

LE RELATIVISME DES VALEURS EN ÉDUCATION : UNE IMPASSE?

FRANCIS CAREAU *Collège de Rosemont (Montréal, QC)*

RÉSUMÉ. Cet article a pour objectif d'expliquer toute la portée philosophique du relativisme des valeurs en éducation et d'en éviter les impasses en dégageant une thèse où l'établissement de valeurs demeure possible. Nous présentons d'abord le relativisme des valeurs comme la perte des fondements, le rejet du dogmatisme, celui de l'endoctrinement ainsi que la pseudo-neutralité qu'il revendique. Par la suite, en écartant le relativisme comme conception satisfaisante de l'éducation aux valeurs, nous esquissons trois valeurs fondamentales de l'école de demain : l'universalité, la démocratie et l'esprit critique.

RELATIVISM OF VALUES IN EDUCATION: AN IMPASSE?

ABSTRACT. This article aims to clarify the philosophical impact of the relativism of values in education and to avoid the ensuing deadlocks by elaborating a thesis where establishing values remains possible. The relativism of values is initially presented as the loss of fundamentals, the rejection of dogmatism of the indoctrinating sort, as well as the pseudo-neutrality relativism claims. Secondly in removing relativism as a satisfactory concept for values education, three fundamental values are outlined for tomorrow's schools: universality, democracy and critical thinking.

Suivant l'interprétation d'Hannah Arendt (1989), depuis la Seconde Guerre Mondiale, l'Occident serait caractérisé par un éclatement des valeurs, une véritable crise de l'éducation. Quelques facteurs ont contribué à cette crise postmoderne de l'éducation. D'abord, le rejet radical des valeurs et finalités religieuses du système d'éducation par le mouvement irréversible de sécularisation de la société. Ensuite, la montée de l'individualisme reposant sur le primat des droits et libertés des individus au détriment de toute forme de projet ou d'idéal collectifs. Enfin, la poussée de l'immigration et son corollaire, sur le plan des idées, le concept de multiculturalisme et les répercussions politiques qui le sous-tend. Comme le contexte multiculturaliste témoigne de l'existence de plusieurs cultures en un même territoire politique, cette conception de la culture se pose comme une solution à deux dangers : un particularisme négateur de l'autre ainsi qu'un universalisme désavouant les identités particulières. Le concept de multiculturalisme déploie aussi une

portée normative, en ce sens que son modèle d'éducation favorise l'ouverture aux autres cultures en instaurant des espaces de rencontre. Le risque d'une telle approche réside dans la folklorisation introduite en confinant les individus à jouer le rôle de représentants d'une culture prédéterminée. Or, il est urgent de se départir de l'approche essentialiste qui considère les cultures figées, aux contours clairs, et exclusives les unes des autres. Cette conception alimente une image passéiste et romantique de la culture qui pose le pluralisme comme un problème à gérer, laissant suggérer que les sociétés non-pluralistes n'ont pas à se soucier de la question de l'altérité. Malheureusement, malgré la nécessité d'être pensée parce que vécue, une philosophie de l'altérité culturelle peut sombrer dans le relativisme. Il faudra en un premier lieu définir le relativisme et ensuite présenter cette conception comme la perte des fondements. Après, on pourra voir en quoi le relativisme se dresse contre le dogmatisme et l'endoctrinement, et quelles sont les impasses d'une pseudo-neutralité de l'éducateur. Enfin, on opposera à la thèse relativiste trois grandes valeurs de l'éducation : l'universalité comme fondement d'une anthropologie philosophique, la démocratie comme finalité politique et l'esprit critique façonnant l'individu autonome. Ces valeurs, loin d'être exclusives, constituent néanmoins les prolégomènes à toute pédagogie qui tente de se départir des problèmes inhérents à une approche morale relativiste.

Définition du relativisme des valeurs

Il importe de bien définir le concept de relativisme car cette thèse philosophique généralement adoptée sur deux plans, la connaissance et les normes, ne possède pas un sens univoque. Les enjeux du relativisme sur le statut du savoir ont été particulièrement débattus au courant des années 1990 avec l'affaire Sokal (1997), du nom d'un physicien qui avait sciemment fait publier une théorie farfelue dans une revue dite scientifique afin de dénoncer le manque de contrôle de ces revues. De portée épistémologique, le relativisme soutient que le progrès dans le domaine du savoir est impossible, que toute connaissance demeure relative aux diverses cultures ou individus et enfin, qu'on ne peut établir de vérités et de savoirs universels. Sur le plan épistémologique, cette école de pensée conçoit qu'il ne peut y avoir de vérité indépendante de sa théorisation dans un paradigme. Cette conception molle est soutenue par Rorty (1989) qui s'affiche comme pragmatiste, en raison du critère de vérité s'appuyant sur une valeur pratique. Une variante forte du relativisme épistémologique se rencontre dans le refus de tout statut accordé à la vérité, aux méthodes scientifiques et à la raison. Un célèbre représentant de cette sorte d'anarchisme épistémologique est Feyerabend (1989).

Sur le plan des valeurs, la position relativiste demeure une position philosophique très répandue actuellement. Certains auteurs, tel Colbeck (Leicester *et al.* ; 2000), prônent une forme de relativisme (*plural thinking*) qui contourne à la fois les écueils du dogmatisme et du nihilisme. D'autres auteurs, tel Jeffrey (1999) considèrent que le relativisme culturel représente une solution au problème de l'ethnocentrisme occidental et, parce que fondé sur l'argumentation, justifie le pluralisme en y exprimant sa richesse. Tout en acceptant, avec Jeffrey, l'obligation de considérer les contextes culturels impliqués dans un conflit de valeurs, on refuse cette forme douce du relativisme. En effet, même si elle a recours au mode argumentatif, la thèse du relativisme culturel est aussi faible que celle du relativisme individuel ou subjectif reflétant les opinions personnelles. Or, le pluralisme consiste à constater la multiplicité des particularismes culturels. Cette attitude ne mène pas automatiquement au relativisme, rendre irréductibles ces particularismes à toutes valeurs universelles ou critères interculturels. Par ailleurs, le relativisme constitue un déni sceptique par rapport à toute doctrine qui absolutise les valeurs. Malheureusement, la thèse relativiste peut être extrême et entraîner des répercussions solipsistes où chaque individu possède sa propre vérité et y demeure enfermé, incapable de penser autrui. D'un autre côté, la perspective culturelle ou sociale place le relativisme comme une thèse moins radicale et plus communément acceptée.

Le relativisme accepte la coexistence de valeurs contradictoires parce qu'il refuse d'établir un critère d'universalité. En niant la possibilité du caractère universel des valeurs, cette position philosophique se place comme "méta-éthique". Se distinguant du relativisme méta-éthique, le relativisme normatif tente plutôt d'établir le comportement à adopter envers les doctrines opposées aux nôtres : suspendre son jugement. En ce sens, cette position est extrême parce qu'elle rend intenable tout discours argumenté sur les valeurs en accueillant sans questionnement les divers jugements et actions d'autrui. On peut parler à ce titre de suicide intellectuel, car l'agent moral n'accorde pas plus de crédit à sa propre thèse qu'à toutes celles qui la contredisent. En définitive, parce qu'il refuse de juger et de convaincre autrui, le relativiste normatif peut sombrer bien malgré lui et de façon paradoxale dans un solipsisme, parce que se niant lui-même comme un interlocuteur moral, il récuse tout dialogue moral, toute éthique de la communication sur le modèle d'Habermas (1992) par exemple. L'argument de l'autocontradiction est d'ailleurs abondamment utilisé contre le relativisme ; en énonçant que toutes choses sont relatives, le postulat primordial de cette doctrine ("tout est relatif") devrait être lui aussi relatif. Ainsi serait diminuée et relativisée la valeur absolue ou universelle («tout») de la proposition de base.

Certains auteurs (Wong, 2001) ne croient pas que le relativisme entraîne nécessairement un dualisme entre la position de l'agent moral et celle

d'autrui. En effet, Wong juge que parce que les valeurs sont vécues avant d'être choisies, le relativisme n'aboutit pas à un nihilisme moral où l'agent n'accorderait aucune créance à ses propres valeurs. Or, il semble que l'argument utilisé, en négligeant la composante réflexive de l'acquisition des valeurs, ne fait qu'exprimer dans toute sa splendeur l'inconséquence du relativisme et son statut de fable théorique. L'interprète ne réduit-il pas lui-même la portée de cette doctrine philosophique jusqu'au point de l'annuler en soutenant que : "S'inquiéter du relativisme moral comme s'il était un solvant du ciment social, c'est non seulement attribuer trop de pouvoir à une doctrine philosophique, mais également ne pas comprendre la nature du problème" (Wong, 2001, p.1375). Car s'il est vrai que les valeurs sont intégrées de façon presque inconsciente tout au long de l'enfance sous l'influence de l'environnement, la famille, les pairs et l'école, elles doivent, à l'âge adulte, être examinées et acceptées rationnellement. Ainsi, le penseur relativiste ne peut désormais, pour éviter le nihilisme, se réfugier sur l'aspect vécu des valeurs, car la démarche philosophique présupposée par l'acceptation d'une doctrine, en occurrence ici le relativisme, commande l'examen des arguments et l'évaluation des valeurs associées.

La perte des valeurs fondamentales

L'époque postmoderne serait marquée selon la thèse d'Edgar Morin (1986) par trois caractéristiques principales : 1) l'absence de vérité fondamentale, 2) l'impossibilité logique d'un fondement premier, car on peut toujours trouver un fondement au fondement, et 3) le réel n'est pas fondamentalement réel parce qu'il nécessite de recourir à quelque chose d'autre pour se justifier (voir Morin et Brunet, 2000). Il semble que cette thèse soit contre-intuitive et continuellement infirmée dans la pratique pédagogique. En effet, pour qu'un nouvel apprentissage se réalise chez l'étudiant, celui-ci doit s'appuyer sur des bases certaines et intégrées. Le développement humain ne saurait s'accomplir de façon totalement aléatoire, chaque étape devant plutôt servir de tremplin, de fondement, à une étape supérieure. Ainsi, l'épistémologie génétique piagétienne, par exemple, en proposant une théorie du développement par stades, ne peut faire l'économie de la notion de fondement. Le perfectionnement des structures cognitives se réalise à partir du plus connu, servant de fondement, vers l'inconnu, la nouveauté. Une formation fondamentale doit donc tenir compte de la progression naturelle de l'apprenant. Le constructivisme suppose l'existence de fondements, d'abord au sens de ce qui est premier, chronologiquement ou ontologiquement, ensuite de ce qui sert de soutien nécessaire et permanent à la structure, enfin comme partie immanente de ce même fondement. Sur le plan de l'éducation, la formation fondamentale devrait donc être primordiale et antérieure à la formation spécialisée.

La position épistémologique d'Edgar Morin, d'orientation sceptique et relativiste, remonte à la crise scientifique et philosophique des fondements du dix-neuvième siècle ainsi que d'une certaine manière au contractualisme libéral. Or une telle position a été adoptée dans les milieux de l'éducation bien avant la théorisation d'Edgar Morin. En effet, en recentrant l'activité pédagogique sur les besoins de l'enfant en tant qu'individu, la révolution engendrée par le mouvement de l'éducation nouvelle a donné lieu à des pratiques souvent originales, parfois excessives. L'école nouvelle s'était dressée contre le monopole des valeurs revendiqué par les maîtres soit laïcs ou religieux. Ce courant rejetait la morale de l'école traditionnelle parce que dogmatique et considérée comme un savoir extrinsèque à l'enfant qu'on devait lui transmettre comme s'il s'agissait d'une matière scolaire comme les autres (Bloch, 1973). La morale traditionnelle, dominée par le joug du maître, serait subjuguée par l'obéissance, l'imitation et le conformisme, pour s'afficher pleinement comme hétéronome. Inversement, le registre normatif devenait, dans l'optique de l'éducation nouvelle, placé sous la gouverne de l'autonomie, tributaire des intérêts, désirs et expériences de l'enfant. Plutôt qu'un enseignement de type magistral du bien agir, le nouvel éducateur privilégiait une morale en action orientée vers deux finalités : la formation personnelle et l'adaptation sociale. L'éthique se déployait comme l'actualisation d'un potentiel individuel et immanent où chaque enfant devait développer son caractère propre par l'acquisition dans l'expérience de valeurs vivantes. L'éducation nouvelle participait d'une idéologie qui ramène le champ des valeurs à une forme de subjectivisme. Parce que personnelles, les valeurs soulignaient des préférences, des inclinations, elles devenaient relatives. Or, malgré la polémique qu'ils peuvent entraîner, les jugements sur les valeurs ne doivent en aucun cas être considérés comme purement subjectifs. Même s'il s'agit d'un agent moral qui énonce un jugement, pour qu'il y ait dialogue ou débat sur les différentes thèses, des critères objectifs doivent départager les propositions. Toutefois, renoncer à la position relativiste du subjectivisme ne signifie en aucun cas qu'il faille ériger en dogmes quelques valeurs absolues.

Un bon exemple du relativisme de l'éducation nouvelle demeure l'expérience de Neill (1971) qui, même s'il s'est rapidement dissocié de ce mouvement en raison de la popularité grandissante de l'approche scientifique de Maria Montessori (1952), a fondé une école, Summerhill, sur des bases épistémologiques et normatives relativistes. Les activités d'enseignement ne s'appuyaient pas sur un cursus de cours obligatoires et hiérarchisés. En effet, dans l'optique de Neill, il était presque criminel de concevoir que l'enseignant puisse diriger ou forcer l'enfant à apprendre. On y tolérait l'école buissonnière et jugeait que l'opinion d'un enseignant avait exactement la même valeur que celle d'un étudiant dans les assemblées hebdomadaires. En effet, on y votait sur la majorité des aspects du vivre-ensemble sans discriminer les

positions des élèves et des adultes. À côté du courant européen de la non-directivité, on relève une certaine forme d'humanisme popularisée aux États-Unis (Rogers, 1971) ayant prôné une tolérance molle, une manifestation d'indifférence face à l'autorité des valeurs de l'enseignant sur celles de l'éduqué. En effet, l'enseignant défini comme guide, accompagnateur et non responsable de l'évaluation des apprentissages, peut sembler démissionnaire lorsque l'intolérable est toléré et que l'épanouissement individuel et le développement intégral de l'enfant se replient sur un subjectivisme.

Le dogmatisme et l'endoctrinement

Le relativisme peut être envisagé comme une alternative au danger de l'endoctrinement en éducation. Tout enseignement ne saurait être neutre car il affiche une dimension normative, un devoir-être. Parce qu'il est tourné vers le futur, l'enseignant peut adopter des méthodes contestables pour atteindre des finalités injustes. D'une certaine façon, la thèse relativiste est devenue récemment populaire comme une réaction allergique à des formes extrêmes du dogmatisme. Le sens commun voit d'ailleurs dans l'endoctrinement toute activité qui mène au lavage de cerveau et à la propagande. Reboul (1977) rappelle que la littérature anglo-saxonne a insisté sur la dimension individuelle de l'endoctrinement en tant que mauvaise éducation, tandis que les interprètes français ont tablé sur la forme collective, certaines variantes des idéologies de gauche notamment. Reboul étudie ces deux formes complémentaires en dégagant deux procédés : le type sectaire où on transforme les préjugés pour les substituer par d'autres, et le conformisme où on renforce les préjugés. Le conformisme est probablement moins spectaculaire, mais son œuvre demeure extrêmement pernicieuse, car cette attitude s'infiltré dans les mentalités jusqu'à se confondre avec l'enseignement officiel. Reboul (1977, pp. 14-24) relève treize comportements de l'éducation viciée : «1) enseigner une doctrine pernicieuse, 2) utiliser son enseignement pour propager une doctrine partisane, 3) faire apprendre sans comprendre ce qu'on devrait comprendre, 4) utiliser pour enseigner l'argument d'autorité, 5) enseigner à partir de préjugés, 6) enseigner comme scientifique ce qui ne l'est pas, 8) n'enseigner que les faits en faveur de sa doctrine, 10) sélectionner arbitrairement telle partie du programme d'études, 11) exalter dans son enseignement telle valeur au détriment des autres, 12) propager la haine par son enseignement, et 13) imposer la croyance par la violence». Or, ce qui distingue l'enseignement de l'endoctrinement tient entre autres dans le statut accordé à l'étudiant, tandis que le professeur juste prend l'élève comme une fin, l'endoctrineur l'envisage comme un simple moyen au service d'une idéologie. L'autonomie individuelle et la faculté de penser sont alors brimées par cette mauvaise éducation.

Pour sa part, Kohlberg (1981) envisage que le problème principal de l'éducation aux valeurs réside dans la dialectique de l'endoctrinement et du

relativisme. Il juge ce débat à l'aune des grands courants de l'éducation morale. Il énumère d'abord quatre solutions incorrectes au problème du relativisme. En un premier temps, il refuse de restreindre la portée de l'éducation à la seule socialisation, car cela équivaldrait à de l'endoctrinement où la société y ferait figure d'autorité. De même, établir une liste des valeurs positives tels «Dix Commandements» constituerait inévitablement une forme de dogmatisme. Enfin, seront rejetés les programmes de l'éducation au caractère sur le modèle aristotélicien d'un ensemble de vertus, ainsi que la méthode de la clarification des valeurs fondée par Raths, Harmin et Simons (1966). En ce qui concerne un inventaire des vertus sur le modèle aristotélicien, Kohlberg (1981) soulève la difficulté de s'entendre sur le nombre et le choix des vertus, ainsi que sur le sens des définitions de chacune de ces vertus. Par ailleurs, il considère que la théorie de la clarification des valeurs s'oriente vers un relativisme, car si les valeurs découlent d'une recherche personnelle de la part de l'étudiant, sur quelle base l'enseignant peut-il exhorter ses étudiants aux valeurs qui lui sont chères ? Notons que malgré les critiques de Kohlberg, l'éducation au caractère affiche un regain de popularité (Roy Bureau, in Bouchard, 2002), tout comme la clarification des valeurs n'ayant jamais été complètement abandonnée depuis sa fondation dans les années 1960 (Laprée, in Bouchard, 2002).

En contre-partie à sa critique du relativisme, Kohlberg tente de résoudre cette impasse en apportant des bases philosophiques et psychologiques au développement moral de l'enfant. En s'inspirant des travaux de Piaget, il soutient qu'en fonction de son âge, l'enfant emploie un type de raisonnement moral précis en suivant six stades. Le raisonnement est d'abord pré-conventionnel : 1) peur de la punition et obéissance, 2) relativisme instrumental (pragmatique). Ensuite est atteint le niveau conventionnel : 3) concordance interpersonnelle du bon garçon, de la bonne fille, 4) renforcement social. Enfin, un développement maximal devrait se rendre jusqu'au niveau post-conventionnel : 5) contrat social (examen critique des valeurs), et 6) se soumettre à des principes éthiques universels. Notons que postérieurement, Kohlberg a formulé l'hypothèse d'un septième stade de développement centré sur le sacré. Dans ce modèle, l'enseignant doit encourager chez l'enfant le passage à un stade supérieur. Pour connaître à quel stade l'enfant est actuellement rendu, un questionnaire est posé et on évaluera l'enfant sur la seule base de ses réponses, de son argumentation. On peut reprocher à cette méthode un certain aspect artificiel, de même que l'orientation exclusivement cognitiviste, établissant le stade moral de l'enfant seulement à partir de tests, tel le fameux dilemme de Heinz où on demande à l'étudiant ce que devrait faire une personne n'ayant pas suffisamment d'argent pour acheter le médicament nécessaire pour sauver la vie de la personne qu'elle aime : se résigner, tenter d'établir un arrangement avec le pharmacien qui vend le médicament, voler. . . On évalue alors les argu-

ments apportés par l'étudiant à la réponse qu'il formule pour résoudre ce problème éthique.

La supposée neutralité

La crainte d'endoctriner pousse malheureusement nombreux éducateurs à adopter une fausse neutralité dans le but de fuir l'endoctrinement qui, loin de constituer un remède au problème, représente plutôt une démission de la part de cet éducateur. Ériger la neutralité pédagogique en dogme annihile toute action. En effet, "[p]oser la neutralité totale revient à renoncer à l'éducation. Car toute éducation repose sur des valeurs qu'on ne peut pas prouver, sur des choix aussi indémontrables qu'inéluctables ; on ne peut démontrer que le respect humain vaut mieux que le racisme, la vérité que le mensonge, etc." (Reboul, 1977, p. 63). Ce genre de méséducation représente une démarche dénuée de valeurs et se place à l'encontre de l'idée même d'éducation car ce type d'activité ne saurait être neutre, si elle veut prétendre à former des individus. Comme l'énonce Houssaye : "Parce que la fin de l'enseignement est la pensée libre, la laïcité doit s'engager sur le chemin de la quête et des moyens du sens, sans verser ni dans l'illusion de la volonté de l'éducation totale (endoctrinement), ni dans l'illusion de la neutralité pédagogique (abstention)" (Houssaye, 1999, p. 257).

Par essence, l'éducation constitue une activité engagée dans le champ des valeurs. Il est inévitable que l'enseignant fasse des choix pédagogiques en vue de certaines finalités consenties ou inconscientes. En effet, parce que l'enseignant est d'abord un être social et que son rôle remplit une fonction institutionnelle, les finalités qui vont orienter son travail ne sont pas toutes pleinement intériorisées. Même si plusieurs de ces finalités qui participent du déterminisme social sont intégrées de façon disons inconsciente par l'agent, celles-ci demeurent néanmoins marquantes et conjuguées aux finalités volontaires, c'est-à-dire acceptées comme siennes par l'agent, permettant à l'activité pédagogique d'avoir lieu. Parce qu'elle repose sur des finalités et des intentions, l'éducation ne saurait être relativiste : "Il est certain que le relativisme apparaît peu compatible avec l'exigence de justification intellectuelle et culturelle proprement normative des contenus d'enseignement qui paraît inhérente à l'intentionnalité pédagogique" (Forquin, 1991, p. 13). En fait, la fausse neutralité rend l'enseignement caduque, car elle charcute la base de l'autorité nécessaire à la relation entre le professeur et l'élève. Afin que l'enseignement réussisse, le professeur tout comme l'élève doivent reconnaître la valeur intrinsèque du savoir partagé.

Ainsi, l'une des tentations d'un relativisme mou tient dans le souci que l'enseignant conserve une prétendue neutralité. Non seulement cette neutralité n'est pas souhaitable, mais elle est aussi *de facto* impossible. Continuellement, l'enseignant est appelé à faire des choix, à discipliner, à

évaluer, à classer, à convaincre, à sanctionner, à programmer. Cette dimension coercitive de l'activité éducative représente ce que Foucault (1975) appelle le contrôle social. Ces pouvoirs demandent de prendre position, de privilégier un modèle d'humanité plutôt qu'un autre et expriment ainsi la limite de la neutralité pédagogique. Par ailleurs, il ne peut y avoir de neutralité sur certains comportements, car si la tolérance constitue une des valeurs fondamentales de l'activité pédagogique, jamais il ne saurait être question, comme le dit l'adage, de tolérer l'intolérable. Une tolérance irréfléchie est à proscrire, car elle conduit au relativisme et ne permet pas l'avènement d'une citoyenneté éclairée qui s'affranchit d'un conformisme de groupe, par la dimension critique si importante du devoir d'indignation. Des actions exigent intrinsèquement une condamnation ; le viol et le meurtre, par exemple, doivent être dénoncés d'emblée. L'esprit critique et l'engagement social doivent veiller au guet pour qu'une forme de pseudo-neutralité ne sombre en relativisme.

En dépit du fait que plusieurs conceptions du relativisme des valeurs imprègnent le monde de l'éducation, il semble opportun non seulement de tracer les limites de cette position, mais d'en suggérer un dépassement en discutant de certaines valeurs fondamentales. Ces valeurs agiront comme des repères pour construire un système d'éducation qui tout en considérant les identités culturelles et communautaires, recherchera un critère d'universalité dans une définition de ce que constitue un être humain, et ouvre la voie à un véritable dialogue éthique par l'esprit critique. Loin d'être les seules valeurs à propager, ces dernières apparaissent néanmoins comme incontournables.

Les valeurs de l'éducation : universalité, démocratie et critique

L'éducation doit nécessairement considérer les différents particularismes et déterminismes ou handicaps socioculturels, mais aussi les dépasser pour édifier la véritable universalité démocratique. Ainsi, le pluralisme démocratique, seul mode pleinement satisfaisant de l'expérience éducative de ce vingt-et-unième siècle, doit lutter à la fois contre le conformisme et la tyrannie. Bien entendu, cette position philosophique ne vise en aucune façon à faire l'apologie d'un trait « occidental », mais seulement à exprimer des valeurs fondamentales. En dépit de la définition problématique du concept de démocratie, comme l'a souligné MacIntyre (1988), ainsi que de la façon contestable dont certaines puissances politiques tentent d'implanter ce modèle, il faut persister à l'accepter comme finalité politique et éducative. On définit ici l'idéal démocratique comme le respect des libertés individuelles et collectives, en particulier la liberté d'expression et de culte, libertés enchassées par des droits, et se manifestant politiquement par la souveraineté des citoyens. Le modèle démocratique apparaît comme l'opposé fragile mais indispensable contre tout totalitarisme.

Le danger de la quête d'universalité sur le plan de la normativité tient dans la possibilité de l'endoctrinement : "Dans les sociétés démocratiques, on considère que les vérités morales universelles et les règles qui visent délibérément à endoctriner les personnes sont inacceptables" (Jeffrey, 1999, p. 53). Jeffrey explique que du caractère construit de la valeur découle l'impossibilité d'en justifier un sens universel ou transcendant, le défi propre aux valeurs serait alors de tenter d'en trouver un sens universel sans les substantiver, les réifier. Assigner un sens universel aux valeurs repose sur deux exigences : considérer que ce sens universel demeure temporaire jusqu'à ce qu'il soit réfuté, et respecter une visée pragmatique de ce sens, comme dans le cas des chartes des Droits. L'universalité devrait ainsi recouvrir l'espace de l'expérience vécue et de la quotidienneté. Or, parce qu'il tolère la forme culturelle du relativisme, Jeffrey ne peut se résigner à ce que ce sens universel soit accepté par tous les peuples. Autrement dit considérant que l'élaboration des diverses chartes des Droits de l'Homme représente un trait occidental, il serait ethnocentrique de vouloir "imposer" le respect de ces valeurs même si celles-ci s'appuient sur un sens universel et pragmatique. Il a été soutenu, par ailleurs, que les chartes des Droits pouvaient se substituer à l'ancienne hégémonie cléricale et constituer un dogmatisme mou (Ménasseyre, in Lombard ; 1999, p. 43). Or, pour qu'une valeur soit accueillie, un dialogue doit être instauré et des arguments posés. On évite ainsi de concevoir la transmission des valeurs sous le modèle de l'endoctrinement. Si imposer les valeurs chères aux occidentaux marque de l'ethnocentrisme, on dénature alors leur portée universelle. La mission de l'activité de l'éducation consiste précisément à agir comme médiateur entre les cultures opposées. Même si la théorisation de la rationalité critique est apparue en contexte occidental, la finalité qu'elle doit représenter pour l'ensemble de l'humanité doit en faire une valeur universelle.

Afin d'adopter une position alternative au dogmatisme ou au relativisme, on peut accepter, avec Stanley (1998), la thèse d'un multiculturalisme critique. Le multiculturalisme ne peut être fondé sur le seul respect de la différence, car "[l]'idée même d'un respect des cultures suppose en effet l'existence d'un point de vue extérieur aux cultures elles-mêmes et la mise en œuvre de critères ayant un caractère d'universalité" (Forquin, 1991, p. 25). Or, cette thèse de la finalité de l'école comme gestion de la diversité nous plonge au cœur du postmodernisme. En effet, un penseur comme Houssaye (1998) a clairement dégagé les nouveaux défis de l'éducation de l'ancien paradigme humaniste en "quête de certitude". Se dissociant de la perspective humaniste en éducation dont Reboul figurait comme l'un des hérauts, Houssaye envisage les valeurs de l'éducation sous le signe d'une "gestion de l'incertitude". Les théories de la déconstruction (Derrida, Lacan, Lyotard) et du désenchantement du monde, telle l'entreprise de Gauchet (1985), ont laissé leur empreinte sur le problème du pluralisme, refoulant l'idéal rationaliste

de la modernité comme seul élément constitutif de l'homme. Ainsi, le seul modèle d'éducation pour l'humanité polymorphe débouche sur la gestion de la laïcité, car "aujourd'hui la sécularisation est la condition, le moyen et la fin de l'éducation" (Houssaye, 1998, p. 253). À l'instar de Dewey (1966) ayant expérimenté la démocratie vécue à l'école ou des théoriciens comme Habermas (1992) et Rawls (1971) pour qui le sens de l'éthique de demain est ramené sur les bases communautaires par l'impératif du dialogue et de la communication, Houssaye y voit les signes d'une éthique de l'authenticité, du droit à la différence. L'identité pourra ainsi se construire dans le rapport à l'autre (Ricoeur, 1990 ; Lévinas, 1971) et maintenir, par l'intersubjectivité des relations personnelles, une tension pour que l'universalisation des valeurs à transmettre par l'éducation, jamais ne s'enlise dans le dogmatisme. L'éthique du dialogue permet de resituer à sa juste place la rationalité critique. Dans un excellent texte à portée heuristique, Houssaye (1999) dénombre trois "jalons pour une éthique de l'attitude éducative" : la relation, la responsabilité et la loi à construire. Ces trois catégories semblent correspondre adéquatement aux défis moraux de l'éducation. La relation regroupe toutes les éthiques du dialogue, de la communication et de l'altérité. La responsabilité trace la voie de la solidarité depuis les penseurs de la théorie critique jusqu'à Hans Jonas (1990). Cette forme d'éthique recoupe la dimension critique de l'éducation telle que nous l'avons esquissée. Le scepticisme propre à la critique permet, en se substituant au relativisme, de tempérer l'universalisme optimiste de la raison éducatrice. Enfin, le troisième modèle de la portée éthique de l'enseignement s'articule autour de la loi à construire et constitue, selon Houssaye, l'ultime défi politique de l'éducation : refuser à la fois un universalisme abstrait et un communautarisme négateur de l'autre, en instituant une éducation pluraliste et démocratique qui ajoute une dimension universelle et normative à l'éthique de la discussion. On doit souligner aussi que la dimension critique de l'activité pédagogique ne devrait pas détruire l'espérance en un fondement du savoir exprimant une certaine vérité. Deux pôles nécessaires à l'éducation instaurent une tension vitale entre le dogmatisme et le nihilisme. Tout d'abord, une démarche optimiste tournée vers le goût du savoir et en corollaire le sacrifice quasi religieux qu'il commande. D'autre part, l'esprit critique tempère cette attitude positiviste par la remise en question des idées reçues. Dit autrement, une composante de la dimension positiviste doit perdurer, pour que les valeurs demeurent universalisables, mais celle-ci passera au crible de la rationalité critique.

Enfin, contrairement à Rorty (1989) qui juge que la pensée critique est une faculté qui s'exerce chez l'individu seulement lorsque des études universitaires sont amorcées, il faut plutôt envisager que ces aptitudes se développent progressivement dès la tendre enfance. Les expériences de Lipman (1988) introduisant la philosophie aux enfants montrent le succès d'une méthode d'enseignement basée sur le raisonnement. Une philosophie de l'éducation

fondée sur l'esprit critique permet, selon Hare (*in* Marples, 1999) d'atteindre trois finalités éducatives différentes. La pensée critique favorise en premier lieu l'examen de sa propre existence et établit ainsi une justification éthique de l'éducation. Par la suite, cette attitude concourt à formation fondamentale visant à développer des compétences transversales chez l'apprenant. Enfin, la pensée critique se justifie sur le plan intellectuel parce qu'elle met en contexte les divers savoirs, en particulier leur dimension culturelle, accomplissant de ce fait l'une des motivations épistémologiques du relativisme. Cette critique du relativisme des valeurs comme moteur de l'éducation réintègre ainsi l'idée chère à cette doctrine de mise en contexte, par le recours à une attitude épistémologique de regard critique sur les connaissances et les normes.

En dernier lieu il faut apporter un bémol à la valeur de la pensée critique afin de combattre le relativisme. En effet, la rationalité de l'éthique postmoderne ne saurait se restreindre à la raison critique, car celle-ci aboutit à une éthique impersonnelle, dont la théorie rawlsienne de la justice en fournit un bon exemple en postulant un consensus contractualiste originel, le voile d'ignorance. Or, cette impartialité, calquée sur une conception positiviste de la science aujourd'hui souvent abandonnée, est inadmissible sur un plan éthique parce qu'elle attribue à la raison un caractère impersonnel. Depuis la modernité, la raison critique constituée par une antinomie avec la passion. Il faut se défaire de cette conception pour que le particulier et l'universel coïncident dans la raison personnelle d'une éthique qui réintègre le désir. Accueillir les dimensions passionnelle et subjective ne signifie nullement de louer la spontanéité et le relativisme du goût, mais plutôt encourager une éthique non réductrice. Ainsi, orientée vers des finalités à la fois bien établies et perpétuellement à revoir, l'éducation devrait être un lieu privilégié d'une méditation sur la vie bonne.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Traduit par Patrick Lévy, Paris : Gallimard, Folio essais.
- Bloch, M.-A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris : PUF (1948, 1^{re} édition).
- Bouchard, N. (Ed.). (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale: Six approches*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An Introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Feyerabend, P. (1989). *Adieu la raison*. Paris: Alliages.
- Forquin, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue Française de Pédagogie*, 97, 13-30.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1993 (deuxième édition).
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde: une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard.

- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Traduit par M. Hunyadi. Paris: Cerf.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs: les choix de l'école. *Revue française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°97, 31-51.
- Houssaye, J. (1998). Valeurs et éducation. In J. Houssaye (Ed.), *Philosophie et éducation approches contemporaines*. Paris: ESF.
- Houssaye, J. (1999). Jalons pour une éthique de l'attitude éducative? In S. Solère-Queval (éd.), *Les valeurs au risque de l'école*. France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Jeffrey, D. (1999). *La morale dans la classe*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*. Traduit de l'allemand par J. Greisch. Paris: Cerf.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S., (Eds.). (2000). *Moral education and pluralism, education, culture and values*, Volume IV. London & New York: Falmer Press.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. The Hague: M. Nijhoff.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Neill, A. S. (1971). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: Maspéro.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Marples, R. (Ed.). (1999). *The aims of education*. Routledge International Studies in the Philosophy of Education. London & New York: Routledge.
- Ménasseyre, C. (1999). Instituer l'école, cœur de la cité, lieu de vraie liberté. In J. Lombard (Ed.), *Philosophie de l'éducation: Questions d'aujourd'hui, L'école et la cité.*, (31-51). Paris & Montréal: L'Harmattan.
- Montessori, M. (1952). *Pédagogie scientifique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance I*. Paris: Seuil.
- Morin, L., & Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rorty, R. (1989). *Contingence, irony and solidarity*. Cambridge: University Press. Traduction française (1994). *Objectivisme, relativisme*. Paris: PUF.
- Rorty, R. (1989). Education without dogma. *Dissent* 36(2), 198-204. Réimpression en W. Hare & J. Portelli (Eds.). (1996). *Philosophy of education: Introductory readings*, (207-217). Calgary, AB: Detselig.
- Sokal, A. D. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.
- Stanley, T. (1998) Pluralisme culturel et multiculturalisme critique. In A. Giroux (Ed.), *Repenser l'éducation*, (169-183). Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wong, D. B. (1996). Relativisme moral. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, (1369-1376). Paris: PUF, (3^e édition 2001).

Docteur en philosophie de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), **FRANCIS CAREAU** a enseigné l'histoire de la philosophie pour le département de philosophie de l'UQÀM : Antiquité, Moyen Âge et Renaissance. Il a aussi donné des cours de philosophie de l'éducation à l'UQÀM pour le département éducation et pédagogie. Il enseigne présentement la philosophie au Collège de Rosemont à Montréal. Spécialiste de la tradition néoplatonicienne, il s'intéresse principalement à l'éthique, à la métaphysique et aux finalités de l'éducation.

Ph.D in Philosophy at the University of Quebec at Montreal (UQAM), **FRANÇOIS CAREAU** has taught the history of philosophy for UQAM's Philosophy Department including Antiquity, the Middle Ages and the Renaissance. He has also given educational philosophy courses for UQAM's Department of Education and Pedagogy. Currently he teaches philosophy at Rosemont College in Montreal. As a specialist in the tradition of Neoplatonism he is particularly interested in ethics, metaphysics and the ends of education.