
L'enseignement de l'éthique au collégial : vérité et convictions en éducation morale

Dans un premier texte, nous nous étions engagé dans une discussion sur les buts de l'éducation et sur l'anthropologie philosophique sous-jacente à toute entreprise d'éducation. Nous tentions d'alimenter une réflexion sur l'enseignement de l'éthique au collégial en dégagant une hiérarchie des finalités de cet enseignement et en mettant en relief certaines données convergentes quant à la conception de l'être humain nécessairement impliquée par le travail d'éducation : éduquer, c'est d'abord et toujours *aider à former un être humain*, c'est-à-dire un être capable d'apprendre par lui-même, avec les autres et parmi les autres, en vue d'être libre et pleinement humain.

Nous voudrions poursuivre ici cette étude en philosophie de l'éducation de tradition française et aborder cette fois un sujet bien délicat qui découle du débat sur la conception de l'être humain. Il s'agit du thème de la vérité et des convictions et de leur place dans l'enseignement de l'éthique. La problématique peut se résumer ainsi : lorsque des conceptions différentes de l'être humain commandent des morales différentes et lorsque l'enseignant porte en lui des convictions profondément enracinées, comment alors enseigner l'éthique à ces jeunes adultes qui nous sont confiés ? Autrement dit, si nous n'arrivons pas à nous rallier à quelques données convergentes au sujet de l'idéal humain qu'il convient de rechercher, et si pourtant personne n'échappe à la nécessité de se commettre par rapport à ce qui guide effectivement sa conduite, comment ceux qui enseignent l'éthique au collégial peuvent-ils proposer des pistes significatives pour ces jeunes avec qui ils travaillent ?

Pour alimenter cette réflexion, nous partirons du malaise actuel quant à toute prétention à la vérité ; ensuite, en puisant chez certains auteurs qui se sont penchés sur la philosophie de l'éducation, nous montrerons combien cette notion semble pourtant nécessaire pour fonder quelque connaissance que ce soit ; nous verrons aussi combien, au-delà des conventions ou de la recherche du dénominateur commun le moins exigeant, les convictions de l'enseignant, à certaines conditions, peuvent nourrir adéquatement la réflexion et l'autoconstruction de ceux et de celles qui lui sont confiés. En somme, nous soutiendrons le point de vue de Socrate dans le *Phédon* : il importe de chercher la vérité, de se déclarer, de discuter, d'argumenter, de susciter et d'examiner des objections ; de s'engager totalement, quoi...



Luc Desautels

*Professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption*

Enfin, nous soumettrons une liste de questions découlant de ces propositions et sur lesquelles nous serions désireux d'échanger avec ceux et celles qui s'intéressent à l'enseignement de l'éthique au collégial.

FEU LA VÉRITÉ ?

Prenons comme point de départ cette caractérisation de notre époque dépeinte par Edgar Morin. Selon lui, et de façon toute paradoxale, trois vérités fondamentales se trouvent à la base de notre mentalité postmoderne : la première, c'est qu'il n'existe aucune vérité fondamentale ou fondatrice. La seconde, c'est qu'aucun concept de fondement premier ou ultime ne serait même fondable. La troisième, c'est que même le « Réel » n'est plus fondamentalement réel à proprement parler, tout point de départ dans le « Réel » se révélant insuffisant et renvoyant à autre chose que le réel pour se justifier. D'après le résumé que fait Lucien Morin de la pensée de son illustre homonyme, on peut ainsi conclure que « la postmodernité, c'est la résignation obligée devant le fait que [...] une seule vérité fondamentale est certaine, il n'y aura plus jamais aucune première vérité fondamentale certaine¹ ».

Mais alors, s'il n'y a plus de fondement solide, de vérité première, comment départager tous ces points de vue différents, voire contradictoires, sur l'idéal humain à poursuivre, sur la conduite humaine à adopter ? Doit-on renoncer à cette question et

se ranger plutôt à la position du relativisme individuel ou culturel² ? Ou vaut-il mieux laisser de côté ce débat sur la vérité et les fondements, particulièrement dans le domaine moral, et le remplacer plutôt par la délibération dialogique sur le comportement « raisonnable », comme nous le suggère Georges A. Legault³ ?

VÉRITÉ OU CONSENSUS ?

Pour le moment, nous n'arrivons pas à nous prononcer clairement... Nous remarquons que même ceux de nos auteurs que nous situerions dans l'approche « fondamentale », c'est-à-dire ceux qui cherchent justement à mettre au clair les fondements universels de la morale, font une belle place à ce qui fait consensus, à ce qui est largement partagé, aux principes qui pourraient constituer à divers niveaux notre fonds commun. La vérité se réduirait-elle au consensus, au consentement d'une majorité ?

Ainsi, Jacques Maritain affirme que « cette sorte de consentement commun est tout ce qu'on peut attendre pour une doctrine quelle qu'elle soit de philosophie morale, car aucune ne peut prétendre en fait obtenir l'assentiment complet et universel de tous les esprits [...] »⁴. Brunet et Morin disent-ils autre chose lorsqu'ils remarquent que « quand on cherche des balises en matière morale, la pratique séculaire de l'éloge et du blâme comporte une sagesse utile, éclairante ; elle permet aux êtres humains de s'apprécier mutuellement, de se juger à l'œuvre, de s'entraider à garder la bonne route⁵ ». Quant à Olivier Reboul, s'interrogeant sur ce qui vaut la peine d'être enseigné et d'être appris, il range « les opinions qui font l'objet d'un consentement culturel » aux côtés « des savoirs qui ressortissent à la raison humaine⁶ ». Consentement culturel, éloge et blâme, consentement commun... Ces énoncés ne nous semblent pas très différents du résultat attendu de cette délibération dialogique, de cette discussion rationnelle sur l'action la plus raisonnable à mener dans telles ou telles circonstances... Est-ce bien là la seule vérité accessible à l'homme ?

VÉRITÉ ET CONNAISSANCE

Pourtant, ce sont les mêmes auteurs qui défendent vigoureusement la nécessité de la vérité comme fondement de la connaissance, car « [...] sans vérité, pas de connaissance à proprement parler⁷ », et qui soutiennent la possibilité pour les hommes d'y accéder autrement que par le plus petit dénominateur commun ou que par pure convention. Brunet et Morin ne postulent-ils pas que « par-delà la diversité des coutumes des différents peuples au cours des âges, il y a de l'universel et du fondamental, il y a une sorte de " conscience commune " de l'humanité. D'ailleurs, s'il en était autrement, comment pourrait-on s'expliquer qu'un document tel la Déclaration des droits de l'Homme ait pu voir le jour ?⁸ ». Le plaidoyer de Maritain n'est-il pas semblable lorsqu'il invoque que

*La vérité se réduirait-elle
au consensus,
au consentement d'une majorité ?*

« si nous n'avons aucun moyen de déterminer en quoi consistent la liberté, la justice, l'esprit, la personnalité humaine, et la dignité humaine, et pourquoi ces choses-là sont dignes qu'on meure pour elles, alors toutes les douleurs et les immolations de la guerre contre Hitler [...] n'ont été souffertes que pour des mots⁹ ».

Évidemment, nous connaissons bien les dangers inhérents à la prétention de connaître ou de posséder la vérité : l'autoritarisme et l'endoctrinement n'ont-ils pas fait suffisamment de ravages au cours des siècles ? Et pourtant, si nous tenons avec Reboul « qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs », que « cette thèse résiste aux objections, celle du positivisme, celle du relativisme et celle de l'indifférentisme [...] »¹⁰ et, avec Maritain, « qu'il n'y a pas d'unité ou d'intégration sans une hiérarchie stable des valeurs¹¹ », comment alors jugerons-nous des valeurs et de leur hiérarchie quand nous sommes confrontés à des points de vue divergents à ce sujet ? Et comment enseignerons-nous l'éthique ?

CONVICTIONS ET OBJECTIVITÉ

Si « [...] le maître est là pour enseigner des savoirs et des valeurs qui ne dépendent pas de sa subjectivité, qui le transcendent¹² », peut-on, sans tomber dans les travers soulignés ci-dessus, se contenter d'agir tels ceux que dénonce Maritain :

[...] beaucoup de maîtres pensent qu'il est de leur devoir de dissimuler et de mettre de côté autant qu'il est possible, ou même d'atrophier leurs propres convictions, qui sont des convictions d'un homme donné, non les énoncés de la science ou de l'érudition. Et comme ces prétendus énoncés n'existent que dans les livres écrits par les divers experts, et sous la forme (c'est le cas, spécialement, en matière d'humanités et de philosophie) d'affirmations opposées, la tâche du maître qui se retire modestement dans l'ombre se réduit à présenter à l'étudiant un tableau préparé soigneusement et objectivement d'opinions incompatibles, entre lesquelles seul le goût ou le sentiment subjectif paraît capable de faire un choix¹³.

Pourtant, nous pensons, avec Aline Giroux, que la jeunesse actuelle attend autre chose de nous et que « le modèle qu'elle cherche est le modèle éthique. Celui-là parle et agit de sa personne, c'est-à-dire de sa structure axiologique [...] »¹⁴. En ce sens, nous sommes portés à nous rallier à Maritain lorsqu'il soutient que « le premier devoir du maître est de développer en lui-même, pour l'amour de la vérité, des convictions profondément enracinées, et de les manifester avec franchise, tout en ayant plaisir, bien sûr, à voir l'étudiant développer peut-être contre elles ses propres convictions personnelles »¹⁵.

Pour le moment, nous n'avons rien trouvé de mieux que cette citation du philosophe français qui, lorsque nous l'appliquons à l'enseignement de l'éthique, nous semble bien résumer notre dilemme :

Une bonne philosophie doit être une philosophie vraie. Or les professeurs de philosophie se trouvent naturellement engagés dans des positions philosophiques qui diffèrent largement. Et si l'une de ces positions est fondée sur des principes vrais, ce n'est apparemment pas le cas pour les autres. La solution de ce problème peut prendre deux formes. Tout d'abord, il existe un certain héritage commun, bien qu'informulé, de sagesse philosophique qui passe à travers tout réel enseignement de la philosophie, quel que soit le système de celui qui enseigne. La lecture de Platon est toujours un bienfait, même si vous n'êtes pas d'accord avec les thèmes du platonisme. En second lieu, les professeurs de philosophie n'enseignent pas pour qu'on les croie, mais pour éveiller la raison ; et les étudiants en philosophie sont redevables à leur maître de se libérer de lui¹⁶.

Le Socrate de Platon n'aurait pas dit mieux ! Ne voit-on pas dans le *Phédon* le vieux sage inciter ses compagnons, au milieu d'une discussion sur l'immortalité de l'âme, à ne pas céder à l'inquiétude ou au découragement quant à la valeur de notre jugement ou à la possibilité de trouver la vérité, à aller jusqu'au bout dans le raisonnement ; ne le voit-on pas accueillir

*« les professeurs de philosophie
n'enseignent pas pour qu'on les croie,
mais pour éveiller la raison ;
et les étudiants en philosophie
sont redevables à leur maître
de se libérer de lui. »*

*À la différence des sophistes,
il [Socrate] nous invite à ne pas chercher
à ce que nos paroles
paraissent vraies à l'auditoire,
mais qu'elles nous paraissent le plus possible,
à nous-même,
être vraies.*

avec plaisir, bienveillance et même admiration les objections ? À la différence des sophistes, il nous invite à ne pas chercher à ce que nos paroles paraissent vraies à l'auditoire, mais qu'elles nous paraissent le plus possible, à nous-même, être vraies. Le maître conclut cette section en disant : « C'est ainsi que je me place à l'égard du raisonnement. *Ne vous occupez pas de Socrate, occupez-vous plutôt de la vérité.* Si je dis quelque chose de vrai, donnez-moi votre accord ; sinon, opposez-moi tous les arguments que vous voudrez et évitez que, dans notre ardeur, je m'abuse moi-même, et que je ne vous abuse par la même occasion [...] »¹⁷. Tout un exemple à suivre pour ceux qui enseignent la philosophie, et particulièrement l'éthique, non ?

ENSEIGNER L'ÉTHIQUE

« PROPRE AU PROGRAMME » : DES QUESTIONS

Les réflexions précédentes pourraient conduire, à propos de l'enseignement de l'éthique au collégial, à des questions semblables à celles qui suivent :

- ◆ Dans le cours de philosophie éthique propre au programme d'études de l'élève au collégial, le thème de la vérité est-il abordé ? Si oui, comment ? Propose-t-on une hiérarchie des valeurs et comment en juge-t-on ? Quels critères et quelles méthodes sont proposés aux élèves du cours de philosophie éthique propre au programme pour juger du caractère moral d'une action ?
- ◆ Quelle place les enseignants du cours de philosophie éthique propre au programme font-ils à leurs propres convictions et qu'en pensent les élèves ? Qu'en est-il du « modèle éthique » que chaque enseignant offre, consciemment ou non ?

- ◆ En quoi un cours d'éthique « propre au programme » constitue-t-il un avantage quelconque pour les enseignants et les élèves qui veulent réfléchir sur les idéaux humains, individuels et collectifs, la citoyenneté ou la « vie bonne » que chacun veut mener ? L'arrimage au programme d'études favorise-t-il réellement la compétence éthique visée ?

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons tenté d'aborder un sujet délicat pour toute personne qui prétend contribuer à l'éducation des autres : quelle place ses propres convictions et son point de vue sur la vérité peuvent-ils tenir dans son enseignement ? En puisant chez certains auteurs en philosophie de l'éducation, nous avons d'abord rappelé combien le contexte actuel est réfractaire à l'idée même de la vérité et, pourtant, combien celle-ci semble nécessaire pour fonder toute prétention à la connaissance de quoi que ce soit. Puis, nous avons mis en relief la pertinence de nous engager totalement dans la philosophie éthique que nous enseignons, tout en respectant et en sollicitant des points de vue divergents : à nos yeux, c'est la façon privilégiée d'offrir à nos élèves le modèle éthique qu'ils attendent et dont ils ont besoin pour élaborer leur propre projet. Enfin, nous avons dressé une liste de questions qui visent plus particulièrement l'enseignement du troisième cours de philosophie, la philosophie éthique « propre au programme », au collégial : sur ces questions et toute autre du même genre, nous sommes intéressés à connaître l'avis des lecteurs et nous les invitons à contribuer à la poursuite de la réflexion. ☒

luc.desautels@collanaud.qc.ca
www.collanaud.qc.ca/lass/philo

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Lucien Morin, « Post-modernité, éthique et formation des maîtres », dans Desautels, M.-P., Jutras, F. et alii, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1997, p.128. Cf. Edgar Morin, *La méthode*, 3. *La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
2. Georges A. Legault, *Professionalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, PUQ, 2000, p. 260-261 : « Lorsqu'on est relativiste culturel, on pose que toute morale est historique et culturelle, et qu'il n'y a aucun moyen de départager les morales pour savoir laquelle est la vraie [...]. Ce que postule le relativiste individuel, c'est que les décisions sont personnelles ; elles s'expliquent par la socialisation et par la constitution de l'identité personnelle et sociale, mais elles ne sont pas l'objet de justification. Ainsi, un relativiste présente sa décision mais ne la justifie jamais. »
3. *I.e.* la recherche collective de la meilleure solution dans les circonstances, la solution la plus raisonnable pour toutes les parties au débat. Cf. *Ibid.*, p. 244-245.
4. Jacques Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, p. 237.
5. Louis Brunet et Lucien Morin, *Philosophie de l'éducation*, vol. 2, Sainte-Foy, PUL, 1996, p. 254.
6. Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 79.
7. Louis Brunet et Lucien Morin, *op. cit.*, vol. 2, p. 284.
8. *Ibid.*, p. 265.
9. Jacques Maritain, *op. cit.*, p. 115.
10. Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 105.
11. Jacques Maritain, *op. cit.*, p. 132.
12. Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 79.
13. Jacques Maritain, *op. cit.*, p. 165.
14. Aline Giroux, « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », dans Desautels, M.-P., Jutras, F. et alii, *op. cit.*, p.181.
15. Jacques Maritain, *op. cit.*, p. 165.
16. *Ibid.*, p. 86-87.
17. Platon, *Phédon*, texte proposé par Alain Jacques, Laval, Beauchemin, 1995, p. 36. C'est nous qui soulignons.

*Luc DESAUTELS enseigne la philosophie depuis 1984 et a occupé différentes fonctions administratives et pédagogiques au collégial. Détenteur d'une maîtrise ès arts en théologie et d'une maîtrise en éducation, il poursuit présentement des études doctorales en philosophie à l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse particulièrement aux applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique et à l'amélioration continue de la qualité en éducation. Au dernier colloque de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire (APOP), il a présenté les résultats préliminaires d'un projet pilote qu'il mène depuis deux ans auprès d'élèves ayant échoué leur premier cours de philosophie. Ses écrits comprennent notamment « Chercher sur internet et chercher en bibliothèque », un article paru dans *Clic* en février 1998, et « La mort de Judas » publié dans *Science et esprit* en 1986.*