

# La problématique du « dis-cours » de bioéthique dans l'espace francophone<sup>1</sup>

Lazare M. POAME\*

**Mots-clés :** Enseignement, Ethique médicale, Ethique biomédicale, CCNE.

**TITLE:** BIOETHICAL DISCOURSE IN THE FRENCH-SPEAKING WORLD

**Key-words:** Teaching, Medical Ethics, Bioethics, CCNE.

\* \* \*

La bioéthique accentue à la fois la dimension scientifique et éthique des solutions aux problèmes posés par le développement des technosciences (biomédicales). Mais la complexité axiologique qui en résulte peut-elle aujourd'hui se satisfaire des informations journalistiques et des savoirs occasionnels distillés à l'occasion d'un colloque ou d'un débat public sur les problèmes dits de bioéthique ?

Assurément non. Cette complexité bien comprise invite à aller plus loin. Il s'agit d'aller de l'information à la formation, de ne pas en rester à un point de vue sur..., de substituer au « dis-cours » sur la bioéthique le « dis-cours » de bioéthique, plus rigoureux et du reste plus risqué.

Il y a en effet un risque, plus exactement un double risque : celui encouru par le spécialiste voulant engager la bioéthique sur le théâtre pédagogique d'une part

et d'autre part, celui qu'on fait courir à l'éthique proprement dite qui ne peut plus se contenter de barboter dans sa propre immanence.

Dans l'espace francophone, la gestion de ce risque a accouché d'une stratégie qui a consisté pour l'essentiel à s'avancer masqué sur le théâtre pédagogique et à appliquer à l'enseignement de la bioéthique le principe de précaution comme pour soumettre la bioéthique elle-même au principe homéopathique devenu classique : *similia similibus curantur*.

Evaluer cette stratégie en vue de donner à la bioéthique un contenu disciplinaire (presque) sans équivoque est le pas que le texte invite à franchir.

## I. CHAMP SÉMANTIQUE DU « DIS-COURS »

Dans cet artifice d'écriture, transparaissent deux termes : discours et cours. L'exemplarité antagonique du discours par rapport au cours est perceptible dans le *Discours de la méthode* du philosophe français René Descartes. Commentant le titre de son ouvrage, il souligne : « Je ne mets pas *Traité de la méthode*, mais *Discours de la méthode*, ce qui est le même que Pré-

\* Professeur des Universités, Président du Comité Consultatif National de Bioéthique de Côte d'Ivoire, Doyen / Lettres et Sciences humaines / Université de Bouaké. E-mail : lazarpame@hotmail.com

1. Le champ de prédilection de notre réflexion est celui de la francophonie afro-européenne.

face ou avis touchant la méthode, pour montrer que je n'ai pas dessein de l'enseigner, mais seulement d'en parler<sup>2</sup> ».

Loin d'assumer une position d'autorité pédagogique, Descartes se contente d'émettre de simples « avis touchant la méthode ».

Comme simple point de vue, le discours est l'antithèse du cours ou des préceptes que Descartes se refuse à donner. Entendu comme tel, le discours se contente d'informer, de renseigner sur quelque chose. Or, informer n'est pas former, renseigner n'est pas enseigner.

Pour former et enseigner, il faut que le discours cesse d'être un discours sur quelque chose pour devenir un discours de quelque chose. Avec le discours **sur**..., on est presque sûr et certain de ne rien apprendre authentiquement parce qu'il nous laisse à la surface des choses à apprendre et à prendre avec soi au sens de *cum-prendere*. Ainsi par exemple, un discours **sur** la méthode se distinguera du discours **de** la méthode en ce sens que ce dernier, au-delà de la simple énonciation touchant la méthode, se trouve lui-même pris dans la dynamique de la méthode. Le discours **sur**... est extérieur tandis que le discours **de**... est engagé dans ce dont il est le discours. C'est pourquoi le *Discours de la méthode*, plus qu'une simple énonciation sur la méthode, est en lui-même expression et déploiement de la méthode.

Cette distinction doit permettre de prendre la pleine mesure des expressions comme celles-ci : discours **sur** la bioéthique et discours **de** bioéthique. Les contraintes et le génie qu'impose dans l'expression « discours de bioéthique » la préposition « de », inclinent moins à la facilité et à l'orientation doxocratique de la réflexion bioéthique.

Prise en compte à la fois des mots et des problèmes paradigmatiques de la bioéthique, le discours de bioéthique a des préoccupations très voisines de celles du cours de bioéthique : instruire. L'instruction suppose l'autorité d'un instructeur. Or, la qualité d'instructeur bioéthicien dans l'espace francophone est à la mesure de l'accueil réservé aux cours de bioéthique dans cet espace.

## II. L'HORIZON DU « DIS-COURS »

Cet horizon est celui de la démocratisation de la réflexion bioéthique par la transformation de la bioéthique en activité pédagogique.

### A. Les paradoxes de la démocratisation de la réflexion bioéthique dans l'espace francophone

La situation paradoxale dans laquelle se trouve engagée la réflexion bioéthique peut être illustrée par la position du CCNE<sup>3</sup> sur l'enseignement de la bioéthique.

Depuis les années 90 et jusqu'à la célébration du 20<sup>ème</sup> anniversaire de sa création (1983 - 2003), le CCNE, au nom de l'idéal démocratique de la société qui l'a vu naître, n'a jamais caché ses réticences à l'égard de la transformation de la bioéthique en activité pédagogique. Pour la plupart de ses membres, l'enseignement de la bioéthique mettrait à mal l'indispensable débat démocratique en confisquant la réflexion bioéthique, c'est-à-dire en centralisant la réflexion au niveau des experts. Dans le même temps, les membres du CCNE n'hésitent pas à magnifier leur institution qui pourtant procède à une « remarquable » centralisation de la réflexion bioéthique. Son rôle exalté à bon droit par ses membres est « d'instruire des questions d'éthique [...] d'éclairer les citoyens sur les problèmes induits par la recherche biomédicale<sup>4</sup> » en rendant publics ses avis sur les problèmes susmentionnés. Comme nous pouvons le constater aujourd'hui, l'importance du CCNE s'est accrue avec la crue sans égal de ses compétences, ses avis et travaux. Ainsi, le CCNE, « d'instance destinée à éclairer les citoyens » est devenu « une sorte d'antichambre du Parlement et de ses services<sup>5</sup> ».

Cette importance reconnue au CCNE appelle au moins deux interrogations :

1. Les avis du CCNE ont-ils privé les citoyens des choix à opérer sur les problèmes éthiques auxquels se trouve confrontée la société française ?
2. Ces avis ont-ils confisqué la réflexion éthique des députés ?

2. R. Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, J. Vrin, 1987, p. 79.

3. Il s'agit du Comité Consultatif National d'Éthique pour les sciences de la vie et de la santé créé en France en 1983 par décret présidentiel.

4. P. Lazar, in Didier Sicard (Dir.), *Travaux du Comité National d'Éthique, 20ème anniversaire*, Paris, PUF, 2003, p. 959.

5. P. Lazar, loc. cit.

A suivre la logique des contempteurs de l'enseignement de la bioéthique, le CCNE qui a fait et continue de faire la fierté du monde francophone devait disparaître après plus de vingt années de diffusion des lumières dont pourraient se passer maintenant les citoyens français. C'est à peu près la position défendue par de grandes figures de ce Comité. Écoutons L. Sève à ce sujet : « Si l'on situe bien en effet la tâche primordiale d'un tel comité national dans l'aide informative et formatrice à apporter à toute la société civile pour qu'elle se familiarise avec les questions posées jusqu'à pouvoir se faire par elle-même ses propres avis motivés, alors, comme l'avait lucidement vu et courageusement dit dès l'abord le premier président du CCNE, Jean Bernard, un comité d'éthique national et généraliste n'a de raison d'être que *transitoire*, son but majeur étant de se rendre superflu<sup>6</sup> ».

La dissolution à terme du CCNE souhaitée par certains de ses membres confirme le caractère centralisateur de cette instance et sa relative confiscation de la réflexion bioéthique. C'est ce que révèle L. Sève lorsqu'il affirme que par des initiatives prises hors du CCNE « devraient se substituer au comité national des modes plus légers et *moins confiscatoires* d'élaboration bioéthique<sup>7</sup> ».

Plus de vingt ans après la création du CCNE, on est tenté de se demander combien de temps il faudra encore attendre pour voir ce comité se rendre superflu. Certainement le temps de la démocratisation de la réflexion bioéthique. Là encore la question ressurgit : combien de temps ? Cela dépendra des résultats d'une enquête à mener sur la question. Et qui mesurera le degré de démocratisation de la réflexion bioéthique ? D'ailleurs, selon quel étalon de mesure ? Tout cela doit donner à penser et repenser le rôle d'un comité national de (Bio) Ethique.

De même qu'on ne ferme pas les écoles quand le niveau d'alphabétisation et /ou d'instruction est jugé satisfaisant, on ne devrait pas dissoudre un comité d'éthique ou de bioéthique au motif que les citoyens se sont familiarisés avec les problèmes dits de bioéthique.

Ce que l'on semble le plus souvent oublier, c'est que les problèmes éthiques induits par le développement des technosciences biomédicales ne peuvent être

résolus une fois pour toutes. Qui plus est, la résolution de ces problèmes appelle des compétences éthiques qui doivent être sans cesse renouvelées dans un cadre institutionnel approprié (Comité d'éthique, Centre de recherche et de formation, etc.).

Quiconque a une conscience aigüe des problèmes éthiques induits par les technosciences biomédicales devrait plutôt œuvrer pour une démocratisation sans feinte de la réflexion bioéthique. Une telle démocratisation ne peut être réalisée que par une généralisation hardie de l'enseignement de la bioéthique.

Quelle instance mieux que l'enseignement a réussi à démocratiser la connaissance (psychanalysée) ?

## B. De la bioéthique comme « didacton » à l'utopie de la discipline autonome

### 1. La Bioéthique comme « didacton »

Apparue en Amérique du Nord à la fois comme discipline académique et activité professionnelle, la bioéthique dans l'espace francophone oscille entre le discours entendu comme avis et le cours proprement dit, à savoir l'enseignement systématique.

Pendant longtemps, le débat sur l'enseignement de la bioéthique a été écartelé entre deux positions :

**Considérer la bioéthique comme un simple champ de réflexions, un simple mouvement d'idées et faire entrer la bioéthique dans l'enseignement comme une discipline à part entière.**

Cette dernière position est sous-tendue par des craintes diversement exprimées : « On peut craindre une dépossession des citoyens, de la collectivité, de son pouvoir de décision et d'énonciation des valeurs au profit des supposés experts...<sup>8</sup> ». L. Sève quant à lui écrit : « On ne peut être inattentif à ce qui menace d'orienter la bioéthique en un sens bien différent à l'échelle nationale et internationale. De tous côtés on la voit s'institutionnaliser et se professionnaliser. Le risque n'est pas mince par exemple qu'en s'ouvrant à elle les enseignements supérieurs [...] ne la réduisent

6. L. Sève, in *Travaux du Comité Consultatif National d'Ethique*, op. cit., p. 43.

7. L. Sève, op. cit. Nous soulignons.

8. B. Bernadi, in *Bioéthique et Enseignement*, ouvrage collectif, Paris, ADAPT, 1995, p. 23.

quelque peu à une discipline savante enseignée par des bioéthiciens de métier <sup>9</sup>».

Près d'une décennie après, ces craintes sont à nouveau exprimées à l'occasion du 20<sup>ème</sup> anniversaire du CCNE : « L'activité bioéthique, remarque L. Sève, a institutionnellement évolué dans le sens que l'on sait. Le mouvement général va d'évidence, et cela à l'échelle de la planète, vers l'expertise fermée, le discours professionnalisé, [...] la concertation interétatique, le souci ne se marquant guère de la transparence des démarches ni de l'indispensable débat démocratique, au sens fort du mot démocratie <sup>10</sup>».

Les initiateurs de l'enseignement de la bioéthique dans l'espace francophone ont pour la plupart choisi de s'avancer masqués sur le théâtre pédagogique.

Qu'est-ce que cela signifie ?

D'une part, si la bioéthique a été admise comme *didacton*, c'est-à-dire comme chose enseignable, les lieux de son institutionnalisation académique en ont épousé le contenu en couvrant le mot d'un voile pudique.

Ainsi, l'on a pu voir, dans les institutions académiques francophones, se déployer l'activité bioéthique sous des dénominations diverses : *cours d'Ethique médicale et biologique, module d'Ethique de la santé, d'Ethique et droit de la santé, d'Histoire, d'Ethique et de Philosophie des sciences et des techniques biomédicales*. Attendu que le mot bioéthique est selon l'expression de L. Sève, « un mot-piège fort dangereux <sup>11</sup> », l'étiquette est changée et le contenu, conservé sans garantie.

D'autre part, lorsque le mot est mis à découvert et adopté, l'on assiste en lieu et place de l'enseignement de la bioéthique à une intervention de la bioéthique dans les enseignements disciplinaires. Il s'agit donc non pas d'enseigner la bioéthique, mais simplement d'ouvrir au sein des enseignements disciplinaires déjà constitués (philosophie, médecine, biologie, droit) des lucarnes éthicologiques.

Cette situation nous paraît relever de plusieurs raisons fondées pour la plupart sur les « hypo-thèses » que voici :

### **Thèse I : L'humilité philosophique**

Si Socrate, le maître et le pédagogue par excellence, affirmait ne rien avoir à enseigner, c'était pour mettre en exergue à la fois la modestie et l'esprit coopératif qui doivent structurer la quête du savoir. C'est pourquoi il faut voir dans l'apparente dénégation de sa fonction enseignante non pas le refus d'enseigner et encore moins l'impossibilité d'enseigner, mais l'affirmation du trait distinctif de sa forme d'enseignement, à savoir la maïeutique. C'est probablement ce type d'enseignement que le monde francophone se propose d'adopter pour éviter les éventuels dévoiements de l'éthique.

Est-il besoin de rappeler cette autre dénégation de la fonction enseignante de l'auteur du *Discours de la méthode* ? Y aurait-il dans la bioéthique francophone un désir de sacrifier à la méthode du *Discours de la méthode* ?

### **Thèse II : Le caractère nébuleux de la nature inédite de l'éthique propre à la bioéthique**

Il y a en effet dans l'espace francophone afro-européen une difficulté à cerner ce que doit être l'éthique située au cœur de la réflexion bioéthique. Ne sachant pas vers où (espace disciplinaire philosophique, juridique ou médical) et vers quoi (éthique médicale, religieuse, philosophique) penche le cœur de cette éthique logée au cœur de la bioéthique, on avance presque à tâtons.

### **Thèse III : La quête de l'originalité**

Elle est structurée par la volonté de marquer son originalité par rapport aux Etats-Unis d'Amérique où la bioéthique s'est immédiatement constituée comme discipline.

Attentif aux forces et aux faiblesses de l'expérience américaine de l'enseignement de la bioéthique, le monde francophone, pour en tirer le meilleur profit, voudrait certainement se donner le temps de la réflexion (nécessaire).

### **Thèse IV : Le souci d'éviter la précipitation**

« Eviter soigneusement la précipitation et ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présente si clairement et si distinctement à mon esprit »

9. L. Sève, *Pour une critique de la raison bioéthique*, Paris, O. Jacob, 1994, p. 359.

10. L. Sève in D. Sicard, *Travaux du CCNE, 20e anniversaire*, op. cit., p. 43.

11. L. Sève, in *Bioéthique et enseignement*, p. 22.

est le premier des quatre préceptes du *Discours de la méthode* dont l'influence semble encore lourdement peser sur l'espace intellectuel francophone.

Relativement à la problématique de l'enseignement de la bioéthique, le souci d'emprunter la voie prudentielle s'est soldé par l'application du principe de précaution. Tout se passe comme si le monde francophone avait délibérément choisi de soumettre la bioéthique (qui a elle-même promu le principe de précaution) au principe homéopathique qui s'énonce : *similia similibus curantur*.

Toutefois, on est surpris de constater que bien qu'engagée dans la voie prudentielle, la France par exemple a audacieusement introduit la bioéthique dans les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. Pionnière de l'institutionnalisation de la bioéthique, la France est également le premier pays à réaliser l'inscription officielle de la bioéthique dans les programmes de formation de l'enseignement secondaire. Souhaitons que ces initiatives innervent le monde francophone sans se fixer comme objectif de rendre superflues les institutions d'accueil.

Rares sont les institutions qui ont pris l'option de développer une activité pédagogique autonome. C'est le lieu de souligner que certaines universités de l'Afrique noire francophone se sont résolument engagées dans l'enseignement de la bioéthique parce que le profil de formation des formateurs s'y prêtait<sup>12</sup>. Ce à quoi il faut ajouter la sanctification des premiers enseignements de la bioéthique en Afrique par les figures de proue de la bioéthique francophone venues principalement de la France et de la Belgique.

### **Thèse V : La crainte de l'émergence d'une nouvelle race de magisters moraux dans l'espace francophone**

A tort ou à raison, bien des francophones ne cachent pas leurs craintes de voir des professeurs d'éthique ou de bioéthique s'ériger en magisters moraux.

Ce qu'ils semblent ignorer, c'est que la pratique de l'enseignement de l'éthique comme philosophie pratique n'a pas eu pour effet la transformation des professeurs de philosophie pratique en magisters moraux. Un professeur d'éthique, quel que soit son grade ou sa compétence, ne saurait devenir maître et possesseur de

l'éthicité. Il ne peut en être que l'amant, un amant attiré et généreux.

Somme toute, la volonté de transformer l'activité bioéthique en activité pédagogique est manifeste même si elle n'intègre pas le moment utopique qui se profile à l'horizon.

## **2. L'utopie de la constitution de la bioéthique comme discipline autonome**

L'utopie n'est pas la chimère et la transformation de la bioéthique en un champ disciplinaire autonome n'est guère chimérique.

L'utopie n'est pas l'irréalisable ; c'est précisément le non-encore réalisé posé comme idéal à réaliser. L'idéal à réaliser ici est l'enseignement de la bioéthique comme discipline autonome, un enseignement fondé sur une vision juste de l'avenir de l'éthique et par contrecoup, de l'humanité.

Dans l'enseignement de la bioéthique, la posture de l'éthique et les conceptions tissées autour de cette posture nous paraissent capitales.

La posture d'insularité et de pureté papale est « in(sou)tenable », car la bioéthique n'existe que parce que *Ethica* a convolé en justes noces avec *Bios*.

Mais cela ne signifie pas qu'il faille par la suite cautionner les manœuvres donjuanesques dans lesquelles *Ethica* pourrait se perdre ou du moins perdre son essence axiologique. Tout enseignement authentique de la bioéthique n'a véritablement de sens que s'il se rapporte à cette essence, à ce substratum axiologique porteur de l'idéal d'humanité que poursuivent les peuples civilisés, c'est-à-dire ceux soucieux de réunir sur la terre des hommes les conditions d'une existence authentiquement humaine, profitables à tous.

L'enseignement de la bioéthique tel que nous le concevons ne devrait pas dénaturer l'éthique. Dans cet enseignement qui est moins une inculcation qu'un éveil, on veillera à ce que l'éthique, en s'ouvrant aux problèmes posés par le génie génétique et en s'impliquant d'une façon ou d'une autre dans la résolution de ces problèmes n'en sorte pas génétiquement modifiée.

12. Avec des formations doctorales et post-doctorales suivies dans les universités européennes, dans les domaines de l'éthique et de la bioéthique, certains universitaires africains ont pu se doter du profil requis pour faire entrer la bioéthique dans le théâtre pédagogique et cela, grâce aux bourses octroyées par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD), la Coopération française et l'UNESCO.



De fait, on n'aborde pas un problème de bioéthique comme on aborderait n'importe quel autre problème au risque de saborder l'éthique elle-même, d'en saper les assises. Il y a, sommes-nous tenté de dire, une éthique de l'enseignement de l'éthique, celle qui interdit le transfusionnisme pédagogique par lequel le trop plein du maître irait se déverser dans le moindre être de l'élève. L'éthique ne peut s'enseigner comme on enseigne les sciences dites exactes ni même les sciences sociales. Un cours de bioéthique et / ou d'éthique n'est pas le lieu de résolution des problèmes puisqu'il doit viser essentiellement à donner à l'étudiant le sens des problèmes et de l'argumentation rationnelle, le tout sur fond de connaissances des théories éthiques et de l'univers des mots et des maux induits par les avancées de la biologie, de la médecine et des technologies.

Si la nature et la finalité de l'enseignement de la bioéthique sont fonction de la posture de l'éthique au sein de la bioéthique, force est ici de souligner que cette posture doit réaliser l'osmose de la théorie et de la pratique, du principisme (traduction française de *principlism*) et de la casuistique. De ce point de vue, la bioéthique ne saurait être perçue comme un simple discours ni comme une pratique « mécanique ». Plus qu'un discours, le discours de bioéthique est un discours pratique et plus qu'une pratique « mécanique », l'activité bioéthique est une pratique discursive.

Un dernier pas vers ce que nous avons appelé utopie disciplinaire reste encore à franchir, celui de l'élaboration d'un manuel assorti d'un programme d'enseignement de la bioéthique commun aux universités francophones.

Dans cette entreprise audacieuse, se joue l'avenir de la bioéthique et de l'éthique comme « *didacton* ». Ne pas céder à la facilité de l'appropriation gloutonne sans innovation ou du rejet pur et simple du déjà-là participe du projet utopique susmentionné.

Comme un déjà-là, des ouvrages sur la bioéthique qualifiés par leurs auteurs de manuels circulent dans l'espace francophone. Ces manuels dits de bioéthique sont à l'image de la discipline, une discipline encore mal assurée de son identité dans l'espace francophone. En parcourant ces manuels, nous avons été frappés par les confusions régnantes entre un manuel, un ouvrage d'érudition et un livre de vulgarisation scientifique. Deux ouvrages qui sont des extrêmes opposés illus-

trent parfaitement cette situation. Il s'agit du livre de Monseigneur Elio Sgreccia intitulé *Manuel de Bioéthique*<sup>13</sup> et du manuel publié par la Fondation Jérôme Lejeune sous le titre *Manuel bioéthique des jeunes*<sup>14</sup>.

Le premier est une œuvre monumentale de plus de 800 pages, un ouvrage massif avec une typographie compacte et touffue. Sur le fond, nous avons pu constater quelques insuffisances au niveau des analyses et au niveau de la thématique bioéthique. Par-delà ces insuffisances, des manquements graves induits par la profession de foi ont émaillé l'ouvrage dont le propos semble avoir été trahi par son titre. En faisant intervenir moult fois le mot Dieu dans un manuel de bioéthique, l'auteur semble confondre sa source d'inspiration avec les enjeux d'un manuel de bioéthique.

Sur ce point précis, le second ouvrage, notamment le manuel publié par la Fondation Lejeune nous paraît exempt de reproche. Qui plus est, cet ouvrage haut en couleur et rédigé avec un esprit de synthèse est d'une clarté et d'une fonctionnalité exemplaires. Mais, étant donné qu'il est destiné aux jeunes, on comprend aisément que ce manuel, propre à nourrir les jeunes esprits avides de savoir, puisse offrir un contenu dont la consistance éthique est pour des adultes celle d'un goûter.

Un manuel de bioéthique, faut-il le rappeler, doit s'adosser à un programme d'enseignement de la bioéthique et avoir comme traits distinctifs l'esprit de synthèse et d'équilibre (exit la profession de foi), la clarté des analyses et la fonctionnalité.

En outre, pour être conforme à l'esprit de la bioéthique et donc à l'éthique, l'offre de manuel de bioéthique devrait s'affranchir de la logique commerciale que la plupart des éditeurs opposent très souvent aux auteurs.

La problématique du manuel est évidemment solidaire de celle d'un programme d'enseignement. Ce programme devra être le plus complet possible pour donner au manuel tout son poids dans le système éducatif. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons, au regard des modèles de formation partagés entre les théories éthiques, la casuistique et la normativité évoluant vers le Biodroit, proposer trois grands axes :

- I. L'HISTOIRE DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES
- II. L'ETHI-CITE

13. E. Sgreccia, *Manuel de Bioéthique. Les fondements et l'éthique biomédicale*, trad. Robert Hivon, Paris, Mame-Edifa, 2004, 868 pages.

14. Fondation Jérôme Lejeune, *Manuel bioéthique des jeunes*, 2006.

### III. Le DROIT

Le premier axe, à savoir l'histoire des sciences et des techniques comprendrait quatre entrées :

1. Histoire de la pensée médicale
2. Histoire des sciences
3. Histoire des techniques
4. Nouveaux savoirs et nouveaux pouvoirs

Le deuxième axe dont la typographie suggère l'idée d'une cité abritant tout ce qui s'articule autour de l'éthique, offrirait au moins six entrées :

1. Ethique, morale, déontologie
2. Fondements de l'éthique
3. Bioéthique : développement, nature, champ, méthode, controverses
4. Ethique de la recherche
5. Ethique médicale
6. Ethique environnementale

Le troisième axe présenterait trois entrées :

1. Les droits de l'homme
2. Les normes internationales de la bioéthique
3. Le droit international de la bioéthique.

### CONSIDÉRATIONS FINALES

#### L'appel de Bucarest ou « *Kehre* disciplinaire »

En espérant que nous n'aurons plus, après ce colloque, de nœud gordien à trancher entre l'enseignement de la bioéthique et l'indispensable démocratisation de la réflexion bioéthique, nous voudrions, à partir de ce lieu, lancer un appel.

Le choix de ce lieu pour lancer cet appel n'est pas fortuit : Bucarest est depuis quelque temps devenu le lieu des grandes rencontres. C'est en ce lieu que s'est

tenu le sommet de la francophonie qui a réuni les chefs d'Etat du monde francophone. Peu de temps après ce sommet, Bucarest accueille les sommités de l'éthique contemporaine.

Heureux et fier de lancer notre appel à partir de ce lieu, nous caressons l'espoir d'être entendu. Cet espoir nous remplit d'une hardiesse qui s'exprime comme invitation à ce que nous nommons « *Kehre* disciplinaire ».

« *Die Kehre* » est le terme utilisé par Martin Heidegger pour exprimer l'idée d'un tournant, ce tournant que devait prendre sa pensée de l'être en passant de la question du sens de l'être à celle de la vérité de l'être.

Le tournant que nous invitons humblement à prendre ici est le passage de la question du sens de l'enseignement de la bioéthique à celle de la vérité de cet enseignement. Pour faire bref, notons que la vérité de cet enseignement est à chercher dans le déploiement de l'activité bioéthique comme discipline autonome. Une autonomie disciplinaire à acquérir par l'établissement d'une nomothétique<sup>15</sup> applicable au «dis-cours» de bioéthique ainsi que par l'engagement ferme à prendre le tournant (*Kehre*).

Mais le tournant entendu comme *Kehre* n'est pas un passage saltatoire ; c'est un approfondissement de l'existant promis à une sursomption.

C'est donc par un approfondissement de la question du sens de l'enseignement de la bioéthique que se dévoilera la vérité de cet enseignement. Ce colloque avec un atelier essentiellement consacré à l'enseignement de la bioéthique devrait constituer une étape, sans doute la plus décisive, vers cet approfondissement en posant les jalons d'un enseignement homogène de la bioéthique dans l'espace francophone.

Professeurs d'éthique et de bioéthique en acte ou en puissance, le moment est donc venu de nous rendre dignes de ce nous croyons pouvoir peser dans le réseau mondial de l'enseignement de l'éthique et de la bioéthique. ■

15. La nomothétique désigne chez Kant la législation disciplinaire de la raison. Cf. E. Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, 1990, p. 337.