliment ») la notion de justice et de juste salaire et le caractère a priori injuste de l'action du maître de maison. L'enseignant invite alors les élèves à déterminer le dilemme moral présent dans cette parabole. S'ensuit un premier temps de débat où les élèves sont alors invités à donner leur avis et à expliciter un minimum les raisons de celui-ci. L'objectif étant de susciter la controverse et le débat d'idées. Généralement, ce premier temps est assez chaotique car les opinions initiales fusent et s'opposent (objectifs recherchés).

• Etape 2 : Réflexivité et introduction à la Discussion à visée éthique

Après un moment, l'enseignant décide de siffler la fin du débat et amène les élèves à jeter un regard réflexif sur le déroulé et le contenu (divergence d'opinions irréconciliables, dynamique d'oppositions et de tensions, nature et catégorisation du débat, processus relationnels et communicationnels utilisés). Ce moment réflexif doit permettre de mettre en lumière les limites et les impasses d'un tel procédé : si le débat rhétorique constitue sans doute un moment obligé, il ne peut être le seul horizon d'une discussion éthique. En effet, si tel est le cas, il risque de renforcer les clivages, les communautarismes et, pire, le relativisme faible.

Ce moment initial est également riche d'enseignements pour l'enseignant. En fonction des « arguments¹¹ » avancés, il peut évaluer le stade de développement moral moyen de ses étudiants à partir de l'échelle proposée par L. Kohlberg. Certes, il convient de reconnaître que le modèle kohlbergien a été (et est toujours) critiqué mais il reste un outil intéressant pour « lire » les propos avancés par les élèves.

Afin de dépasser le stade du débat comme moment de confrontation, j'ai pris l'habitude de travailler selon cinq étapes ou moments s'inspirant des propos et travaux du pape François, de Jürgen Habermas, de Hans Joas, de Paul Ricoeur et de Véronique Herman et Isabelle Paquay, lectrices de Ricoeur.

Ces moments constituent ce que je nomme la « *discussion à visée éthique* » (DVE). Ce document ayant vocation didactique et non explicative, je me limiterai dans les lignes qui suivent à expliciter et justifier brièvement la démarche mise en œuvre. Si le lecteur désire approfondir les justifications de ces moments, il peut se référer à la bibliographie.

• Etape 3 : Règles de la communauté de recherche ou cercle de « bons conseils »

L'objectif de ce premier moment de la DVE porte sur la réflexion, la formulation et l'acceptation des règles de la discussion par le groupe-classe, ce qui garantit ainsi leur légitimité. Si la formulation de ces règles peut différer d'une classe à l'autre, l'enseignant veillera à ce que les éléments ci-dessous soit rencontrés (Ricoeur, 1984) :

- L'autre comme un alter-ego libre ;
- La DVE comme une démarche coopérative (et non collaborative) ;
- La responsabilité de chacun, responsabilité assumée de la démarche et du contenu ;

¹⁰ Il convient de noter que l'on peut substituer au texte biblique n'importe quelle source susceptible de proposer un dilemme éthique (ou une situation éthiquement interpellante). Les ouvrages en la matière pullulent et je n'en citerai que deux : *Les philo-fables pour vivre ensemble* de M. Piquemal (2009) et *Le peuple des Lumières* (ouvrage collectif – voir bibliographie) (2015).

¹¹ Le terme est en italique car il constitue un des objectifs d'apprentissage (et donc un réel outillage des élèves) visé par la séquence plus large dans laquelle s'insère cette situation d'apprentissage. Les « arguments » avancés par les étudiants à ce stade sont, selon moi, autant d'opinions préalables non encore fondées en raison.

- La position de « non-sachant » et l'ouverture¹² ;
- L'humilité.

Une fois ces principes transcrits en « règles de la DVE » formulées et approuvées par le groupe-classe, l'enseignant explicite aux élèves la démarche caractéristique d'une communauté de recherche ou d'une cellule de « bons conseils » (Ricoeur, 1990a) auxquelles il convient maintenant de s'essayer. L'enseignant peut, s'il le souhaite, demander à un ou plusieurs élèves de se tenir garant des règles définies (/ / avec la DVDP de Michel Tozzi) afin de garantir la dimension éthique et démocratique de la discussion.

• Etape 4 : La mise en œuvre du triangle éthique

Pour Ricoeur, tout questionnement éthique se joue à l'intérieur d'un triangle : au premier sommet correspond le « JE », au second le « TU », au troisième le « IL ».

Pour travailler le sommet du « JE », Les élèves sont invités à formuler par écrit leur positionnement quant à la question morale suscitée par la lecture du texte biblique (question formulée par l'enseignant ou par le groupe-classe) et à justifier leur opinion première à partir de leurs valeurs. Pour faciliter la réflexion et répondre à cet objectif, l'enseignant peut poser les questions suivantes : *Quel réponse préférez-vous ? Pourquoi ? en quoi ce positionnement est-il pour vous juste ? Traduit-il votre manière de penser la vie bonne ? Sur quelles valeurs reposent-ils ?*

L'objectif de ce premier moment est de susciter le « souci de Soi », premier moment constitutif de tout processus éthique. Il s'agit de prendre un temps pour découvrir *ce qui est fondamentalement estimable en soi-même, (...) deux choses : d'abord la capacité de choisir pour des raisons, de préférer ceci à cela, bref, la capacité d'agir intentionnellement ; c'est ensuite la capacité d'introduire des changements dans le cours des choses, (...) la capacité d'initiative* (Ricoeur, 1990b, p.2). Il faut que ces deux éléments soient rendus explicites par l'enseignant et celui-ci peut s'appuyer sur le déroulé du débat pour mettre ces éléments en lumière.

Le second sommet du triangle représente l'irruption de l'autre dans la réflexion éthique (toute situation éthique est interrelationnelle). Cela permet de repréciser le bienfondé des règles fixées et est de nature à « donner à lire » le moment du débat. Dans toute relation intersubjective, la violence est possible ; JE et TU cherchant à imposer leur liberté ; celle de l'autre étant potentiellement perçue comme menaçante. On comprend bien toute l'importance des règles comme la considération de l'autre comme un « alter-ego libre » (refus de la domination), de la démarche coopérative et du « non-sachant » (j'ai à apprendre de toi comme tu as à apprendre de moi) ou encore de l'humilité évoquée ci-dessus.

L'enseignant peut alors questionner à nouveau les élèves en leur demandant d'évaluer l'impact de leur positionnement initial sur les autres : *qui sont « les autres » dans votre positionnement ? qui est « autrui » ? Quelles sont les implications de votre positionnement initial sur les autres ? S'agit-il d'un positionnement égocentré ou avez-vous tenu compte d'autrui ? Ce positionnement témoigne-t-il de sollicitude* (Ricoeur, 1990b) *envers autrui ? Quel sentiment cette réflexion suscite-telle en moi (/ / Joas, 1997) ?*

Ce passage par le pôle TU doit permettre le décentrement mais ne résout pas encore le « problème moral ».

• Etape 5 : Le détour par la morale ou le recours aux critères

Pour tenter de solutionner le problème posé, il faut prendre le détour de la morale comprise d'une part comme *région des normes, autrement dit des principes du permis et du défendu, d'autre part, le sentiment d'obligation (...)* (Ricoeur, 2000).

¹² Il s'agit là de deux attitudes essentielles. En effet, pour Michel Fabre, lecteur de Ricoeur, il conviendra de s'essayer dans la DVE à « l'art des médiations imparfaites ». *En analysant comment Ricoeur gère les « conflits d'interprétations », les oppositions de pensée, comment il en propose la résolution, il est possible de repérer les grandes lignes d'une déontologie du travail et de l'enseignement philosophique et ses deux principes fondateurs. En premier lieu, « rendre justice » aux positions adverses qu'on prend en compte avec une sympathie intellectuelle qui cherche tout d'abord la lumière qui vient du contradicteur. Ensuite, rechercher les modalités d'un traitement des oppositions et des contradictions à distance de tout éclectisme.* (Fabre, 2011, p. 71). Il s'agit donc de prendre conscience de la valeur du discours d'autrui et de reconnaître la légitimité de son discours en tant que « liberté autre ».



Le propre de l'être humain est (ou devrait être) se savoir dépositaire d'une histoire ; *cela signifie que nous ne pouvons agir qu'à travers des structures d'interaction qui sont déjà là et qui tendent à déployer une histoire propre, faite d'innovations, d'inerties et de sédimentations* (Ricoeur 1984).

Nous n'inventons donc pas à partir de rien. Il s'agit pour l'enseignant de proposer aux élèves différentes grilles de lecture pour approfondir la démarche éthique. L'enseignant peut ainsi recourir à

- Les différentes « morales classiques »
 - déontologique : Puis-je vouloir que tout le monde fasse comme je l'envisage ?
- téléologique : Quelle serait la finalité de ce choix ? Que dit de moi en tant qu'être humain ?
 - conséquentialiste - *Quelles conséquences à mon choix d'actions ? Est-il porteur d'un bonheur pour le plus grand nombre ?*
- ou critères (principe responsabilité de Hans Jonas, Enseignement social de l'Eglise, Règle d'or, conception de la justice de J. Rawls, A. Sen ou M.J. Sandel...) en fonction des arguments avancés et/ou de l'intention pédagogique poursuivie. Il est évident que cette cinquième étape peut se vivre selon divers scénarii pédagogiques (Travail de groupe, classe inversée, pédagogie du projet, différenciation, ...).

• Etape 6 : S'essayer aux cercles de conseils

Cette dernière étape entend réinvestir le travail mené à l'étape 4 en réexaminant le sujet éthique travaillé à l'aune de la/des morale.s convoquées ou du/des critère.s travaillé.s. Pour Ricoeur, ce moment est celui de la « sagesse pratique » ou « éthique en contexte ». En effet, si l'on se limite à l'étape 4, le risque est de se limiter à une vision morale extrinsèque à la situation abordée, « désincarnée ». Ricoeur propose (sans les expliciter malheureusement) de recourir, en matière éthique, aux *cellules de conseils*. En effet, (...) *ce n'est jamais seul que l'on décide, mais au sein de ce que j'appellerai une cellule de conseil¹³, où plusieurs points de vue sont en balance, dans l'amitié et le respect réciproques. (...) Il n'y a plus de règles pour trancher entre les règles, mais, une fois encore, le recours à la sagesse pratique. (...) L'expérience historique montre en effet qu'il n'y a pas de règle immuable pour classer dans un ordre universellement convaincant des revendications aussi estimables que celles de la sécurité, de la liberté, de la légalité, de la solidarité, etc. Seul le débat public, dont l'issue reste aléatoire, peut donner naissance à un certain ordre de priorité.* (Ricoeur 1990b, pp. 8-9).

Il s'agira donc d'envisager avec le groupe-classe des « bons conseils » qui pourraient éclairer à nouveau frais la situation travaillée et donc d'essayer d'*inventer les conduites qui satisferont le plus [le Soi] à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle* (Ricoeur a, p.312)¹⁴. C'est en ce sens que je partage la position de Ricoeur au sujet de l'éthique : elle avant tout œuvre créative ou, comme il aime à le dire, poésie...

• Etape 7 : Inviter nos élèves à devenir poète...

Ce moment final veut développer la démarche de la « sagesse pratique » chez les élèves en les amenant à reprendre leur positionnement initial et à le justifier à partir de la réflexion menée aux étapes 5 et 6. C'est donc la dimension argumentative et justificative pour développer « l'estime du Soi à l'aune de l'estime de l'autre et des morales ou critères vus » qui est ici visée. Le pari (confirmé en partie par ma pratique) est que le travail justificatif et argumentatif se trouve enrichi des étapes antérieures et que, s'il n'est jamais terminé, le développement éthique de nos jeunes ne peut que s'enrichir d'un dialogue en vérité, c'est-à-dire vécu non comme joute oratoire mais comme une occasion de se laisser toucher par l'autre. N'est-ce pas là une manière de permettre à nos élèves de vivre l'invitation faite en Luc 8, 18 : *Faites attention à la manière dont vous écoutez.*

¹³ Plus loin dans son texte, l'auteur utilise également l'expression *cercle de conseils*. Cette expression me semble plus appropriée à la réalité d'un groupe-classe.

¹⁴ Michel Fabre (2012) précise que *c'est ici le niveau d'une sagesse pratique « visant à faire ressortir de la discussion publique un ordre viable de priorités entre valeurs hétérogènes. Ce qui renvoie à la fois au procédural (à l'accord sur les règles du jeu) et au substantiel (consensus par recoupements et désaccords raisonnables) »* (Ricoeur, in Hoquard, 1996, p.105).

Bibliographie

Alhamza, A., Andriat, Fr., Belaskri, Y., Bologne, J-Cl., Engel, V., Hachtroudi, Fr, Haddad, H., Jauniaux, J., Lalande, Fr., Laroui, F., Polet, G., Thobois, I., Tirtiaux, B. & Frédérick Tristan (2015). Le peuple des Lumières.

Chaire Hoover d'éthique économique et sociale – UCL. (2024). Enseigner l'éthique. www.enseignerlethique.be

Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique ? in Kerlan, A. & Simard, D. (dir.). (2011). Paul Ricoeur et la question éducative. Presses de l'Université de Laval.

François (pape),

Gasparov, M. & Boudet, E. (2022). La justice. Coll. Toutes la philo en BD. Berlin.

Habermas, J. (1992). De l'éthique de la discussion. Flammarion.

Centre de recherche et d'action sociales-CERAS (2015). Jeunes et engagés. Portrait d'une Eglise qui se bouge (webinaire). <https://jeunes-et-engages.fr/>

CERAS, <https://www.doctrine-sociale-catholique.fr/>

Droit, R-P (2009). L'éthique expliquée à tout le monde. Seuil.

Greiner, D. (2019). L'éducation morale selon le pape François Une traversée de Laudato si' et d'Amoris laetitia. Revue d'éthique et de théologie morale, Hors-série(HS), 91-105. <https://doi.org/10.3917/retm.305.0091>.

Joas, H. (1997 – traduction française 2023). Comment naissent les valeurs. Calman

Joas, H. (2023, 22 novembre). Les valeurs s'imposent à nous comme une émotion. Interview par Cordelier, J. <https://urlr.me/ZGTFEY>

Khan, A. (2020). L'éthique est une boussole. En chemin vers une vie bonne. Marabout.

Leleux, Cl. & Rocourt, Ch. (2010). Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents. De boeck.

Noisette, H. (2019). La morale du pape François : une éthique des vertus au risque du dialogue avec tous. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 302(2), 107-121. <https://doi.org/10.3917/retm.303.0107>.

Paquay, I. (2023, 10 octobre). L'éthique pratique de Paul Ricoeur, pour que « dénoncer » ait du sens. Cefoc. Analyse n°10. https://www.cefoc.be/IMG/pdf/analyse_10_octobre_2023.pdf

Radio France (2022, 28 septembre). Que se passe-t-il dans le cerveau de nos adolescents ? 51 min. <https://urlr.me/YbcrE3>

Ricoeur, P. (1984). Avant la loi morale : l'éthique. Autres Temps. Les cahiers du christianisme social. N°3, pp. 61-71. <https://urlr.me/ZR4bG5>

Ricoeur, P. (1990a). Soi-même comme un autre. Seuil.

Ricoeur, P. (1990b). Ethique et morale in Lectures 1. <https://urlr.me/fHhKFA>

Ricoeur, P. (2000). De la morale à l'éthique et aux éthiques. Umontreal.ca. <https://urlr.me/3txeZn>

Tozzi, M. (2007). Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? Comment ? De boeck.