LHUMAINE

N° 1 | 2022
Numérique, Humanités et Sciences du langage

Enjeux éthiques et transformations des pratiques enseignantes

Camille ROELENS *Chercheur*
Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique
University of Lausanne
Chrysta PELISSIER *Maître de conférences HDR*
IUT de Béziers
Département MMI
Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation, Montpellier
Audrey DE CÉGLIE *Maître de conférences*
Pharmacie
Laboratoire LIRDEF
University of Montpellier

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-1/2321-enjeux-ethiques-et-transformations-des-pratiques-enseignantes
DOI : numerev_2000
Date de publication : 21/12/2022

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ROELENS, C., PELISSIER, Ch., DE CÉGLIE, A. (2022) Enjeux éthiques et transformations des pratiques enseignantes. *LHUMAINE*, (1). https://doi.org/10.34745/numerev_2000

Ce chapitre a pour objectif d'aborder la problématique de l'éthique dans sa mise en œuvre en contexte éducatif. Il s'agit là d'une problématique de recherche développée au sein du laboratoire LHUMAIN - Université Paul Valéry Montpellier 3, depuis sa création en janvier 2020. Plus particulièrement, ce texte s'intègre aux travaux de recherche menés par les membre de l'équipe 2 « Pratiques interactionnelles sociotechniques : dispositifs numériques et instruments » qui s'intéressent aux transformations de pratiques sociales, discursives associées à l'usage des technologies numériques dans différents environnements, comme celui de l'éducation et de la formation.

Mots-clés :
Interaction, Éthique, Pédagogie, Approche par compétences, Continuité

---

1. Introduction : contexte et origine du texte

Ce chapitre a pour objectif d'aborder la problématique de l'éthique dans sa mise en œuvre en contexte éducatif. Il s'agit là d'une problématique de recherche développée au sein du laboratoire LHUMAIN - Université Paul Valéry Montpellier 3, depuis sa création en janvier 2020. Plus particulièrement, ce texte s'intègre aux travaux de recherche menés par les membre de l'équipe 2 « Pratiques interactionnelles sociotechniques : dispositifs numériques et instruments » qui s'intéressent aux transformations de pratiques sociales, discursives associées à l'usage des technologies numériques dans différents environnements, comme celui de l'éducation et de la formation.

La réflexion présentée ici est née de la collaboration entre chercheurs issus de disciplines différentes[1], qui se sont rencontrés pour la première fois dans le cadre de travaux menés autour de la notion d'injonction au numérique (Pélissier et al., en cours, 2022). Sans être dans une théorie applicationniste, aì partir des travaux théoriques d'Harmut Rosa, ces premiers travaux ont permis de mieux appréhender la manière dont les enseignants et les apprenants avaient investi et s'étaient appropriés l'enseignement en ligne au cours de la période de confinement. Dans la même démarche, partant de principes et de propositions théoriques issus des travaux du philosophe canadien Charles Taylor, nous discutons dans cette publication des modalités pédagogiques enseignantes qui ont été mises en place depuis septembre 2021 dans le cadre de

l'Approche Par Compétences (APC) développée au sein de la formation associée à l'obtention du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) en Institut Universitaire de Technologie (IUT). Ce travail permet d'une part de positionner la place de l'éthique dans les modalités pédagogiques nouvelles, mises en place dernièrement, mais aussi de proposer une caractérisation de l'éthique en contexte éducatif.

Notre contribution s'organise autour de deux sections. Premièrement, dans le cadre théorique, nous présentons la notion d'éthique du point de vue épistémologique à partir d'une mise en parallèle de différents termes circulants comme valeur, morale, norme et règle. Ce cadre a pour objectif de poser un périmètre de définition et de mise en œuvre de l'éthique dans une société ou le mot est utilisé de manière fréquente, populaire mais aussi par de nombreux scientifiques issus différentes disciplines. Compte tenu de la nature de ce périmètre flou, difficile à délimiter, nous avons fait le choix de l'aborder dans un contexte pluridisciplinaire représenté par les auteurs de ce texte. Ce contexte nous offre les moyens de mieux circonscrire toute la complexité de cette notion. Ainsi, à partir d'une lecture de l'introduction d'une édition des textes essentiels des sciences de l'information de la communication, intitulée « Naissance d'une interdiscipline ? » (Bougnoux, 1993), nous montrons que cette discipline, relativement jeune et très en prise sur les questions socialement et politiquement vives contemporaines, nous donne de quoi penser les enjeux éthiques des sociétés démocratiques du XXIème siècle en ce qu'elles ont de problématiques. Si l'on cherche à se doter de boussoles et de cartes pour s'orienter dans un monde problématique (Fabre, 2011), une réflexion fondamentale sur la communication (Wolton, 2012) et sur les caractéristiques d'un monde numérique (Albero et al., 2019) est aujourd'hui nécessaire.

Dans la seconde section, nous présenterons une synthèse des différentes contributions proposées par Charles Taylor qui caractérisent la notion d'éthique. Ces contributions sont ensuite mises à l'épreuve du terrain, celui de deux dispositifs pédagogiques intégrés à la démarche APC (Boutin, 2004). L'enjeu est de montrer toute la complexité à intégrer l'éthique dans une dynamique de pratiques enseignantes mais aussi de positionner cette éthique comme un levier à la mise en place de changements progressifs et durables. Ainsi, par cette section nous proposons et illustrons une méthodologie d'intégration d'une démarche éthique en contexte pédagogique dans une dynamique de changement progressif (Prégent et al., 2009) et raisonné de pratiques professionnelles (individuelles et collectives).

2. Cadre théorique

2.1 Le choix d'une éthique située : entre valeur, norme, règle et morale

Il est parfois difficile de distinguer l'éthique de notions avec lesquelles elle voisine souvent, telles que celles de valeur, de norme ou de règle. Un autre débat concerne la pertinence de distinguer ou non entre des notions davantage tournées vers des aspects individuels (éthique, valeur) ou des aspects collectifs (normes, règles) (Billier, 2010/21 ;

Prairat, 2014, p. 5-13). Une façon d'aborder cet enjeu de manière à la fois claire et englobante est de la saisir comme ce qui, « sur le terrain de l'être-soi [constitue] l'équivalent de ce que le politique représente sur le terrain de l'être ensemble [...]. L'éthique, en donnant à ce terme une extension plus grande qu'à l'ordinaire, [embrasse] l'ensemble des règles qu'il est de l'essence de l'homme de se donner. L'homme n'est pas seulement un animal politique, il est également un animal éthique [...]. Il a rapport à lui-même sur le mode de la règle, des règles de tous ordres qu'il se donne et ne peut pas ne pas se donner. Elles ne lui sont pas extérieures, elles ne lui sont pas simplement imposées par la société, elles viennent d'abord de lui, alors même qu'il les reprend de la culture qui l'environne. [...] Où l'on voit que l'éthique dans ce sens large déborde de beaucoup le domaine de la moralité pour inclure aussi bien celui de l'esthétique, dans un sens non moins élargi, débutant par la présentation de soi. Il en va semblablement dans tous les cas de la constitution de soi comme soi au travers de la capacité d'action sur lui-même que l'homme trouve dans l'usage de la règle, y compris celle qui lui vient apparemment du dehors social et qu'il fait sienne » (Gauchet, 2012, p. 233). Cela permet de relier la prise d'importance du souci éthique dans nos sociétés à leur définition comme sociétés des individus, autrement dit où chacun reçoit et doit s'approprier un statut de sujet autonome en droit (Roelens, à paraitre en 2022). Remarquons de plus que la notion d'éthique apparait aujourd'hui dans un nombre croissant d'environnements professionnels relativement nouveaux comme par exemple, sans exhaustivité, la banque (Pérezts, 2014), la biologie (Poame, 2010) ou encore la géographie (Eliçabe et al., 2013). Dans ces différents contextes, l'éthique est abordée comme située, elle prend la forme de guide de questionnements sur des situations concrètes, réelles, vécues par les individus. On retrouve, ce faisant, une exigence déjà posée en son temps par Dewey (1908, Dewey et Tufts, 1932/2021) de penser une éthique capable de saisir de concert les dimensions individuelles et collectives de l'expériences humaine.

Plus récemment, on doit au philosophe canadien Taylor d'avoir formulé des propositions très intéressantes en ce sens. Son œuvre, qui couvre et convoque un très grand nombre de champs des sciences humaines, de la linguistique à la psychologie et de la poésie aux sciences politiques, peut être définie comme une anthropologie philosophique de la modernité, soit une étude des « conditions invariables de la variabilité humaine » (Lara, 1994, p. 78). Taylor (1989/1998, 1991/2015) pense le sujet humain comme un être qui se trouve voué à s'interpréter lui-même (self interpreting animal). La capacité éthique - plus encore, peut-être, que les particularités cognitives de l'espèce humaine - joue ici un rôle décisif. Sa compréhension de l'ontologie morale des modernes, qui seule, dans la démarche qu'il propose, permettrait de comprendre les heurs et malheurs des expériences contemporaines du devenir-sujet, comporte trois moments historiques décisifs. Un premier moment est celui de l'intériorisation des sources morales, autrement dit de l'émergence de la représentation d'un sujet maitre de soi, capable de s'explorer lui-même et de s'engager personnellement au plan éthique. Ledit moment aboutit à la conception d'un sujet désengagé, c'est-à-dire rendu indépendant d'une transcendance morale extérieure. Un deuxième moment passe par l'affirmation de la vie ordinaire, c'est-à-dire du caractère moral non seulement de la vie héroïque et/ou

hors du monde mais aussi de l'expérience quotidienne. Un troisième moment décisif met en avant l'expression personnelle des sujets et leur inscription dans une dynamique d'épanouissement de soi. Là se trouvent également les racines profondes de ce qui constitue sans doute le point faitier de la pensée taylorienne du sujet moderne dans ce qu'elle peut comporter de propositions plus positives pour s'orienter dans notre temps, à savoir l'idéal d'authenticité. Pour Taylor, en effet, l'identité du sujet ne peut in fine se former indépendamment des conceptions du bien qu'il est capable de définir, de discriminer - ce que l'auteur nomme des évaluations fortes ou des discriminations qualitatives - et enfin de poursuivre. Il existe ainsi plusieurs types d'hyperbiens (hypergoods) en présence et pouvant être choisis par les sujets comme n'étant « pas seulement incomparablement plus importants que d'autres, mais encore qui déterminent le point de vue à partir duquel ces biens doivent être pesés, jugés et faire l'objet d'une décision » (1989/1998, p. 112). Ces sources morales ne sont pas créées ex-nihilo par les individus, elles sont plutôt ce que l'auteur appelle des images contextuelles (background pictures). C'est sur le fond qu'elles constituent que les existences singulières prennent sens.

Taylor propose ainsi une critique de nombres d'éthiques contemporaines, en particulier procédurales, coupables selon lui d'avoir oublié cette ontologie morale des modernes. Pour lui, les sociétés contemporaines font trop peu de cas de la part essentielle de l'évaluation morale dans la construction des subjectivités. On n'y parvient donc plus – individuellement ou collectivement - à formuler clairement les hyperbiens poursuivis. Il y aurait là une source forte des malaises contemporains liés au déploiement d'une société des individus (1991/2015), et une forme de piste quant à la manière de remédier auxdits malaises. Si d'une part la subjectivité authentique, en effet, ne se déploie que par son inscription sur un arrière-plan d'intelligibilité, et si d'autre part l'identité moderne comporte une part irréductible d'auto-référentialité et de subjectivisme, lesdits horizons dont elle dépend pour son existence ne peuvent, comme d'ailleurs les langues, qu'être des constructions intersubjectives. Plus encore, une des tâches de l'humanité démocratique aujourd'hui consisterait alors à repartir de l'idée que « les choix personnels, y compris au sens que leur donne l'identité moderne, ne peuvent être dissociés d'un espace moral des biens disponibles ou possibles, sans lequel l'idée même d'un choix demeurerait vide » (Cometti, 1996, p. 636), et de chercher à cartographier le monde problématique dans lequel l'espace moral en question s'insère, et enfin se doter de boussoles pour s'orienter dans l'un comme dans l'autre (Fabre, 2011). C'est à ce prix qu'il serait possible de voir émerger des sujets capables de comprendre le monde actuel et de se comprendre comme êtres-au-monde, de s'engager eux-mêmes dans une vie plus responsable envers l'idéal d'authenticité dans les manières de mener sa propre vie comme d'agir en commun.

2.2 L'interdiscipline pour aborder l'éthique dans sa complexité ?

Requis par les besoins que nous avons ainsi mis en évidence, fut-ce de manière inchoative, il nous semble que plusieurs espaces épistémologiques où pourrait prendre

pied une éthique interdisciplinaire se sont déployés dans les dernières décennies.

Cette proposition concerne tout d'abord les sciences de l'éducation et de la formation. Mialaret (1976/2017) les envisage substantiellement comme espace de travail intellectuel où la « diversité des modes d'appréhension scientifique est nécessaire, étant donné l'objet d'analyse et le niveau auquel se situe cette analyse » (p. 107). Pour lui, « une étude complète du phénomène social "éducation" doit faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects » (p. 94-95). Ainsi, les sciences de l'éducation et de la formation ne sauraient être « un domaine fermé ne vivant que sur ses propres ressources » (p. 96). Bref, la « pluridisciplinarité interne constitue la clef de voûte de l'unité et de l'autonomie des sciences de l'éducation. […] L'explication pluridisciplinaire est […] essentielle […] étant donnée la complexité des phénomènes à analyser, à expliquer » (p. 97). Cela requiert que celles et ceux qui inscrivent leurs recherches dans ce domaine se donnent les moyens d'engager un dialogue transdisciplinaire avec d'autres approches que les leurs. Ainsi, « une culture générale de base [des différentes disciplines contributrices] est indispensable si l'on veut, par la suite, analyser et expliquer les phénomènes d'éducation en tenant compte de toutes leurs coordonnées » (p. 99). De plus, cela engage au développement d'une « culture générale en sciences de l'éducation qui […] permet à un individu de prendre contact avec presque tous les domaines de l'activité scientifique contemporaine et ouvre les perspectives sur l'ensemble des problèmes que se pose l'homme en ce début d'un nouveau millénaire » (ibid.). Ajoutons que pour Mialaret, il revenait à la philosophie de l'éducation d'aider ici au « choix d'un ensemble cohérent d'objectifs dans la double perspective d'une cohérence interne (des objectifs entre eux), cohérence externe (cohérence avec d'autres positions philosophiques plus générales) » (p. 83). Reboul, (1989/2001) insistait lui sur le fait qu'« il y a des sciences de l'éducation, et ce pluriel est irréductible » (p. 7), mais que toutes concourent au fond à penser ce qui conditionne le devenir homme de l'homme par l'accès à la culture (p. 25).

Un intéressant parallèle peut émerger ici avec l'« insurmontable pluriel » (Bougnoux, 1993, p. 9) des sciences de l'information et de la communication. « Notre interdiscipline, écrit ainsi Bougnoux, est encore dans l'enfance » (ibid.), mais cela offre l'occasion d'observer in situ la manière dont une démarche de travail intellectuel soucieuse de se situer « au carrefour des modernes humanité » (p. 10) peut de se déployer. Cela s'effectue dans un contexte d'une « ouverture sans précédent de nos frontières » (p. 11), disciplinaires et au-delà (p. 11-13) : appareil d'information largement étendu ; formes idéologiques de compréhension du monde en net recul ; emprise de la tradition déclinante ; extension des sphères et marchés économiques ; tertiarisation des modes de vie et de production ; guerres moins présentes ; conscience planétaire émergeant progressivement ; et enfin (surtout ?) une parcellisation des savoirs compliquant toute compréhension globale du monde, ce qui provoque en retour un appel d'air consistant à « réclamer un peu plus d'interdisciplinarité » (p. 13). « La communication nous intéresse moins, note ainsi Bougnoux[2], comme idéologie que comme sensibilité, et cadre méthodologique pour les sciences humaines en général. Si nous devions d'un mot résumer la conscience qu'elle apporte, il faudrait retenir avec Edgar Morin celui de

complexité. L'approche communicationnelle se montre attentive aux enchevêtrements des acteurs politiques et sociaux ; elle complique le sujet » (p. 13). Notons enfin que Wolton, l'un des plus importants penseurs contemporains de la communication, se définit lui-même comme indiscipliné, « parce qu'un chercheur l'est finalement toujours, sinon comment pourrait-il penser différemment dans un monde en ordre. […]. Parce que la communication est une activité tellement complexe qu'elle dépasse fréquemment l'interdisciplinarité, pour rejoindre l'indisciplinarité, et le plus souvent, là aussi, l'indiscipline » (2012, p. 14).

On pourrait dire que ces démarches donnent plus de chances de percevoir les changements importants de notre temps et les manières dont ils reconfigurent les expériences et les pratiques, mais aussi qu'ils exigent une réflexivité et une amplitude compréhensive accrue pour parvenir à s'y retrouver.

2.3 En quête d'intelligibilité et de fond de compréhension où inscrire les pratiques

Le nouage des différents fils heuristiques que nous avons tirés jusqu'ici suggère donc quelque chose comme un horizon de travail intellectuel et d'action. Il s'agit de mettre nos perspectives interdisciplinaires au service d'une forme de cartographie de notre monde complexe et problématique, permettant aussi d'y penser le devenir-sujet des individus qui y évoluent et travaillent, et en particulier dans la dimension éthique de leurs existences personnelles et professionnelles. Nous proposons pour ce faire, comme nous l'avons fait plus haut pour l'éthique, de repartir des propositions de Taylor, puis de les mettre à l'épreuve du terrain ces différentes propositions de l'APC.

2.3.1 Synthèse sur les principales contributions de Taylor

Nous avons présenté ailleurs une étude systématique de la philosophie de l'éducation de Taylor, à laquelle nous nous permettons de renvoyer pour davantage de détail (Roelens, 2022). Dans l'espace de texte alloué ici et dans le cadre spécifique de cette contribution, nous nous contentons : premièrement d'exposer brièvement, en dialogue avec les travaux importants de Palma (2014), les traits et apports principaux d'une philosophie taylorienne de l'éducation ; deuxièmement d'expliciter succinctement pourquoi elle nous semble ici pouvoir être précieuse (avant de mettre ensuite cette hypothèse à l'épreuve).

Selon Palma, l'horizon ultime d'une telle pensée serait « une éducation pour des esprits et des cœurs culturellement divers, ancrée dans la reconnaissance humaine, historique et épistémologique, et démocratiquement ouverte à la fois à l'immanence et à la transcendance » (Palma, 2014, p. 299). Il est possible de détailler plus spécifiquement sept contributions fortes à prendre en compte pour progresser vers un tel but :

1) dans une continuité : une tâche capitale de tout processus éducatif et de toute école serait de donner les moyens à tous de connaitre et de s'approprier de manière à la fois compréhensive, singulière et critique, l'anthropologie philosophique de la modernité telle que Taylor s'emploie à la retracer. Autrement dit, il s'agit que chaque individu puisse comprendre les raisons et les tenants et aboutissants des défis subjectifs en général et éthiques en particulier auxquels il a à se confronter ;

2) dans une interaction : s'agissant de nos moyens et de nos limites à connaitre le monde, il conviendrait de repousser l'idée que le sens pourrait se réduire au champ de la vérification empirique potentielle. Taylor pense plutôt l'humain comme ce qu'il nomme un self interpreting animal, et met au premier plan l'importance de la démarche herméneutique, et non une approche naturalisante ;

3) critique du scientisme : Taylor nous engage à une démarche réflexive vis-à-vis de l'héritage des Lumières, dont il faudrait toujours veiller à ce qu'il ne dégénère pas en applicationniste ou en scientisme. De même, il ne nie pas les ressources éducatives de la foi, de la communauté ou de la nature ;

4) dans une communauté : en l'absence désormais de cadre moral commun évident, le risque est toujours de sombrer dans le relativisme le plus dissolvant ou au contraire dans la résurgence du nationalisme ou de l'identitarisme le plus étroit. Dans ce cadre, le « contact entre l'enseignant et l'étudiant, à l'expression et aux sentiments spontanés, au débat intellectuel rigoureux et à une véritable communauté » (Palma, 2014, p. 294) est une ressource précieuse, et les politiques d'éducation gagneraient à être pensées en conséquence. Les institutions éducatives doivent participer à la création puis à la durabilité d'une société de dialogue, en se défiant des tendances à la massification corporatiste et/ou bureaucratique qui peuvent les guetter ;

5) dans une langue : l'abord taylorien de l'éducation et de la formation nous engage à mieux saisir l'enjeu linguistique du devenir sujet comme l'édification par le langage de réseaux d'intersubjectivité complexes et structurants. Bref, il s'agit de comprendre que la « langue [est fondamentalement ce qui] crée un lien commun de compréhension entre ceux qui la partagent, apporte une cohésion à la société dans laquelle elle s'inscrit et reflète une vision particulière du monde. [Elle] est, en fait, le cœur et l'âme d'une culture » (Palma, 2014, p. 294-295) ;

6) entre transcendance/immanence : les institutions éducatives peuvent également contribuer à la mise en œuvre démocratique d'un rapprochement entre laïcs et religieux dans les sociétés libérales contemporaines. En effet, la « laïcité moderne repose sur l'égalité de respect, la liberté de conscience, la séparation de l'Église et de l'État, et la neutralité de l'État à l'égard des mouvements laïques et/ou religieux. La modernité permet une pluralité de

positions spirituelles - théisme, déisme, agnosticisme, athéisme, sécularisme, humanisme, etc. Certaines de ces positions spirituelles sont plus ouvertes à la "transcendance", tandis que d'autres sont plus ouvertes à l'"immanence". Dans ce contexte, Taylor appelle à une plus grande sympathie intellectuelle, émotionnelle et spirituelle entre ces positions, dont aucune n'est "monolithique" [...]. La reconnaissance d'une variété d'horizons authentiques de signification dans le contexte de la démocratie libérale - à la fois métaphysiques et non métaphysiques - devrait informer toute philosophie éducative » (Palma, 2014, p. 295) ;

7) dans uns multi-culturalité : Taylor nous aide à penser la confrontation des sociétés occidentales aux nouveaux enjeux contemporains de la diversité culturelle et du multiculturalisme. Critiquant la prétention de neutralité de l'état libéral dans ce domaine et une diversité de surface faite d'indifférence polie, l'approche taylorienne vise une intercompréhension accrue, des dialogues plus féconds, des phénomènes de reconnaissance plus riches et nombreux. Pour lui, la « manière dont une institution répond à la question de l'identité humaine affecte tous les aspects de sa mission éducative. [...] Si la compréhension interculturelle est indispensable dans les sociétés pluralistes modernes, l'implication logique est qu'elle l'est également dans l'éducation moderne » (Palma, 2014, p. 296). Aussi est-il désormais « urgent de former les jeunes esprits à l'art de la délibération multiculturelle » (ibid.).

Dans la perspective de positionner l'apport d'une démarche étique dans un dispositif collectif souhaitant évoluer, nous nous proposons de mettre à l'épreuve du terrain ces sept contributions.

2.3.2 À l'épreuve du terrain

2.3.2.1 L'Approche Par Compétences (APC)

Partant de la notion d'éthique comme la définit Charles Taylor, nous avons mis à l'épreuve ses différentes contributions en interrogeant plus particulièrement les modalités de formation associées à la démarche de l'Approche Par Compétences (APC).

Même si d'autres démarches auraient pu être choisies pour questionner ces différentes contributions, nous avons plus particulièrement sélectionné cette approche pour deux raisons essentielles. La première est à relier à l'envie de participer par notre réflexion à un mouvement de changement de paradigme actuel associée à l'APC qui rencontre des difficultés à séduire certains responsables de formation et enseignants. La seconde raison est en lien avec la période de confinement associé à la COVID-19. En effet, cette période de deux ans a été marquée de turbulences, de doutes et de mobilisations collectives ayant permis d'assurer une continuité pédagogique. Elle a permis d'ouvrir sur des pratiques nouvelles pour certains acteurs que le numérique offre en matière de

diversité de démarche pédagogique dans le supérieur (Sylvestre et Berthiaume, 2013), de matériel mis à disposition, d'usages professionnels et personnels[3].

De manière générale, l'APC place au premier plan une démarche fondée à la fois sur les résultats attendus de la part de l'apprenant dans le cadre de missions professionnelles (tâche authentique à réaliser) associées à un métier ciblé, et les processus qui ont amené chacun à ces résultats, quel que soit le lieu d'exécution (ex : université, entreprise, association, à distance, etc.) et la stratégie de construction mises en œuvre (ex : lectures personnelles, consultation de documents multimédias, travail collaboratif).

Par ces aspects, l'APC représente un changement (Quesnay et Poumay, 2021) de paradigme et interroge les pratiques globales des modifications à plusieurs niveaux :

- au niveau micro, celui des pratiques pédagogiques des enseignants, de leurs interactions/coordinations entre eux et des lieux sollicités pour les pratiques d'apprentissage envisagées (en présentiel, hybride et à distance) ;

- au niveau meso, celui des services, qui facilitent la mise en place de ces pratiques (ex : service scolarité mais aussi service dédié à l'accompagnement numérique) ;

- au niveau meta, celui des milieux professionnels qui constituent une zone d'inspiration permettant le rapprochement entre les activités proposées par les enseignants et l'enjeux d'insertion professionnelle.

La littérature fournit des guides[4] de la mise en œuvre de la démarche, des listes d'écueil qui peuvent s'avérer contreproductif (Crahay, 2006 ; Rey et al., 2003) mais aucune documentation ne présente aujourd'hui l'éthique comme un levier de changements de pratiques pédagogiques.

2.3.2.2 Deux dispositifs pédagogiques

Pour cette étude, nous prenons appui sur deux modalités pédagogiques que nous qualifions de novatrices dans le sens où elles apportent une certaine nouveauté par rapport à la pratique professionnelle plus cloisonnée menée par les enseignants dans le contexte de l'obtention DUT : la SAE (Situation d'Apprentissage et d'Évaluation) et la démarche Portfolio (ou e-Portfolio).

La SAE correspond à une modalité de mise en oeuvre de la compétence. Parce qu'elle répond à une problématique que l'on retrouve en milieu professionnel, la SAÉ se définit comme une situation au sein de laquelle l'apprenant est confronté à une tâche authentique au cours de laquelle chaque étudiant va pouvoir mener une réflexion personnelle et engagée. Cette réflexion l'amènera à produire des livrables professionnels attendus et à réaliser différentes actions en lien avec des choix de stratégies de résolution de problèmes correspondant à un avancement (collectif ou

individuel). Lors de ces actions, l'étudiant mobilise et met en place une combinaison de ressources (Tardif, 2006) pertinentes et cohérentes selon les objectifs fixés par la SAE :

- participer au développement de la compétence ;
- soutenir un apprentissage individuel dans la perspective d'une insertion professionnelle ;
- faciliter la mise en place d'une démarche de construction à partir de choix méthodologiques et organisationnels personnels mis en jeu dans chaque SAE.

Le portfolio (ou e-portfolio dans sa version numérique) s'impose généralement dans la mise en place d'une démarche de développement personnel et/ou professionnel en vue d'une insertion réussie ou d'une poursuite d'études. Dans ce sens, il se définit comme :

« une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites. Un e-portfolio est un espace privelÌ et son propriétaire a le contrôle complet de qui y a accès, comment et quand » (Cloutier et al., 2006 : 11).

Par cette définition, le portfolio constitue un support d'information facilitant la recherche d'un emploi et/ou la reconnaissance d'acquis et de compétences. Cependant, dans l'APC, la constitution d'un portfolio n'a pas vocation directe à faciliter l'insertion professionnelle. Il s'intègre plutôt dans une démarche d'évaluation réflexive visant à caractériser et positionner l'état de développement de compétence pour chaque apprenant. Cette évaluation, mise en oeuvre par l'apprenant accompagné par plusieurs enseignants, constitue une fenêtre (Touzel, 1993) sur la représentation qu'à l'étudiant sur le développement de sa compétence. L'enjeu par cette analyse, est de faire progresser l'étudiant dans sa démarche d'auto-régulation se définissant comme :

« un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientées vers l'atteinte d'un but » (Schunk, 1994, p75).

L'auto-régulation s'intègre dans le processus de développement de la compétence en participant à une démarche réflexive visant un apprentissage auto-régulé qui

« se traduit par un fonctionnement autonome, le sujet trouvant en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, résister aux distractions et adapter son fonctionnement en fonction des situations, en particulier lorsque des difficultés surviennent. » (Cosnefroy, 2010, p5).

Le processus de développement des compétences intégré à l'auto-régulation ne peut être envisagée de manière solitaire. Il prend forme à travers une alternance entre un temps d'échange (séminaire) et un temps d'écriture. Par les temps d'échanges, cette démarche est reliée à la performance (Peters et al., 2017) dans le sens ou la réflexivité offre l'opportunité à l'apprenant de se connecter/reconnecter à un but personnel

professionnel dont il peut discuter, lui donnant confiance et fierté d'un parcours accompli. L'écriture, elle (Bibauw et Dufays, 2010) est individuelle. Venant après le temps d'échanges, elle se définit moins comme un exercice réflexif en tant que tel, qu'un effort d'intériorisation, de mise en évidence de ce qu'a déclenché les échanges, dans une confrontation remettant en question ou approfondissant (Bibauw, 2010) une notion, un aspect de sa représentation. Un nouveau temps d'échange constitue ensuite « l'occasion d'une confrontation des points de vue et des expertises » (Cahour et Licoppe, 2010, p. 249). Elle alimente une nouvelle réflexion autour des confrontations précédentes, des représentations passées et présentes.

La démarche portfolio s'appuie donc sur une réflexion et une démonstration portée par l'étudiant lui-même. Par les temps d'échanges et d'écriture, il se donne les moyens (métacognitifs, temporels, techniques et organisationnels) de pouvoir expliciter le développement de ses compétences menées dans des conditions proches de celles présentes en contexte professionnel ciblé (expérience des SAE). En ces termes, les enjeux d'une démarche portfolio est de :

- contribuer par une explicitation du développement de la compétence en cours ;
- soutenir une démarche d'auto-évaluation dans la perspective d'une avancée professionnelle continue (carrière) ;
- faciliter la mise en place d'une démarche réflexive personnelle récurrente à partir d'échanges sur des traces identifiées et des preuves (Georges et al., 2014) de compétences produites.

2.3.2.3 Positionnement des contributions

Sur la base de ce qui précède, il nous est possible de dégager les linéaments de ce que pourrait être une appréhension éthique de la mise en place de l'APC en formation aujourd'hui. Celle-ci doit en effet, selon nous pouvoir tenir compte : 1° de l'exigence de construction éthique du sujet hypermoderne (2.1) ; 2° de l'exigence de compréhension interdisciplinaire desdites expériences de formation de soi (2.2) ; 3° de l'esprit global de ce que Taylor propose pour une philosophie de l'éducation permettant de faire face aux enjeux contemporains dans ce domaine, et des sept exigences particulières mises pour cela en lumière avec Palma (3.1) ; 4° des enjeux pratiques et pédagogiques inhérents au travail via SAE et Portfolio (3.2).

Nous en proposons la figure synthétique suivante (qui reprend à son compte, à titre d'inspiration dynamique plutôt que de transposition stricte, les lignes de forces de ce que peut être pour Taylor une pensée de l'éducation et de la formation en vue de l'authenticité individuelle) :



Figure 1. Axes de caractérisation de l'éthique

Nous retenons trois principes organisateurs qui doivent nous permettre, comme nous en avons exprimé tôt le souhait dans ce texte, de penser une éthique située mais aussi le fond contextuel et les ressources de compréhension du monde et de soi sur lequel les expériences de formation peuvent prendre sens : les acteurs, les apprentissages et les situations. Les formateurs doivent pouvoir en compte chacun d'entre eux pour appréhender l'expérience des personnes formées, leur permettre d'y donner du sens et d'en faire des jalons d'une construction de soi authentique. Les manières fines de le faire ne peuvent être définies a priori, et les élaborer in situ exige une bonne compréhension de la complexité même du contexte où il leur faut agir, mais aussi de leur propre manière de l'appréhender, de s'y situer cognitivement et éthiquement, d'y faire des choix professionnels et moraux. Le choix éthique du formateur de se confronter durablement à la double exigence de maintenir cette capacité et d'en permettre progressivement l'accès aussi expert que possible aux personnes formées contribue lui-même, et plus encore peut-être dans le cadre de l'APC, à élaborer son appropriation authentique de sa propre personnalité professionnelle.

Une telle boussole éthique peut constituer un moyen pour l'enseignant de progresser dans la mise en place de nouveautés dans ses propres pratiques qu'il est susceptible de faire évoluer en fonction des caractéristiques qu'il choisit consciemment (ou non) de mettre en oeuvre dans chacun de ses dispositifs.

3. Conclusion

Les références à l'éthique vont croissantes dans nombre de secteurs professionnels aujourd'hui. Cela vient tantôt pour évoquer une discipline philosophique singulière, tantôt pour faire signe vers une activité plus large incitant à la réflexion autour de normes et de règles collectives comme des choix et jugements moraux individuels.

Nous avons souhaité pour notre part ici questionner ce souci contemporain et multiforme de l'éthique dans un contexte pluri-disciplinaire, et à l'horizon de la compréhension interdisciplinaire. Plus particulièrement, à partir des différentes propositions tayloriennes visant la mise en place d'une éducation ouverte pour des apprenants culturellement divers, nous avons envisagé, par l'analyse des deux modalités pédagogiques inscrites dans l'APC, de dégager un cadre compréhensif des enjeux éthiques qui s'y font jour. Organisées en trois pôles, ceux-ci peuvent permettre au formateur de s'orienter vers un positionnement éthique dynamique offrant aux acteurs impliqués dans la démarche APC les moyens de mobiliser eux-mêmes leur construction éthique comme sujet dans un rythme de transformation de pratique professionnelle qui leur sont propre, en prenant en compte les appuis et ressources que chaque situation leur offre pour cela.

Par cette étude, nous avons proposé une manière d'intégrer progressivement l'éthique dans une procédure de changements progressifs, explicites, pouvant faire l'objet d'un transfert en contexte de formation. Sur ce dernier point, de futurs travaux pourront d'une part permettre de questionner des méthodes de diffusion d'une telle approche de manière à soutenir les différents acteurs impliqués selon leur niveau d'intervention (micro, meso et méta), et d'autre part de questionner par un va et vient une définition de l'éthique et de son rôle dans l'accompagnant dans des changements profonds de paradigmes.

Bibliographie

Albero, B., Simonian, S. et Eneau, J. (2019). Des humains & des machines : Hommage aux travaux d'une exploratrice. Dijon : Editions Raison et Passions.

Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice d'un compte rendu. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26(1). http://ripes.revues.org/358.

Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale, repères pédagogiques, 2, pp. 13-30.

Billier, J.-C. (2010/2021). Introduction à l'éthique. Paris : Presses Universitaires de France.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame

paradigmatique. Connexions, no<(sup>81), pp. 25-41. https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025

Bougnoux, D. (1993). Naissance d'une interdiscipline ? Dans D. Bougnoux, Sciences de l'Information et de la Communication - Textes essentiels, pp. 9-20. Paris : Larousse.

Cloutier, M., Fortier, G et Slade, S. (2006). Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant. Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec. (SoFAD) et Cégep@distance. http://www.sofad.qc.ca/pdf/portfolio_ numerique.pdf.

Cometti, J.-P. (1996). Charles Taylor et l'idéal moral de l'authenticité. Études, tome 384, pp. 631-640.

Cosnefroy, L. (2010). « Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation », Revue française de pédagogie, 170 | janvier-mars 2010 ? http://journals.openedition.org/rfp/1388 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.1388

Cahour, B. et Licoppe, C. (2010). Confrontation aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2), pp. 243-253.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incompleÌtude de la logique de la compeÌtence en eÌducation, Revue francÌ§aise de peÌdagogie, n°154, pp. 97-110. https://rfp.revues.org/143

Debray, R. (1991). Cours de médiologie générale. Paris : Gallimard.

Debray, R. (1999). Qu'est-ce que la médiologie ? Le Monde diplomatique, numéro d'aout, 32, https://www.monde-diplomatique.fr/1999/08/DEBRAY/3178.

Debray, R. (2000). Introduction à la médiologie. Paris : Presses Universitaires de France.

Dewey J. (1908). « What does pragmatism mean by practical ? », The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, 5(4), pp. 85–99.

Dewey, J. et Tufts, J. H. (1932/2021). Éthique. Paris : Gallimard.

Eliçabe, R., Guilbert, A. et Overney, L. (2013). Pratiques contre-culturelles dans les brèches de la métropole. Lyon: Groupe de Recherche Action.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Paris : Presses Universitaires de France.

Gauchet, M. (2012). Vers une anthroposociologie transcendantale. Dans L'Anthropologie de Marcel Gauchet, pp. 219-236. Paris : Éditions Parole et Silence.

Georges, F., Poumay, M. et Tardif, J. (2014). Comment appréhender la complexité

inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation. Conférence présentée au 28ème congrès de l'AIPU : Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement, Mons.

Lara, P. (1994). Comment peut-on être moderne ? Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne. Esprit, n° 200, pp. 77-89.

Mialaret, G. (1976/2017). Les sciences de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.

Palma, A. J. (2014). Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought (PhD Thesis). Toronto : University of Toronto.

Pélissier, C., Roelens, C. et De Céglie A. (2022). « L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants », dans Weiss, P-O., et Alì, M., (dir.), L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques. Presses Universitaires des Antilles, pp. 421-438.

Pérezts, M. (2014). L'éthique comme pratique située : étude multiniveaux sur l'éthique au travail dans la conformité bancaire. Thèse en Gestion et management. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I. https://theses.hal.science/tel-03160853

Peters, E., Shoots-Reinhard, B., Tompkins, M.K., Schley, D., Meilleur, L., Sinayev, A., Tusler, M., Wagner, L., et Crocker, J. (2017). Improving numeracy through values affirmation enhances decision and STEM outcomes, PLoS ONE, 12(7), pp 1-19.

Poame, L. (2010). Chapitre 4. La problematique du « dis-cours » de bioethique dans l'espace francophone. Journal International de Bioéthique, 21, pp. 63-77. https://doi.org/10.3917/jib.212.0063

Prairat, E. (2014). Les mots pour penser l'éthique. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Quesnay, P., Poumay, M. (2021). Accompagner la mise en œuvre de l'approche par compeÌtences dans les formations en santeÌ : mise en perspective de plusieurs stratégies de changement. PeÌdagogie meÌdicale, EDP sciences, 22, pp. S15-S16. 10.1051/pmed/2021015. hal-03252024

Reboul, O. (1989/2001). La philosophie de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., (2003). Les compétences aÌ l'eÌcole. Apprentissage et eÌvaluation, Bruxelles : De Boeck.

Roelens, C. (2022). La philosophie de l'éducation de Charles Taylor. Penser l'éducation, 51.

Roelens, C. (à paraître en 2022). Quelle autorité dans une société des individus ? Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur, Bern : P. Lang, pp. 103-118.

Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans Self- regulation of learning and performance. pp. 75–99. Hillsdale, NJ.

Tardif, J, (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Éducation.

Taylor, C. (1989/1998). Les sources du moi. La formation de l'identité moderne. Paris : Seuil.

Taylor, C. (1991/2015). Le malaise de la modernité. Paris : Éditions du Cerf.

Touzel, T. (1993). Portfolio Analysis : Windows of Competence. Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. San Diego, CA.

Wolton, D. (2012). Indiscipliné. 35 ans de recherches. Paris : Odile J

---

[1] Philosophie de l'éducation, sciences de l'éducation, sciences du langage et sciences de l'information et de la communication.

[2] Remarquons de plus qu'il fut avec Debray (1991, 2000) l'un de ceux qui ont contribué au déploiement du paradigme médiologique, où il « s'agit, en première approximation, d'analyser les "fonctions sociales supérieures" (religion, idéologie, art, politique) dans leurs rapports avec les moyens et milieux de transmission et de transport. Le point sensible, et le centre de gravité de la réflexion, est l'entre-deux. C'est la zone encore floue des interactions technique-culture, ou des interférences entre nos techniques de mémorisation, transmission et déplacement, d'une part ; et nos modes de croyance, de pensée et d'organisation, d'autre part » (Debray, 1999).

[3] Baromètre du numérique : une étude annuelle réalisée par le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc) (nouvelle fenêtre) depuis 2000. Rédigé par le ministère : https://www.vie-publique.fr/en-bref/280692-barometre-du-numerique-2021-la-pandemie-multiplie-les-usages, consulté le 13 janvier 2022.

[4] https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928_guide_pratique_sur_l-apc.pdf, consulté le 13 janvier 2022 ; guide d'aide à la rédaction de référentiel de compétences : https://apliut.fr/wp-content/uploads/2020/06/Guide_redaction_referentiel_competences_LABSET_ADIUT-1.p

df, consulté le 13 janvier 2022.