

POUR L'ÉDUCATION ÉTHIQUE POSTMODERNE, QUELLE RATIONALITÉ?

ALINE GIROUX *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'avènement de la modernité coïncide avec celui de la raison critique; aussi, le passage à l'ère postmoderne suppose-t-il, en éthique comme en épistémologie, une perspective postcritique. L'objet de cet article est d'ouvrir une telle perspective pour l'éducation éthique. Pour ce faire, il faut montrer en quoi le raisonnement critique s'avère, en soi et à lui seul, inadéquat pour présider aux jugements de la vie éthique. C'est dans une juste conception de la rationalité de l'éthique que se trouvent les prémisses d'une éducation éthique postcritique et, dans ce sens, postmoderne.

ABSTRACT. Just as the advent of modernity coincides with that of critical reason, so does progress towards the postmodern era suppose a postcritical epistemology and a postcritical ethics. The object of this article is to open such a perspective for ethical education. But first, it must be demonstrated that critical reasoning cannot, in and of itself, preside over the judgments of ethical thinking. A better conception of rationality in ethics should indicate the main conditions of ethical education for the postcritical and, in this sense of the word, postmodern world.

Au début du vingtième siècle, dans les laboratoires de physique et de chimie, on se rendait à une double évidence. D'abord, ce que le siècle des Lumières avait présenté comme étant la raison était le fruit d'une passion: la passion de l'exactitude, de l'objectivité, de la précision, de la clarté; bref, la passion de la raison pure. Ensuite, la méthode (*odos*: route, chemin) de recherche de ceux qui, depuis Archimède, ont fait avancer le savoir scientifique n'a rien en commun avec le raisonnement hypothético-déductif formel, strictement logique, et dès lors indéfiniment et universellement "répétable" par n'importe quel chercheur. C'est en effet à partir de spéculations autour d'un paradoxe – non d'observations de données mesurables et quantifiables – que l'adolescent Einstein découvre ce qui devait être connu sous le nom de théorie de la relativité. Comme le relate Polanyi, les manuels dits

scientifiques – c'est-à-dire voués à la conception positiviste des sciences – s'empresseront d'étouffer le scandale qu'aurait alors provoqué le récit de cette découverte; ils en présentent une version expurgée et orthodoxe (1962, p. 10).

C'est aux chercheurs en sciences humaines que s'adresse l'ouvrage de Polanyi. Le célèbre chimiste y dénonce le faux idéal scientifique de pureté et d'objectivité qui, écrit-il, s'avère inoffensif en sciences exactes, parce que depuis plusieurs décennies, déjà, les scientifiques l'ont abandonné. Ce même idéal, poursuit-il, continue pourtant d'exercer son influence destructrice en sciences humaines, où il a pour effet de fausser les perspectives (Polanyi, 1962, p.vii). Le modèle de rationalité qui sous-tend le faux idéal d'objectivité scientifique et que Polanyi met ici en cause est la raison critique, celle dont l'avènement a marqué le début de la modernité. Ce que propose l'auteur n'est pas le retour au dogmatisme précritique, mais bien le progrès épistémologique ou l'entrée dans l'ère postcritique et, dans ce sens particulier du terme, postmoderne.

L'objet de cet article est, pour ainsi dire, de prendre le relais de Polanyi: comme il propose une épistémologie postcritique, cette étude vise à poser les bases d'une éthique postcritique et, ce faisant, à ouvrir une perspective pour l'éducation éthique postmoderne. Comme l'épistémologie postcritique ne ramène pas au dogmatisme précritique et ne mène pas au pur et simple subjectivisme, l'éthique postcritique ne prêche pas le retour au moralisme précritique; elle ne préconise pas, non plus, l'apothéose de l'irrationnel. La perspective postcritique fait découvrir la rationalité de l'éthique, c'est-à-dire, dans les termes de cette étude, *la sorte de raison capable de présider aux évaluations et aux jugements de chacun, dans son souci de mener une vie examinée ou bonne*. La question qui se pose ici est la suivante: en quoi et pourquoi la rationalité de l'éthique ne peut-elle pas être la raison critique? C'est ce que nous tâchons d'abord de montrer. Nous soulignons ensuite l'essentiel de la rationalité de l'éthique. Enfin, dans cette conception de la rationalité éthique, nous trouvons les prémisses d'une éducation éthique postmoderne.

Critique et éthique

Les dernières années ont vu surgir la critique de la raison critique. Après l'ouvrage principal de Polanyi, rappelons, à titre d'exemple, ceux de Rose et Rose (1977), de Popper (1979), de Feyerabend (1987), et de Touraine (1992). Ces chercheurs dénoncent le dogmatisme scientiste, celui de la raison critique qui se veut pure ou, du moins, très purifiée. De quoi? Qu'est-ce qui, aux yeux de cette rationalité, est impur? La

réponse, donnée par Descartes et Kant, montre du doigt les croyances, les présupposés, les perceptions, les interprétations, les convictions du chercheur. Les savants qui, aujourd'hui, remettent littéralement en question les affirmations de la raison critique soulignent le très important coefficient personnel qui anime, soutient et guide la recherche scientifique.

Ces savants ne contestent en rien la nécessité, pour qui veut découvrir le réel et pour l'expliquer, de bien distinguer entre l'objet – ce qui se jette ou se trouve jeté devant soi (*obectare*) – et soi-même comme sujet connaissant. Le sens de l'objectivité est l'une des acquisitions les plus fécondes de la raison critique, non seulement en sciences, mais aussi pour la pensée et la pratique politique. En effet, c'est avec elle qu'est né l'état moderne. Du magistrat, administrateur des affaires publiques, on exige qu'il sache, pour les besoins d'une cause, mettre à l'écart non seulement ses intérêts, mais aussi ses propres croyances et convictions. Le jugement impartial reconnaît à chacun son dû, indépendamment des préférences ou de l'inclination du juge arbitre qui doit se prononcer en sa qualité d'un observateur désintéressé. La stratégie de l'impartialité qui s'avère justifiée pour l'exercice des fonctions publiques est-elle applicable à la gouverne de la vie éthique, c'est-à-dire dans les évaluations, les discernements, les décisions de chacun, dans son souci de mener une vie examinée ou bonne? Autrement dit, l'idéal d'impartialité peut-il être transposé dans les jugements qui doivent présider à l'expérience éthique?

Le meilleur exemple de cette transposition est, du côté de la théorie éthique, la théorie de la justice de Rawls (1971), et, sur le terrain de l'éducation morale, la méthode de raisonnement de Kohlberg (1981). Pour Rawls, le domaine de la moralité est celui que recouvre le contrat social qui détermine et délimite les droits, les devoirs et les obligations réciproques. Le jugement moral a pour objet l'adjudication publique des obligations entre égaux; il exige de chacun qu'il se voie comme arbitre détaché, capable de rendre un jugement objectif, c'est-à-dire, dans les termes de l'auteur, impartial. Ce modèle de transactions contractuelles est largement répandu dans la société moderne, au point de devenir le paradigme de toute relation éthique. Le propos de cette étude est d'examiner en quoi et pourquoi il y a ici un problème de taille: la rationalité critique ne peut pas faire office de rationalité éthique.

Pourquoi? Parce que la règle de l'impartialité finit par exiger l'impersonnalité ou, plus exactement, la dépersonnalisation. La théorie éthique de Rawls repose sur ce qu'il appelle "la position originelle"

(1971, ch. 3, pp. 118-194). Il s'agit d'une situation initiale fictive – qui n'est pas sans rappeler l'état de nature de Rousseau ou le mythe de l'innocence primitive – où chaque citoyen de la société bien ordonnée pose ses jugements moraux sous un "voile d'ignorance" (1971, pp. 136-142). Ce que l'agent moral ignore – c'est-à-dire, dans le sens anglais de terme "*to ignore*" refuse ou néglige intentionnellement de voir et de prendre en compte, est l'ensemble des facteurs suivants: son histoire, ses inclinations, ses croyances, ses convictions, ses engagements interpersonnels, sa place et celle des siens dans une situation conflictuelle, bref, tout ce qui fait de lui non seulement une personne, mais telle personne. C'est dénué de toute particularité, et caché sous un voile commun d'ignorance que se présentent les agents moraux impersonnels, les "*bare persons*" (Rawls, 1982, p. 180, note 25) de la société bien ordonnée. Parmi les caractéristiques auxquelles chacun renonce au nom de l'impartialité se trouvent sa langue, son langage et surtout son parler, c'est-à-dire, au delà des mots, sa façon bien particulière non seulement de nommer et de décrire, mais de concevoir et de sentir les enjeux de son existence. L'agent moral rawlsien est bien de ceux dont MacIntyre constate qu'ils sont devenus des fantômes (1982); ils parlent une sorte d'*esperanto* moral (Hampshire, 1982, p. 153), une langue formelle de droits, de devoirs et d'obligations réciproques. Cet *esperanto* est considéré plus apte au jugement moral parce qu'il est épuré de toutes ces nuances qui échappent à la démonstration rigoureuse; parce qu'il est vidé de ces mille particularités évanescences qui se déroberont à la justification et à l'adjudication publiques et universelles.

Mais ce qui est formel n'est justement pas substantiel; la substance qui manque à l'*esperanto* et au jugement éthique impartial et impersonnel est rien de moins que l'ensemble des intuitions, des perceptions, des interprétations, des croyances et des convictions qui entrent nécessairement dans un acte de compréhension et de jugement, surtout quand il s'agit des questions cruciales de la vie personnelle. Comment, en effet, l'observateur impartial peut-il se poser les questions proprement éthiques, celles qui, pour chacun, portent sur le sens – c'est-à-dire l'orientation et la signification – de sa propre vie? Il manque à la raison critique formelle (dans les termes de Rawls, "procédurale") tous les contenus qui constituent normalement et nécessairement une pensée personnelle; le voile de l'ignorance finit par effacer, aux yeux de chacun, ce qu'il est, et l'idée qu'il se fait des biens qui méritent d'être recherchés, soit à titre de fins, soit à titre de moyens. En somme, les canons de la rationalité critique, une fois transposés en éthique, loin de favoriser

l'autonomie finissent par causer une forme pernicieuse d'aliénation de la personne, soit ce que Scheler nomme la "logonomie" (1955, pp. 378-379). Sans employer ce terme, Piper (1987) reconnaît aussi les effets aliénants de l'impartialité en éthique.

Si l'idéal d'objectivité et d'impartialité est de plus en plus remis en cause, en sciences, parce qu'il entend exclure les croyances, les convictions, les interprétations, les intuitions qui forment l'irréductible coefficient personnel du savoir (Polanyi, 1962), combien plus ne devrait-il pas être reconsidéré en éthique, où il s'attaque aux croyances, aux convictions, aux interprétations, aux intuitions, qui entrent nécessairement dans les évaluations et les jugements de chacun, au sujet de la vie examinée?

Mais dire que le temps est venu pour l'éthique, comme d'ailleurs pour l'épistémologie, de renoncer à l'idéal de rationalité critique dite scientifique, est-ce, pour autant, plaider en faveur de l'apothéose de la spontanéité? Est-ce supposer que tout un chacun est, du simple fait de sa naissance, le génie éthique qui, en dehors de toute logique, découvre ce qu'est le bien et se met spontanément à vivre une vie bonne? Poser cette question, c'est déjà mettre en cause le principe rousseauiste selon lequel il suffit, pour chacun, d'interroger son cœur, et de suivre le penchant d'une nature foncièrement et entièrement bonne. Plus qu'une dénonciation des canons de la rationalité dite impartiale et impersonnelle, il y a ici une proclamation du règne de l'irrationnel. C'est cet irrationnel que prône le relativisme, c'est-à-dire le point de vue selon lequel tout ce qui échappe à la raison scientifique tombe, par le fait même, dans l'espace de l'arbitraire, autrement dit, dans le domaine des "goûts et des couleurs"; on ne peut en discuter, ce qui laisse chacun agir selon sa tendance générale ou, plus simplement encore, selon sa préférence du moment. Un jugement arbitraire en valant un autre, la seule attitude intellectuelle et morale respectable est la tolérance; les plus sceptiques considèrent que sont disparues les limites mêmes du tolérable. Les contresens du relativisme pur et simple – absolu – sont trop connus pour qu'il soit nécessaire de les exposer ici.

La question qui se pose alors est la suivante: si la rationalité de l'éthique n'est ni la raison critique ni l'irrationnel relativiste, quelle sorte de raison est-elle?

La rationalité de l'éthique

La rationalité de l'éthique ne peut être autre chose qu'une rationalité personnelle. Cette position trouve ses appuis dans un corpus important

de travaux récents; ceux, par exemple, de Frankfurt (1988); MacIntyre (1982, 1984, 1988); Nozick (1993); Ricoeur (1990); Rorty (1988); Slote (1992); et Taylor (1989, 1991). Mais décrire la rationalité de l'éthique en termes de raison personnelle, c'est éveiller la méfiance. Pour la mentalité moderne, l'idée de raison personnelle évoque presque invinciblement celle de motifs purement individualistes, voire égoïstes ou encore, celle de rationalisations camouflant des prétextes jugés peu avouables. Aussi, c'est depuis toujours que les moralistes sévères tentent de restreindre et de contenir l'espace trouble du personnel. (Taylor: "*stern moralists want to contain this murky area of the personal*" [1989, p. 512]). Ces moralistes ont raison – non pas de vouloir réduire l'espace du personnel, mais d'y voir des eaux troubles.

L'espace du personnel est, en effet, celui où la rationalité se présente avec son corrélatif, la passionalité, comme le concave avec le convexe (Aristote, 330 av. J.-C./-1972, p. 83), le dehors avec le dedans, l'universel avec le particulier. Mais la passionalité constitue, avec la rationalité, la structure même de l'esprit humain. La passionalité humaine est le coefficient d'ambiguïté, d'ambivalence, d'obscurité, d'inquiétude, qui s'attache à la réflexion, au jugement, dès qu'il est question, pour l'agent, des enjeux décisifs d'une existence à laquelle il est suprêmement intéressé: la sienne, qui au surplus, est inextricablement liée à celle des autres, et plus particulièrement de certains autres. Aux yeux de la raison critique, l'espace du personnel ne peut être que trouble, désordonné, agité, brouillé – impur. Dire que la rationalité de l'éthique se situe précisément dans cet espace, c'est peut-être se rendre à une vérité d'expérience: l'obsession des mains propres mène trop facilement à la paralysie des mains (Guindon, 1981, p. 303; Stocker, 1990, ch. 1 et 2; Flanagan, 1986). Pour mieux comprendre le lien entre la raison éthique et l'espace du personnel, il faut explorer, au moins brièvement, les contenus du concept de "personne".

Que veut dire le langage ordinaire quand il parle de "la personne" de quelqu'un? Cette expression familière laisse entendre que "la personne" est plus et autre chose que l'individu, c'est-à-dire un exemplaire – de plante, de pierre, d'animal – "indivis" en lui-même et distinct des autres de l'espèce. L'espèce humaine a ceci de particulier qu'elle est la seule dont les individus soient capables de devenir des personnes. Qu'est-ce donc que "devenir une personne"?

La grammaire des relations interpersonnelles et civiques fournit les meilleurs éléments de réponse. Ce qu'on appelle personne grammaticale représente l'être humain dans ses rapports avec le *logos*, c'est-à-dire,

dans les deux sens du terme, la raison parlante. Par son premier "Je", l'être humain prend place dans le discours interpersonnel et socioculturel. Cette place sera tour à tour celle du locuteur, celle du semblable à qui on s'adresse et dont on attend une réponse, celle du tiers dont il est toujours question, d'une manière ou d'une autre, dans les conversations entre humains. Les règles de la langue montrent, de plus, la personne qui parle comme sujet, c'est-à-dire point d'origine de l'énoncé ou terme régissant la parole, la pensée et l'action. Le sujet, celui qui se désigne par le Je, se reconnaît et se présente aux autres comme capable de réfléchir, de choisir, de vouloir et d'agir, dans une mesure importante, selon sa raison. De même, devenir une personne juridique, c'est acquérir, sur le plan de la parole et de l'action publiques, ce qu'on appelle justement une voix au chapitre, le droit de prendre part à la discussion et à la délibération par lesquelles la vie publique s'organise et se gère. Ainsi, la grammaire des relations civiques, comme celle du langage quotidien, montre que devenir une personne, c'est se reconnaître soi-même et être reconnu comme capable de raison parlante et agissante; c'est aussi reconnaître chez les autres cette même prérogative.

De façon semblable, dans le cadre de l'éthique, l'individu humain est capable de devenir une personne, c'est-à-dire un sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et réclamant, à propos des actes de sa vie le statut et la responsabilité d'auteur. Mais le cadre éthique met en relief un aspect de la notion de personne que ni l'usage grammatical ni la catégorie juridique ne souligne: la relation étroite et essentielle entre la personne et sa vision d'un idéal de vie bonne. Devenir un sujet éthique, c'est se poser, d'une manière ou d'une autre, la question éthique par excellence: Suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes? Au delà de la fonction ou de la position, c'est la sorte ou la qualité de l'être humain que tente de nommer une expression telle que "la personne de quelqu'un". Cette qualité se mesure à l'aune d'un idéal d'accomplissement; cet idéal – l'autonomie kantienne, l'*agapè* chrétienne, l'Utilité d'Adam Smith, la compassion de Bouddha – conçu et poursuivi par la personne devient, pour elle, un bien constituant, c'est-à-dire une fin dont la quête même donne sens à son existence et la rend bonne. Ainsi, devenir une personne éthique c'est, pour l'être humain, s'engager, à travers les actes de sa vie, dans la quête d'un idéal de vie bonne.

Or, il est impossible de concevoir une quête – celle du savoir comme celle d'une vie bonne – sans *éros*, sans désir, sans passion. C'est pourquoi l'espace du personnel est celui du passionnel. Qu'est-ce, en effet, qui

sous-tend et soutient les aspirations, les options, sinon le *logos* traversé de *pathos* qu'Aristote nommait *orekticos nous*, *orexis dianoetike* (330 av.J.-C./1972, p. 279), c'est-à-dire le désir rationnel qui est raison désirante? Il est important, ici, de noter que l'Occident n'a plus de mot pour nommer la raison désirante ou le désir rationnel. Cette absence de vocable trahit l'incapacité de concevoir la ligature congénitale passion-raison qui constitue l'esprit humain; c'est ce qui porte certains auteurs à parler de schizophrénie morale (Plé, 1980, p. 16; Taylor, 1987, p. 127; Stocker, 1976). Dans l'espoir d'apporter un début de remède conceptuel à cette forme d'aliénation, nous proposons le terme de "désirationalité".

C'est précisément la désirationalité humaine que nie la raison impersonnelle, et c'est pour cela qu'elle est dépersonnalisante. Cette rationalité dépersonnalisée ne peut faire office de rationalité éthique. Elle peut trouver des raisons d'agir, c'est-à-dire des motifs ou des justifications propres à satisfaire l'arbitre impartial, au sujet d'une action déjà accomplie, par un autre que lui-même, dans une situation où il n'avait aucune part. Mais elle ne suffit pas à donner des raisons *pour* agir, c'est-à-dire les motivations capables de soutenir et de guider l'action à faire, au milieu de l'espace trouble du personnel, celui des ambiguïtés, des obscurités, des incertitudes et des ambivalences, bref, de contingences où les enjeux ne font pas tant appel à la rationalité qu'à la raisonabilité.

Les raisons de la rationalité éthique sont des raisons appropriées, et cela, dans les deux sens du terme: d'abord, elles sont des raisons que la personne, étant donné ce qu'elle est – c'est-à-dire, la place qu'elle occupe dans le discours interpersonnel, la part qu'elle prend dans les discussions socioculturelles, sa relation avec son idéal de vie examinée – peut faire siennes. Ces raisons tiennent compte de l'ensemble de ses intuitions, de ses perceptions, de ses discernements, de ses jugements, de ses motivations, de ses engagements, bref, de la trame d'un récit dont elle est le centre, celui de son projet et de son trajet particulier. Les raisons de l'éthique sont appropriées dans un second sens: elles conviennent à la constellation sans cesse mouvante que forme chaque situation particulière. Autant dire que les raisons de l'éthique ont peu de chose en commun avec la raison critique; en effet, loin de procéder de principes, elles ont, comme point d'ancrage ou d'enracinement, le coeur de la personne.

Le coeur est l'ensemble de ce qu'Aristote appelle les "phénomènes de l'âme". Ce sont les états affectifs: les dispositions, les tendances, les

sentiments, les aspirations, en somme, les sources et les ressources passionnelles de l'esprit humain. Or, l'ensemble de ces habitudes (*éthos*) affectives porte un nom, celui de caractère (*éthos*) (Aristote, 1992, pp. 54-55). Ce *kharactêr* est, comme le suggère l'étymologie, l'estampille, le signe gravé profondément, le trait distinctif par lequel l'être humain se reconnaît et se présente non seulement comme une personne, mais comme telle personne. C'est ce *kharactêr* qu'elle appose à ses actes et, ultimement, au récit qu'elle se fait et qu'elle fait aux autres de sa vie. La rationalité de l'éthique, celle qui préside aux discernements et aux actes de la vie examinée, est donc, dans le sens plénier du terme, une raison passionnelle et, par le fait même, personnelle.

Pour une éducation éthique postcritique.

Parmi les conséquences d'une conception postcritique de la rationalité, pour l'éducation éthique, nous retiendrons ici les suivantes: D'abord, l'erreur de la notion courante voulant que l'éducation éthique se fasse par les exercices de raisonnement ou d'analyse conceptuelle. Ensuite, les implications éducatives de la notion d'avènement de la personne, et surtout de la personne éthique.

L'une des plus anciennes erreurs philosophiques, celle de Socrate lui-même, est l'intellectualisme, c'est-à-dire la tendance à croire que la capacité dialectique, acquise par les exercices de raisonnement, d'analyse et d'argumentation, constitue le tout de la capacité de penser, de comprendre et de juger. Pour Socrate, savoir discourir sur la justice, c'est non seulement connaître la justice, mais être juste ou du moins progresser dans cette voie. Les praticiens de l'éducation morale reconnaissent ici les présupposés des méthodes d'analyse conceptuelle, et la méthode de raisonnement. Mais les études kohlbergiennes de la dernière décennie montrent justement les impasses de la voie du raisonnement (Bloom, 1986; Gilligan, 1982; Gilligan & Murphy, 1979; Guindon, 1978, 1981; Murphy & Gilligan, 1980). Les diplômés de la *Just Community Cluster School* disent aux chercheurs que les exercices de rationalité impartiale, impersonnelle et formelle ne suffisent pas à former le jugement; du moins pas la sorte de jugement qu'il faut savoir porter, quand, une fois franchies les portes des académies, on se trouve confronté à des dilemmes beaucoup moins savamment arrangés et à des protocoles beaucoup moins clairs. Ceci n'est pas à dire que l'éducation éthique doive renoncer au développement de la raison; un jugement éthique est un jugement, c'est-à-dire une opération de la rationalité. Tout l'objet de cette étude a été de déterminer laquelle.

Les théories éthiques modernes et, par conséquent les approches et les méthodes d'éducation (Elias, 1989; Speicker & Straughan, 1988) ont en commun un endroit où le bât blesse: la conception et la place de la passionalité dans la rationalité humaine. Au regard de la raison critique, le passionnel est pure passivité; il est à mettre "au passif" de la personne. Pour Kant, par exemple, tout ce qui relève du *pathos* échappe complètement au *logos*; il s'agit du pathologique. L'éducation éthique est donc une ascétique, un ensemble d'exercices de résistance aux inclinations et de neutralisation des sentiments; c'est ce que vise la raison impartiale et formelle (Darwall, 1983, pp. 25-26). Pour Durkheim (1974), l'éducation morale a aussi comme matière la passion: elle doit la domestiquer par la discipline, l'attachement aux groupes et l'adhésion rationnelle aux choses telles qu'elles sont. De même, pour Peters (1962), l'éducation morale s'applique à la passion, mais pour la coloniser, c'est-à-dire lui faire adopter une langue qui lui est l'*espéranto* de la raison critique. Le sentiment s'exprime en évaluation cognitive destinée à la justification et à l'argumentation logiques et publiques.

Il est vrai que la matière de l'éducation éthique est la passion. "Plaisirs et peines sont, en fait, ce sur quoi roule la vertu morale" . . . aussi devons-nous être amenés, d'une façon ou d'une autre, . . . à trouver nos plaisirs et nos peines là où il convient, car la saine éducation consiste en cela" (Aristote, 330 av. J.-C./1972, pp. 94-95). Mais justement, pour ce qui est d'amener la personne à trouver plaisirs et peines là où il convient, certaines façons s'avèrent infructueuses: résister à la passion, la domestiquer, la coloniser, ce n'est pas l'éduquer. Ce n'est pas, non plus, éduquer la passion que l'abandonner à la schizophrénie de la pure spontanéité, en la dissociant de son corrélatif, la raison. Eduquer, c'est favoriser l'émergence ou l'avènement de ce qui existe non pas comme donnée toute faite, mais comme potentialité. La passionalité humaine doit, comme toutes les autres capacités humaines, se développer; sur ce point aussi, la personne doit advenir. Mais l'expérience montre que laissés à eux-mêmes, les petits des humains ne peuvent pas advenir comme personnes (Malson, 1964). Il faut donc reconnaître les conditions de l'avènement de la personne éthique.

Eduquer la passion, c'est, comme le suggère l'étymologie, lui offrir les meilleures nourritures (*educare*) et lui ouvrir les plus vastes horizons (*educere*). Nourriture et vision sont les conditions mêmes de l'avènement de la personne éthique. Mais pour admettre l'idée de l'éducation passionnelle, il faut dépasser la notion critique de la passion, celle de pure passivité ou de simple subir. La raison postcritique voit la passionalité

comme pouvoir, celui d'accueillir ou de rejeter, de s'ouvrir ou de se fermer, d'accepter sélectivement, dans une certaine mesure, à certaines conditions. Comme toutes les potentialités humaines, la passionalité (ou l'affectivité: la capacité d'être affecté, d'éprouver plaisirs et peines) peut et doit être éduquée. Au dire de MacIntyre, l'éducation morale (*mores*) ou éthique (*éthos*, *êthos*) est une "éducation sentimentale" (1984, p. 149).

L'expérience quotidienne montre clairement la nécessité de nourrir la passionalité humaine. Que trahissent, en effet, l'apathie, l'indifférence, l'atonie affective; que dénote l'impuissance à se décider ou à se maintenir dans son choix; que révèlent la rigidité, l'instabilité, l'avidité pour les émotions violentes, sinon une passion mal nourrie, et sans vision – aveugle – parce que sans horizons? La sentimentalité se nourrit de sentiments frelatées, empruntés, synthétiques, prêts-à-remplacer (Tanner, 1977), bref, de camelote affective.

Mais qui distinguera la camelote affective des nourritures les meilleures? Cette métaphore elle-même ne nous ramène-t-elle pas précisément sur le terrain à éviter, celui des goûts dont on ne peut discuter; autrement dit, en plein relativisme? Il est vrai que les goûts ne se discutent pas – reste qu'ils se cultivent. Pour cultiver le goût des meilleures nourritures affectives, il faut d'abord reconnaître que le concept même de valeur – ces biens qui méritent d'être cherchés par la personne – ne va pas sans celui d'une juste hiérarchie des valeurs. L'histoire et l'expérience quotidienne montrent ce que peuvent produire le talent et la réputation, par exemple, sans le sens de l'intégrité. Pour retrouver le concept d'une juste hiérarchie des valeurs, il faut dépasser les réticences qui, en 1979, portaient le Ministère de l'éducation du Québec à écrire, au sujet des valeurs: "Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance" (p.27). De même, en Ontario, alors que pour la première fois, le Ministère de l'éducation se permet de nommer les "*Values for which the schools should stand*", il les présente en ordre alphabétique. Ainsi, la courtoisie passe avant l'honnêteté, et le respect de l'environnement, avant le respect des autres (1983, p. 6). Comment acquérir le sens des valeurs dans une culture où tout est d'égale valeur; où l'ordre d'importance, jadis fixé par déclaration autoritaire est maintenant abandonné à l'arbitraire?

L'éducation de la passionalité suppose donc le courage philosophique de renoncer à la position selon laquelle toutes les valeurs sont d'égale valeur. C'est à cette condition que l'on pourra retrouver l'un des sens premiers du vocable éduquer: élever. Eduquer, c'est, en effet, d'abord

reconnaître qu'il existe, dans le monde des valeurs, du plus haut, de l'admirable et du méprisable. C'est ensuite élever le niveau d'aspiration, viser une certaine hauteur, une certaine profondeur de vision, promouvoir, dans les métiers, les arts, les sciences, ce qui représente l'humain dans ce qu'il est et ce qu'il fait de plus propre à inspirer l'admiration. Si le concept de personne éthique est indissociable de la relation essentielle avec un idéal de vie examinée, il faut apprendre à discerner ce qui mérite d'être recherché comme idéal.

Cette notion de l'idéal nous conduit à notre dernier point: la qualité du milieu éducatif comme condition nécessaire de l'éducation éthique. À ce sujet, il faut d'abord préciser la différence entre une idée et un idéal. La pensée abstraite suffit à concevoir les idées; elle est impuissante, pourtant, à transposer ces idées en idéal, c'est-à-dire en règle personnelle et pratique de vie examinée. Pour qu'une idée puisse devenir un idéal, il faut qu'elle se présente partiellement réalisée dans une personne: la personne compatissante, intègre, généreuse témoigne du fait que les idéaux les plus élevés sont, en effet, réalisables, et cela, dans une existence ordinaire. Cette considération souligne l'importance déterminante des modèles ou de l'exemple. Au cours des dernières décennies, la question des modèles s'est trouvée au centre des débats sur l'éducation. Il était important de s'affranchir du modèle qui prétend s'imposer et qui exige d'être reproduit. La raison critique a lucidement détecté ces faux modèles: ceux qui n'ont de fondement que le pouvoir. Reste maintenant à distinguer entre pouvoir et autorité. L'autorité morale, celle que cherchent les jeunes d'aujourd'hui et qu'ils savent très bien distinguer de ses contrefaçons, est celle du *kharactêr* (Giroux, 1993b). Ceux qui entendent "répondre aux besoins" des jeunes doivent d'abord écouter et s'appliquer à comprendre ce qu'ils disent (Grand'Maison, 1992, pp. 143, 145, 260).

La question des modèles en éducation est, à proprement parler, inéluctable. Comme le rappelle Scheler, il n'est pas de respect d'une norme ou d'une loi morale qui ne soit fondée sur le respect qu'inspire la personne qui les pose, et en dernier ressort, sur l'amour pour cette personne, à titre de modèle; toutes les normes ont une valeur et une non-valeur selon que les personnes qui les posent peuvent ou non être considérées comme modèles d'accomplissement humain. Du point de vue du développement éthique, les modèles sont premiers par rapport aux normes; (1955, pp. 572-573). Le modèle incarne, en partie, la sorte de personne que l'on souhaite devenir; il montre une façon de donner

un sens à son existence. Son enseignement n'est pas tant dans ses paroles que dans son *kharactër*, sa manière de vivre, c'est-à-dire sa façon de percevoir et de recevoir les événements et les situations particulières; de mettre en lumière et en valeur tel ou tel aspect de ces situations pour en négliger d'autres; de considérer que tels côtés des questions doivent être reconnus comme ayant plus d'importance que les autres.

CONCLUSION

Cet article avait pour objet de poser certaines bases d'une éducation éthique postcritique et postmoderne. À l'instar d'un nombre grandissant de scientifiques et de philosophes, nous avons tenté de montrer que la réflexion, les évaluations, les jugements qui président à la vie examinée portent nécessairement un important coefficient personnel. En éthique, comme d'ailleurs en sciences, la pensée la plus féconde est une pensée personnelle. C'est pourquoi la rationalité se présente ici avec son corrélatif, la passionalité. Les oeuvres de la vie bonne ne peuvent procéder que de la désirationalité humaine. C'est la désirationalité humaine qui constitue la matière même de l'éducation éthique. Eduquer cette potentialité humaine, c'est lui offrir les meilleures nourritures, lui ouvrir les plus vastes horizons et l'élever, en lui montrant comme réalisable et en partie réalisé ce que l'être humain peut avoir de plus admirable. Dans ce sens, l'éducation morale est, en effet, une "éducation sentimentale". C'est une telle éducation qui, sans nier les apports de la raison critique, permettra d'ouvrir les voies de l'ère postcritique.

RÉFÉRENCES

- Aristote. (1972). *Ethique à Nicomaque*. Introduction et index par J. Tricot. Paris: Vrin. (Ouvrage original publié vers 330 av. J.-C.)
- Aristote. (1992). *Les grands livres d'éthique (La grande morale)*. Traduction de C. Dalimier. Présentation par P. Pellegrin. Paris: Arléa. (Date de publication originale, inconnue).
- Bloom, A.H. (1986). Psychological ingredients of high-level moral thinking: A critique of the Kohlberg-Gilligan paradigm. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 16 (1), 89-103.
- Darwall, S. (1983). *Impartial reason*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris: P.U.F.
- Elias, J.L. (1989). *Moral education, secular and religious*. Malabar, FL: R.E. Krieger.
- Flanagan, O. (1986) Admirable immorality and admirable imperfection. *The Journal of Philosophy*, 83, 41-60.
- Feyerabend, P. (1987). *Adieu la raison*. Paris: Seuil.
- Frankfurt, H. (1988). *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gilligan, C. (1982). New maps of development: New visions of maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (2), 199-212.
- Gilligan, C. & Murphy, M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of fact. *New Directions for Child Development*, 5, 95-99.
- Giroux, A. (1993b). Empowering teachers: An answer in search of the question. *McGill Journal of Education*, 28(3), 443-453.
- Grand'Maison, J. (1992). *Vers un nouveau conflit des générations. Profils sociaux et religieux des 20-35 ans*. Montréal: Fides.
- Guindon, A. (1978). Moral development: Form, content and self. A critique of Kohlberg's sequence. *Revue de l'Université d'Ottawa*, 43 (3), 232-263.
- Guindon, A. (1981). Kohlberg's postconventional yogis. *Eglise et théologie*, 12 (2), 279-306.
- Hampshire, S. (1982). Morality and convention. In A. Sen & B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and beyond*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development*. Volume I – *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- MacIntyre, A. (1982). How moral agents became ghosts or why the history of ethics diverged from that of the philosophy of mind. *Synthèse* 53, 295-312.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue. A study in moral Theory*. Second edition. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. *Whose justice? Which rationality?* (1988). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*. Paris: Union générale d'éditions, Coll. 10/18.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Murphy, M. & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, 23, 77-104.
- Nozick, R. (1993). *The nature of rationality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ontario Ministry of Education. (1883). *Personal and societal values*. Toronto: Government of Ontario.
- Peters, R.S. (1962). Emotions and the category of passivity. *Proceedings of the Aristotelian Society*. Supplement Vol. 62, pp. 117-134.
- Piper, A.M.S. (1987). Moral theory and alienation. *Journal of Philosophy*, 84, 102-118.
- Plé, A. (1980). *Par devoir ou par plaisir*. Paris: Cerf.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press. Corrected edition.
- Popper, K. (1979). *La société ouverte et ses ennemis*. Paris: Seuil.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1982). Social unity and primary goods. In A. Sen & B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité?

- Rorty, A.O. (1988). *Mind in action. Essays in the philosophy of mind*. Boston: Beacon Press.
- Rose, H. & Rose, S. (1977). *L'idéologie de/dans la science*. Paris: Seuil.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs. Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Traduction française de M. de Gandillac. Paris: Gallimard.
- Slote, M. (1992). *From morality to virtue*. Oxford University Press.
- Spiecker, B. & Straughan, R. (Eds). (1988). *Philosophical issues in moral education and development*. Philadelphia: Open University Press.
- Stocker, M. (1976). The schizophrenia of modern ethical theories. *The Journal of Philosophy*, 73 (4), 453-466.
- Tanner, M. (1977). Sentimentality. *The Aristotelian Society*, pp. 127-147.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. Massey Lectures, C.B.C., Anansi Press.
- Taylor, G. (1987). *Pride, shame and guilt. Emotions of self-assessment*. Oxford: Clarendon Press.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.

ALINE GIROUX is a professor at the University of Ottawa, Faculty of Education.

ALINE GIROUX est professeure à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.