

L'éducation morale: réinventer les logiques de la réflexion

Aline Giroux

Université d'Ottawa

This article deals with the cognitive aspect of moral judgment. In the first part, an instance of scientism is brought to light: the kind of reductionism according to which a judgment must conform to the canons of deductive logic if it is to have any epistemological value. In the second part, it is argued that moral thinking follows another logic, requires other kinds of knowing, and calls for a different type of rationality. Therefore, theory and practice of moral education demand a revision of dominant models of knowledge, of rationality, and of the development of thinking.

Cet article offre une réflexion sur l'aspect cognitif du jugement moral. Il veut mettre en lumière le réductionnisme scientifique selon lequel un jugement n'a de valeur épistémologique qu'en autant qu'il se conforme aux canons de la logique hypothético-déductive. L'hypothèse directrice est la suivante: la réflexion morale se fait selon une autre logique, à partir d'un autre type de connaissance et d'une autre rationalité. Ainsi, dans le domaine de l'éducation morale, on doit repenser les modèles dominants de connaissance, de rationalité et du développement de la pensée.¹

On serait mal venu, en éducation morale, de mettre en question la place et l'importance de la réflexion et de l'apprentissage de la pensée critique. En effet, c'est la pratique de la réflexion critique qui a permis à toute une génération de sortir de l'impérialisme des connaissances révélées et des conduites imposées. Pourtant, on pourrait aujourd'hui se demander avec Whitehead (1938, 1957) si l'obscurantisme n'a abandonné la défroque cléricale que pour passer le sarrau scientifique. L'obscurantisme, écrit l'auteur, est le fait des praticiens d'une méthodologie qui font, de leur méthode, une orthodoxie. Ainsi, pour le positivisme analytique, un énoncé n'a de valeur épistémologique que s'il répond aux canons de la science; sinon, il relève de l'irrationnel (Ayer, 1952, p. 102 et chap. VI). Depuis le *How we think* (Dewey, 1933), la réflexion se ramène au processus de résolution de problèmes (Adler, 1964, p. 59). Penser devient un exercice hypothético-déductif quand ce n'est pas une manoeuvre calquée sur le modèle du traitement des données (Roszak, 1986, p. xi). Ainsi, constate Neville (1987), en notre temps de fonctionnalisme philosophique et des sciences dites cognitives, la réflexion morale tend à être conçue en termes d'une technologie intellectuelle portant sur les meilleurs moyens d'arriver à ses fins (p. 23). En autant qu'elles adoptent le paradigme du processus de résolution de problèmes, les méthodes d'éducation morale versent dans l'erreur épistémologique par excellence, celle

qui, "pour établir la connaissance de l'homme sur un pied . . . scientifique . . . commence par mettre de côté la règle numéro un de toute pensée scientifique: l'adaptation de la méthode à l'objet étudié."² (Theau, 1985, p. 479, note 115).

C'est une erreur que détecte Guindon (1978). De retour d'une année passée avec Kohlberg et l'équipe de Harvard, il pose la question radicale: quelle est la valeur épistémologique d'une théorie *cognitive* du *développement* moral ou les concepts de *connais* - sont calqués sur le paradigme scientifique? (p. 232-233. C'est nous qui soulignons). Le présent article a pour but de reprendre cette question pour en clarifier le sens et pour en montrer, autant que possible, l'ampleur, la portée, la pertinence et peut-être même l'urgence. Il faut se demander aujourd'hui: dans la réflexion morale, quel serait le modèle épistémologique adéquat; quelle serait la logique? Dans le développement du jugement moral, quelles sont les transformations de la pensée?

1. *Quelle logique?*

a) *Techno-logique et logique*

Il y a de cela une décennie, Guindon (1978) faisait remarquer que peu de philosophies présentent la réflexion morale en termes de jugement hypothético-déductif (p. 244). Aujourd'hui, Martin (1987) constate que dans les programmes d'éducation morale, le concept de moralité est défini en termes d'une seule sorte de réflexion. Elle rappelle (sans développer sa pensée), qu'il y a pourtant plusieurs types de raisonnement. Il devient alors nécessaire, écrit-elle, de revoir notre conception (reconceptualize) du raisonnement moral (p. 211-212).³ Alors qu'il était l'un des gourous de l'éducation, Rogers (1976) comparait le processus d'évaluation au "fonctionnement d'un gigantesque ordinateur électronique" capable de "traiter rapidement la multitude des données" d'expérience, et de fournir "presque instantanément la formule de comportement" représentant "le secteur le plus économique" pour la satisfaction des besoins individuels. Dans cette techno-logique, les "choix et décisions" de la personne sont "comparables à des computations complexes" et ses erreurs de jugement deviennent des "erreurs de calcul" (p. 301-302). Si cette vision techno-logique de la réflexion morale est inappropriée, la conception de la réflexion comme exercice de logique formelle n'est pas plus adéquate. En effet, la raison logique précise, organise, structure, définit, enchaîne des raisons. Inhelder et Piaget (1970) reconnaissent que les opérations formelles peuvent servir à résoudre des problèmes d'ordre scientifique (chap I). Pourtant, comme le rappelle Basseches (1984), si les opérations formelles sont une condition nécessaire, elles restent insuffisantes lorsqu'il s'agit, non plus de trouver des solutions à l'intérieur d'un système clos, mais d'identifier les questions qui pourront guider l'exploration d'un système ouvert (p. 47). L'exercice de la seule intelligence formelle produirait le personnage de Monsieur Teste (Valéry, 1946), cet "esprit rigoureux, maître de la gymnastique intellectuelle" (p. 18) dont la malheureuse compagne se sent "libre, mais classée" (p. 45-46). C'est aussi la réduction de la réflexion morale à un exercice de

logique abstraite qui produit les "Yogis post-conventionnels" (Guindon, 1981) jugeant de problèmes qui concernent les autres, et cela, de façon claire, objective, détachée et impartiale, fixés qu'ils sont sur l'absolu d'un principe unique.

b) *axio-logique*

Dans la réflexion morale, écrit Jankelevitch (1981), le *logos* s'intègre à l'*axios* (ce qui vaut, ce qui mérite. *Axioma*: ce qui paraît convenable) pour créer *une certaine forme de rationalité* (p. 9. C'est nous qui soulignons). Contrairement à la techno-logique, l'axio-logique est une réflexion non plus sur les moyens mais sur les fins. Elle est, de plus, contrairement à la logique désintéressée, une spéculation née d'une préoccupation: celle de l'action à faire. En d'autres mots, elle est une pensée pratique. Elle est, enfin, la réflexion non pas d'un "observateur impartial" pour qui il est question d'un autre, mais d'un agent déjà engagé dans un projet où il est question non plus seulement des choses qu'il veut mais de la personne qu'il choisit de devenir.

La tradition aristotélico-thomiste veut que "... dans les actes humains, les fins prennent le rôle des principes dans la spéculation" (Thomas d'Aquin, I, II, Q57, a⁴). Face au modèle prépondérant de réflexion calqué sur le processus de résolution de problèmes et de délibération sur les moyens, Guindon (1978) et Neville (1987) rappellent que la réflexion morale porte sur les fins (p. 23 et 257, respectivement), c'est-à-dire sur un bien reconnu comme tel et recherché pour lui-même par un être libre. Délibérer sur les fins c'est chercher, dans une situation précise, quel est le bien ou ce qui convient (Blais, 1977, p. 50; 1987, p. 17-20). C'est réfléchir sur ce qui mérite d'être recherché, à quelles conditions, à quel prix et jusqu'où. Ainsi, la réflexion morale pose la question: Est-il *bon* de faire, *devons-nous* faire ce que nous avons les moyens de faire? Ni la techno-logique ni la logique ne sauraient répondre. Parce qu'elle porte sur les fins, la réflexion morale présuppose le sujet libre, c'est-à-dire capable "dans une certaine mesure de déterminer (ses) pensées, (et ses) actes . . . selon ce (qu'il aura) voulu qu'ils soient" (Theau, 1985, p. 470). Ce choix des fins entraîne la responsabilité, ce que ne saurait faire un choix entre des moyens plus ou moins équivalents ou interchangeables.

La réflexion morale est une pensée *pratique*. Il faut considérer d'abord que la pensée, dans ce domaine peut-être plus encore que dans tout autre, est inextricable de l'ensemble de l'expérience personnelle. Roszak (1986) décrit les idées, y compris les idées-maîtresses qui mènent le monde, non pas comme découlant de la logique d'un système de classement ("filing system") mais plutôt comme surgissant du civet (du ragoût, de la compote: "stew") de l'expérience. A ce niveau, le travail de l'esprit, note l'auteur, a peu de choses en commun avec une opération de traitement des données. Ce n'est pas, non plus, à partir de pures données d'information que les cultures ont élaboré leurs idées-maîtresses. Au contraire, c'est du tréfonds de l'expérience que sont nées des idées aussi puissantes que: "L'homme est la mesure de toutes choses," "L'esprit est une table rase," "Dieu est mort," "La vie vaut d'être vécue," "Tous les hommes sont créés

égaux'' (p. 87-107). Il faut bien le reconnaître, au coeur des civilisations comme au fond de la conscience personnelle, on trouve non pas des démonstrations théoriques, mais les intuitions et les discernements de la pensée pratique.

Si la réflexion morale part de l'expérience, elle est, dès ce départ, déjà toute préoccupée de retourner dans les *emperia*. En fin observateur, Aristote constate que la plupart de ses contemporains, au lieu de faire le bien, "se retranchent dans la discussion" au sujet du bien. Ils pensent qu'ils agissent "en philosophes" et qu'il suffit, pour être bon, de savoir parler du bien. Ceux-là, écrit-il, sont comme certains malades qui écoutent attentivement leur médecin mais ne suivent pas ses prescriptions. Il conclut: "Et de même que ces malades n'assureront pas la santé de leur corps en se soignant de cette façon, les autres non plus n'obtiendront pas celle de l'âme en professant une philosophie de ce genre" (*Ethique à Nicomaque*, II, 3, 1105b, 10-15). Pour sa part, Phenix (1986) établit la distinction entre jugement théorique et jugement pratique. Il écrit: la connaissance théorique de son sujet suffit à faire le bon scientifique; elle ne fera pas, par elle-même, un meilleur agent moral (p. 224). Le défi de la réflexion morale réside dans le fait qu'elle est moins une question de généralisations que d'actions concrètes à poser. En d'autres mots, la réflexion morale ne consiste pas primordialement à générer des idées à propos d'actions possibles mais bien plutôt à reconnaître comme siennes certaines règles qui imposent une conduite.

Parce qu'elle est une pensée pratique, la réflexion morale renonce aux critères de "preuves" et aux processus scientifiques de vérification. En effet, contrairement à la logique discursive, la raison pratique emprunte les méandres de l'existence, cherche sa voie dans des labyrinthes de circonstances et s'engage dans les dédales d'un irrationnel dont elle ne se dégage jamais complètement. Au mieux, elle parvient à des certitudes. Aristote n'en exigeait pas plus, lui pour qui "... c'est la marque d'un homme cultivé d'exiger seulement, en chaque matière, la rigueur que comporte la nature du sujet" (*Ethique à Nicomaque*, 1094b, 15-22; *Métaphysique* 4, 1006a, 6-9). Dans une oeuvre où il distingue les degrés et les types de savoirs, Maritain (1963)⁴ consacre une annexe au mode de savoir propre à la philosophie morale. L'auteur reconnaît que le jugement moral implique un élément de connaissance, mais précise: "... sa vérité propre ne consiste pas à connaître ce qui est mais à diriger ce qui doit être fait" (p. 901). Le savoir moral est donc "orienté dès le principe vers l'opérable ...", de là sa propre loi d'argumentation, dirigée vers la synthèse concrète de l'action" (p. 904. C'est nous qui soulignons). Ainsi, la raison formelle sous laquelle elle atteint son objet est autre que celle des sciences spéculatives (p. 903).

La réflexion morale est celle d'un acteur déjà engagé. A la suite de Guindon (1981) qui met en question le modèle du Yogi post-conventionnel installé dans un ciel platonique d'idées, Martin (1987) reconnaît et déplore, dans la majorité des méthodes d'éducation morale contemporaine, le modèle du juge rendant le verdict impartial, objectif et détaché d'un observateur externe (p. 211). Comme le fait remarquer Neville (1987), la réflexion morale est l'intelligence de personnes engagées dans la vie réelle (p. 94-95). Le discernement moral est celui d'un être

engagé dans une quête des fins qui feront de lui tel ou tel type d'humanité. Réfléchir n'est donc plus simplement, selon le mode de Dewey (1933), un exercice de la capacité cognitive qui découvre ce que les choses sont. Penser, ici, c'est à la manière de Socrate, de Heidegger (1967) et d'Arendt (1978), la mise en oeuvre de la raison; la capacité de compréhension qui cherche ce que cela veut dire que les choses soient telles qu'elles sont et pourquoi elles pourraient et devraient être autrement. Cette réflexion est, pour chacun, une recherche de sens, c'est-à-dire de signification et d'orientation de sa vie. Non pas d'un sens donné "objectivement" ni d'un sens assigné arbitrairement, mais d'un sens à réinventer (Giroux, 1988, 1989).

En résumé, le jugement moral n'est pas assimilable à un processus de résolution de problèmes: il n'arrive ni au bout d'une manoeuvre de computation ni à la fin d'un exercice hypothético-déductif. La logique de l'évaluation, — l'axiologie — est une recherche de sens. C'est une réflexion surgie de l'expérience passée et préoccupée de l'action à poser. Elle est le discernement d'un être profondément engagé dans l'entreprise de réinventer le sens.

2. Quel développement?

Dans un article où elle rejoint et reprend la pensée de type dialectique telle que, depuis Riegel (1973, 1979), l'ont exprimée Arlin (1975), Gilligan et Murphy (1979), Murphy et Gilligan (1980) et Basseches (1984), Labouvie-Vief (1980) ne craint pas d'écrire que les théoriciens du développement ont fait fausse route en s'attachant à la question: "Quel est le développement de la logique?" Il faudrait plutôt, écrit-elle, poser en contrepoint la question: "Quelle est la logique du développement?" (p. 158) Riegel (1979) voit le développement comme la composition orchestrale qui, depuis la musique classique jusqu'au jazz moderne, se crée par déviations et dissonances (p. 14). De l'avis de Kegan (1982) le développement serait un travail d'orchestration de plusieurs logiques, soit une chrono-logique, une bio-logique, une psycho-logique, une socio-logique, si bien, pourrait-on ajouter, que la personne accomplie est celle qui aura appris à composer une certaine poly-phonie, à vivre de façon éco-logique.

Piaget et, à sa suite, un ensemble imposant de chercheurs — Erikson (1950, 1963, 1968), Loevinger (1976), Egan (1979), Levine (1979), Conn (1981), Kegan (1982), Elkind (1981, 1984) — montrent le développement de la pensée comme partant d'une certaine mythologie pour arriver à la logique concrète puis à la logique formelle. Les tenants de la pensée dialectique — entre autres Riegel (1973, 1979), Basseches (1984) et Perry (1970) — suggèrent plutôt que surtout dans le cas du jugement moral, la pensée part des exigences et des possibilités de la logique concrète et conceptuelle, pour les dépasser. Nous dirons, pour notre part, que la pensée accède aux opérations dia-logiques, c'est-à-dire à la capacité d'entendre, de considérer et de répondre à plusieurs *logoi*. Au delà de la prise de conscience de la pluralité des logiques, la réflexion morale parviendrait à trouver ce que nous appellerons un sens para-doxal, c'est-à-

dire, étymologiquement, les significations et les perspectives qui se situent à côté des *doxa*.

La réflexion morale peut donc adopter une perspective⁵ de logique concrète ou de logique conceptuelle centrée sur les réponses. Ici, le sens est à trouver puisque, d'une manière ou d'une autre, il est donné. La réflexion peut aussi prendre une perspective dia-logique centrée sur les questions. Ici, elle rencontre d'abord le non-sens et les contre-sens pour arriver, un peu à la façon de Kierkegaard, au sens de l'ironie. Enfin, la réflexion morale peut découvrir une perspective para-doxale, centrée sur l'engagement et la responsabilité. Ici, le sens est à réinventer à travers les options.

a) *La pensée logique: le sens des réponses*

Pour la pensée logique concrète, la réalité s'organise en oppositions binaires fondamentales, soit: grand-petit, amour-haine, sécurité-crainte, courage-lâcheté ou, pour tout dire en un mot, le bon et "les bons," le mauvais et "les méchants" (Egan, 1979, chap. I). Le monde est plein d'entités qui ont chacune leur sens propre et absolu, connu des adultes. Du point de vue de la réflexion morale, il y a, pour le jeune enfant, le permis et le défendu, provenant d'une autorité qui sait ce qui est bon et mauvais et qui détient le pouvoir de punir et de récompenser. Pour l'enfant d'âge scolaire, la réflexion et la recherche portent sur les moyens. Cette techno-logique lui aide à découvrir comment il faut faire pour réussir, c'est-à-dire bien fabriquer des choses et s'assurer la coopération de ceux dont on aura besoin (Giroux, 1988).

C'est essentiellement, bien qu'à un autre plan et dans un autre contexte, cette même perspective qu'observe Perry (1979, p. 59-72) chez ses sujets de la Position I: le dualisme. Au début de leurs études universitaires, ces étudiants ne distinguent pas le domaine de la connaissance, celui des valeurs et celui de l'action à faire. Il s'agit pour eux d'une réalité où, d'une part, le vrai est bien et à faire et, d'autre part, le faux est mal et à éviter. L'autorité est la référence ultime en matière de ce qui est vrai, bien et à faire (p. 82); elle est ainsi la source des réponses (p. 64), du moins quand elle est authentique (p. 66). Au dire de l'un de ces sujets, le bon professeur est celui qui peut répondre à n'importe quelle question raisonnable et y répondre bien (p. 68). Rien de plus agaçant, par contre, qu'une question à laquelle on peut donner plus d'une bonne réponse (p. 64). Dans cette perspective de type fondamentaliste, tout ce qui contredit l'autorité est relégué au monde du faux qui est celui du mal. La dissidence, loin de mettre en question l'orthodoxie, ne fait que la confirmer (p. 62). Il s'agit, pour réussir, de faire tout ce qu'"ils" disent de faire et cela, même lorsqu'"ils" prescrivent d'apprendre à penser et à agir de façon autonome (p. 59). Ainsi, le vrai, le bien et le sens — les significations et l'orientation — sont donnés par les autorités compétentes; il s'agit de le découvrir et d'y conformer sa conduite.

La logique formelle ne donne que plus d'assurance. En effet, le point de référence devient, alors, non plus les autorités externes qui détiennent et dispensent les réponses, mais le Principe, l'Idée, la Méthode ou l'Idéologie

qui remet la clé même de LA Réponse. La pensée formelle s'élève au-dessus du chaos des *emperia* pour se donner une vision panoramique, celle de la *theoria*. C'est de ce point de vue supérieur qu'elle peut saisir non plus uniquement les choses, mais l'ordre universel des choses. La tâche propre et le défi de la science et de la métaphysique seront de décrire ce vaste système (Basseches, 1984, p. 10). Le phénomène singulier devient signifiant en autant qu'il se situe dans le grand schéma de ce qui pourrait et devrait être (Elkind, 1984, chap. 2); ce qui n'est pas conforme à ce qui devrait être doit être changé (Conn, 1981, p. 84; Egan, 1979, chap. 3). L'idéal devient alors l'idée à vivre. La *République*, le *Walden Two* et les manifestes de l'humanisme séculier (Kurtz, 1982) illustrent, chacun à partir de ses prémisses, la croyance qui se situe non plus dans les compétences des "autorités" mais dans la puissance de la raison. Dans cette perspective, la réflexion morale devient une quête d'Absolu, qu'on l'appelle Justice, Adaptation à l'environnement ou Autosuffisance de la Raison. Ici, le sens existe; un monde conçu et conduit par le philosophe-roi, par l'ingénieur social ou par les principes humanistes en permettrait l'*épiphanie*.

b) *La pensée dia-logique: le sens des questions*

En 1979, Gilligan et Murphy présentaient le jeune adulte face au "dilemme des faits." Moins d'une décennie et quelques expériences interpersonnelles avaient suffi à l'"adolescent philosophe" (Kohlberg et Gilligan, 1971) pour découvrir les limites de la logique formelle, et celles de la réflexion sur un seul decoupage principe (Gilligan et Murphy, 1979, p. 96). Le jeune adulte semble dire: la logique n'est plus aussi fiable, maintenant que la réflexion, devenue dialogue (Riegel, 1979, p. 5), révèle une autre logique. La méthode de trouver les réponses n'est plus aussi sûre, maintenant qu'il s'agit de chercher le sens — la signification et l'orientation — des questions. Face à ce dilemme qui n'est plus hypothétique, il semble qu'on adopte, du moins pour un temps, l'une de deux perspectives épistémologiques: le relativisme pur et simple qui mène, ultimement, au non-sens, ou le sens de l'ironie qui ouvre sur une perspective que nous avons choisi d'appeler la pensée dia-logique.

Le relativisme pur et simple, en autant et pour le temps où il existe, est la perspective qui déclare non seulement: "chacun à droit à son opinion" mais encore: "toutes les opinions se valent." Perry (1970) parle alors d'un relativisme diffus qui s'applique à la perception, à la pensée, à la conscience et au jugement de valeur (p. 115).⁶ Il s'agit, écrit l'auteur, d'une révolution drastique, d'une révision radicale de toute connaissance, d'une restructuration complète de la réflexion (p. 109). Les impératifs de l'expérience font prendre conscience de l'échec de la pensée logique. Cela peut entraîner le cynisme. Cela peut aussi engendrer l'esthétisme, une sorte de "donjuanisme de la pensée et de l'action" qui voit l'existence comme "exercice poétique" où tout est également digne d'être vécu (Kierkegaard, 1975, xxi). Enfin, l'échec de la pensée logique peut entraîner un nouvel impérialisme: celui du relativisme devenu le nouvel absolu: toutes les opinions sont discutables, sauf celle du relativisme. Ici, ce qui est vrai,

ce qui est bien et ce qui est à faire sont encore perçus indistinctement. Au bout du compte, l'ère de l'ancienne logique fait place au règne de l'absurde. A tout prendre, la perspective universaliste et la perspective relativiste contiennent le même message épistémologique: le vrai, le bien et la conduite à suivre sont donnés ensemble, ou bien ensemble ils n'existent pas. De toute manière, il est inutile de les chercher.

C'est le sens de l'ironie qui ouvre la perspective de la pensée dia-logique. En effet, le sens de l'ironie est le sens de l'interrogation (*eirōnia*): celle qui naît de la rencontre de l'insolite, de l'anormal, de l'atypique, de l'inattendu, de l'inaccoutumé, de l'inhabituel, de l'incongru, de l'inédit, de tout ce qui révèle une autre logique. Il s'agit d'un *logos* qui se fait entendre quand la logique renonce à dicter son ordre à la réalité pour l'écouter, puis entrer en dialogue avec elle. Penser, écrit Riegel (1979, p. 5), c'est établir un rapport de type dialectique. C'est entrer en discussion (*dialektikê*, de *dialegesthai*: discuter). Dans le cas de la réflexion morale, il s'agit d'entrer en discussion avec soi-même et avec les autres. Pour arriver à écouter une autre logique, il faut se permettre de douter de la suffisance de la sienne. Kierkegaard écrit: "Tout comme la philosophie (cartésienne) commence par le doute, de même une vie digne, celle que nous qualifions d'humaine (c'est-à-dire, le stade éthique), commence par l'ironie" (1975, p. 4, Thèse XV et p. 294).

La pensée dia-logique ou le sens de l'ironie, c'est la perspective socratique. Socrate commence par ébranler la confiance conventionnelle dans le bon sens commun pour en révéler les communs non-sens. Il trouble le "sommeil dogmatique" de ceux qui se reposent dans la complaisance morale, trouble le confort de leurs certitudes et, pour tout dire en un mot, amène chacun à voir surtout ce qu'il ne sait pas et ce qu'il n'est pas (Arendt, 1978, p. 175). A la manière de l'enfant qui, seul dans la foule, voit que "l'empereur est tout nu," Socrate dévoile l'ignorance habillée en savoir. Ce n'est qu'une fois révélée la pauvreté des savoirs, qu'on peut découvrir la fécondité des questions. Le sens de l'ironie est le sens critique qui dit: "il y a moins, ici, que ce que suggèrent ces apparences" (Manheimer, 1977, p. 38). Riegel et, à sa suite, l'épistémologie de type dialectique, dirait: il y a moins de connaissance dans le monde que ce que laissent entendre les exposés d'affirmations et de "solutions." Dans la perspective dia-logique, la réflexion ne s'applique ni à trouver les réponses ni à renoncer à toute réponse mais à susciter, à bien concevoir et à bien poser les questions (Riegel, 1973, 1979; Arlin, 1975).

Appliquée à la réflexion morale, la perspective dialectique engendre et pose non plus seulement des questions au sujet du monde, mais des questions où il est question de soi-dans-le-monde-avec-les-autres. Socrate est l'un des premiers "existentialistes." Pour certains sujets de Kohlberg comme pour lui, la réflexion abstraite, systématique, "objective" rencontre le défi des réalités concrètes, dramatiques, inconstantes, particulières, "subjectives." C'est l'inconfortable intersection du "Stade 4½". Ces jeunes adultes commencent à comprendre que réfléchir c'est, à proprement parler, *revenir sur soi* pour se connaître comme

sujet connaissant. Au milieu de réalités dia-logiques, des questions qui ne sont pas faites pour des réponses et des raisons qui demeurent inaccessibles à "l'esprit de géométrie," il est, pour eux, question du sens — de la signification et de l'orientation — de leur être et de leur vie.

Pour Egan, le "stade ironique" est l'étape où le dilemme consiste dans la confrontation entre les schèmes généraux sans lesquels la réalité n'est que chaos et les réalités particulières qui résistent à l'ordre des schèmes généraux. Dans la pensée parvenue à la maturité, le sens est à chercher dans l'interaction, le dialogue, la discussion, la dialectique, entre les visions organisées et les situations incohérentes (p. 83). Au lieu d'une pensée théorique qui assigne la légitimité, la pertinence et l'importance aux faits, nous sommes ici devant une réflexion qui, à partir des faits, juge de la plausibilité, de la justesse et de la fécondité des théories. Pour leur part, les sujets de Perry, ayant traversé l'étape du relativisme (Position 5), commencent à entrevoir la nécessité de prendre position au sein même de la multiplicité, c'est-à-dire de la contingence et de l'ambiguïté (Position 6). La réflexion morale se fait à propos de réalités journalières (Martin, 1987, p. 212), celles où, selon le mot de Neville (1987), le bien et le mal sont à jamais mêlés l'un à l'autre, et où notre tâche consiste à faire ce qui est "mieux" (p. 204).

c) *La pensée para-doxale: le sens à réinventer*

Si la perspective ironique révèle l'ignorance de certains savoirs, le sens du paradoxe met en lumière la sagesse de certaines ignorances, la certitude des réalités improuvables, la portée de nombre d'impondérables. La pensée para-doxale se situe en-dehors des *doxa*, qu'il s'agisse de la thèse de l'Ordre ou de l'antithèse du Chaos, pour proposer une hypothèse, une option personnelle, celle qui permet de réinventer le sens. Le sens est réinventé à partir d'un autre type de réflexion, celle qui naît à la jointure de l'indéfini des possibles et du fini des possibilités. Cette réflexion permet de croire en un sens et donne le courage de s'engager à le réaliser.

La pensée para-doxale résout la tension, établit le tandem ou réalise l'articulation entre, d'une part, l'indéfini, les horizons de la spéculation autour des possibles et, d'autre part, le fini, les classifications ou les déductions de l'observateur externe ou du juge impartial; elle devient la rumination, l'interrogation (rogation: requête) du sujet intéressé c'est-à-dire, étymologiquement, placé entre (inter-esse) l'idéal et le réel. Ainsi, la réflexion para-doxale permet d'accéder à ce que Stack (1969) nomme le "concernful knowledge" (p. 196). Ce savoir concilie le respect de l'intégrité de l'objet ou l'appréciation de l'universel et le souci du sujet ou l'attention et la sollicitude (le "caring") pour le particulier. Basseches (1984) voit, pour sa part, que la réflexion adulte sait renoncer à la perfection déductive pour faire place à la validité empirique et à la pertinence pragmatique (p. 220). De son côté, Labouvie-Vief (1980) conçoit la connaissance adulte comme sachant intégrer les exigences de la logique abstraite aux nécessités de la vie journalière (p. 151). L'auteure s'appuie sur Piaget (1964) pour souligner le

fait que la pensée adulte dépasse le dualisme raison-affectivité pour atteindre l'équilibre d'une autre raison (p. 155). Il faudrait reconnaître qu'en cela, le père de l'épistémologie génétique reprend un aspect de la pensée aristotélicothomiste pour laquelle la "connaissance pratique" qui guide les "actes humains" manifeste justement l'intégration de la "force appétitive" et la lumière de l'intelligence (*Ethique à Nicomaque*, VII, 1; *Somme théologique*, IIa, q. 152, a. 1, c; q. 58, a. 1, c). Parce qu'elle permet le "concernful knowledge," la pensée para-doxale montre comment le particulier rejoint l'universel sans s'annuler; comment l'universel englobe le particulier sans le dissoudre. Elle nous aurait épargné, hier, les Inquisitions et les Holocaustes; aujourd'hui, elle saurait révéler l'impérialisme économique, le triomphalisme idéologique et l'insignifiance généralisée, maquillée en "tolérance." Au lieu de déclarer que le sens est clairement donné ou purement absent, la pensée para-doxale invite, au sein des incongruités, à le réinventer.

La pensée para-doxale permet de croire. La question du sens de la vie est l'une des idées-maîtresses qui définissent les civilisations et les personnes (Parks, 1986). Pourtant, souligne Roszak (1986), cette question ne se prête ni aux déductions-inductions, ni aux computations de données, ni aux calculs de probabilités. Elle n'est pourtant pas, non plus, comme le voudraient les théories cognitives de type néo-analytique, au pire une question d'émotion ou d'opinion (Ayer, 1952, p. 102) ou, au mieux, une affaire de "mystique" (Kohlberg, "Stade 7"). Croire, écrit Guindon (1978), est une opération de la pensée. Chacun se trouve un jour confronté à la question morale par excellence: ultimement, et par le fait même dans l'immédiat, la vie — c'est-à-dire — ma vie — a-t-elle un sens? La logique de la réponse négative, dit Camus, est le suicide. La réponse de Rieux est de s'enfermer à Oran pour soigner des vivants déjà morts. La capacité de croire permet la "seconde naïveté," celle qui maintient le sens et la cohérence au sein des incongruités, celle qui, assurée de sa croyance, se laisse mettre en question par ceux qui ont des certitudes autres.

Les Rieux sont peut-être des "mystiques" du Stade 7. Ils sont peut-être aussi, comme le note Guindon (1981), parvenus à un "Stade 6½" de la réflexion morale. L'auteur explique: comme le jeune adulte au stade 4¼ découvre l'insuffisance d'un système de lois sociales pour des êtres qui ne sont ni toujours ni tout simplement "rationnels," ainsi le penseur du stade 6½ aurait compris l'impuissance d'un système de lois conceptuelles pour des êtres qui ne sont ni toujours ni entièrement libres. Il conclut: ce ne sont pas les systèmes qui sauveront l'humanité mais l'action des volontés libres engagées dans la poursuite de buts signifiants (p. 298). La réflexion morale pourrait bien être alors la pensée para-doxale qui persiste à croire que l'absurdité et la bêtise ne sont pas le dernier mot de l'odyssée humaine. C'est aussi cette pensée qui accepte de poser, au coeur de l'ambiguïté, les choix qu'elle croit les meilleurs et dont elle assume la responsabilité (McCormick, 1973). La réflexion de l'agent responsable passe alors de la spéculation "détachée" à l'action, intégrant ainsi à la capacité de voir, le souci, le désir, la passion qui savent vouloir et pouvoir. Sans cette

intégration, la personne se condamne à ce que Lonergan (1957) appelle "moral impotence" (p. 627). C'est bien ce que comprennent les sujets de Perry (1970) qui, parvenus aux Positions 7 et 8, ont saisi la stérilité du relativisme — cynique, nihiliste ou gentiment "pluraliste" — et décident de s'engager, à leurs propres risques, dans une voie. Faire ce saut qualitatif, arriver à cette option ou à cette hypothèse personnelle, c'est pour eux, entreprendre la tâche de réinventer le sens de leur être et de leur vie (p. 153-154).

On pourrait dire que la réflexion humaine est une intégration de trois éléments, soit: la lucidité face à ce qui est et à ce qui pourrait et devrait être, ou le sens des réponses; l'ouverture à ce qui est autre, ou le sens des questions; l'engagement dans ce qui est à faire, ou le sens des options.

Conclusion

En matière d'éducation morale, la pensée contemporaine est très redevable à la recherche de celles et de ceux qui ont rappelé l'importance de la réflexion et de la pensée critique. Le raisonnement moral est, après tout, un raisonnement, et la notion même de responsabilité suppose la liberté de penser.

Mais, dans ce domaine, qu'est-ce que penser? Mieux que le paradigme hypothético-déductif, une pensée de type dialectique pourrait aider à saisir la nature et le développement de la connaissance morale. Une telle pensée reconnaîtrait, à côté de la logique, ce que nous avons appelé l'axio-logique. Elle intègre et dépasse la logique des réponses en s'ouvrant à la dia-logique des questions. Enfin, elle débouche sur l'engagement et le sens que sait réinventer la pensée para-doxale.

Reste à poser la question qui, en éducation morale, pourrait à plus d'un titre être la première, celle de Socrate: Est-il possible d'enseigner la vertu? Une pensée d'inspiration dialectique permettrait peut-être de réinventer la sagesse de la *maieutikê*, celle qui permettait à l'éducateur de faire beaucoup moins que "transmettre" des connaissances et beaucoup plus que disparaître dans la non-intervention.

Notes

1. Cet article est le dernier d'un triptyque portant sur des questions d'éducation morale et visant à souligner, dans ce domaine, les erreurs d'une pensée réductionniste. Le premier (1989) examine les limites des morales du mépris de soi et celles des morales de la préoccupation de soi. Il propose un concept de réalisation de soi en termes de transcendance de soi. Le second (1988) rappelle l'importance du facteur affectif dans le jugement moral. Face au réductionnisme qui voit l'affectivité comme simple émotivité, il propose un concept d'éducation des sentiments.
2. Illustration de cette erreur épistémologique et de l'obscurantisme scientiste en morale: Dans son numéro de janvier 1988, la revue *Omni* constitue une "cour suprême" de dix scientifiques — physiciens, biologistes, anthropologues, psychologues cliniciens, informaticiens — pour qu'ils débattent de questions telles que le droit des mères porteuses, l'ingénierie génétique, la confidentialité des banques de données informatisées. Un seul d'entre eux, physicien, répond que ses compétences de scientifique ne lui permettent pas de poser cette sorte de jugement.
3. Martin s'inscrit dans la lignée des English (1977), Gilligan (1982), Noddings (1984), Keller (1985), Belenky et al. (1986), Von Morstein (1988) qui, à la manière de Crysdale (1987),

détectent, chez Kohlberg ou dans d'autres théories de type cognitiviste, la "naturalistic fallacy," c'est-à-dire le saut "is-ought" en assumant que le modèle nord-américain, masculin, analytique, critique, auto-suffisant de classe moyenne constitue le proto-type d'humanité ou de moralité (p. 106). On peut se demander si ces recherches dénoncent le chauvinisme mâle ou le "triomphalisme scientifique" (Reeves, 1986, p. 231), l'idéologie qu'Habermas (1968) et Rose (1977) détectent dans la technique et la science. Comme le rappelle Bluestone (1987), la moralité du "caring" (Noddings, 1984), du "generative love" (Martin, 1984) et de la justice tempérée par la compassion remontent à un certain Bouddha puis à un Nazaréen; elle a été enseignée par un Thomas d'Aquin et fait aujourd'hui, l'objet de la recherche des Kung (1981), McCormick (1973), Maguire (1979), pour n'évoquer que quelques noms.

4. Maritain distingue: 1) le connaître en vue de connaître, mode spéculatif de la pensée adapté aux sciences spéculatives. 2) Le connaître pour diriger de loin l'action, dans les sciences spéculativement pratiques, exemple: la médecine théorique. 3) Le connaître pour diriger de près l'action, dans les sciences pratiquement pratiques, exemple: la médecine appliquée. 4) Le connaître pour diriger immédiatement l'action, dans un cas précis, particulier. Telle est, écrit l'auteur, la science du praticien, négligée par les philosophes modernes. Il s'agit de "savoirs d'un autre registre" qui sont "irréductibles au mode spéculatif (mais pourtant) d'une grande importance" (p. 625-627).
5. En 1973, Riegel voyait ce qu'il appelle les opérations dialectiques comme stade ultime du développement intellectuel. En 1979, l'auteur détecte déjà chez les sujets préopérationnels de Piaget des indices de prise de conscience et de volonté de réconcilier des contraires (p. 41-52). Il présente alors les opérations dialectiques comme première et dernière étapes du développement cognitif (Riegel, 1979, chap. 3). Les jeunes sujets de Gilligan (1982) témoignent aussi de ce sens des contradictions qui doivent, d'une façon ou d'une autre, entrer en ligne de compte dans l'élaboration d'un jugement moral (p. 32-38). Du côté de la pensée adulte, Guindon (1978) souligne que l'utilitarisme de Bentham et de Mill est difficilement attribuable à un développement cognitif de "Stade 2" (p. 240). De même, pourrait-on ajouter, il est difficile d'expliquer l'éthique de Durkheim en invoquant un développement cognitif de "Stade 4" et de mettre l'agape sur le compte d'un développement intellectuel de "Stade 3". L'intelligence dialectique semble donc être, plutôt qu'un stade, une perspective, une modalité, une "position" (Perry, 1970) ou encore une posture de la pensée, face au sens à donner à l'existence. Comme Fowler (1981), Labouvie-Vief (1980) voit le développement comme une spirale qui reprendrait, à divers niveaux de complexité, dans des contextes de plus en plus différenciés, la pensée égocentrique, conventionnelle (p. 156) concrète et abstraite.
6. Pour Perry (1970), le relativisme diffus est la position 5 (p. 109-115 surtout). L'auteur offre une étude approfondie et nuancée des transformations de la pensée qui se produisent, progressivement, de la perspective dualiste (Position 1) à celle où l'étudiant commence à prendre conscience de la multiplicité et juge qu'elle n'est qu'une simple apparence (Position 2, p. 72-88) ou une réalité subordonnée. Les autorités ne connaissent pas encore la réponse (Position 3, p. 89-94). Le sens de la relativité de toutes choses peut prendre des tons d'opposition à l'autorité qui "n'a donc pas le droit" d'évaluer les opinions (p. 99) ou de revendication de "pleine liberté de penser" (p. 97). Il arrive aussi que la nouvelle liberté de penser pour soi-même soit vue comme "ce que l'autorité veut" que l'on fasse, une responsabilité que l'autorité "nous permet" de prendre (p. 101, 104).

Références

- Adler, M. & Doren, C.W. (1964). *Comment lire les grands auteurs* [How to read a book, 1940] (L.-A. Bélisle, Trad.). Québec: Bélisle.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Aristote. (1972). *Ethique à Nicomaque*. (Introduction et index par J. Tricot). Paris: Vrin.
- Arlin, P.K. (1975). Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*, 11(5), 602-606.
- Ayer, A.J. (1952). *Language, truth and logic*. New York: Dover.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Blais, M. (1977). *Réinventer la morale*. Montréal: Fides.

- Blais, M. (1987). *Le jugement moral. Arrimages. Revue en didactique de l'éducation morale*. Québec: Université Laval.
- Bluestone, N.H. (1987). *Women and the ideal society*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Conn, W.E. (1981). *Conscience: Development and self-transcendence*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Crysdale, C. (1987). From "is" to "ought": Kohlberg, Lonergan and method in human sciences. *Laval théologique et philosophique*, 43(1), 91-107.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Egan, K. (1979). *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1984). *All dressed up and no place to go. Teenagers in crisis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- English, J. (Ed.). (1977). *Sex equality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Erikson, E.H. (1950, 1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1969). *Ghandi's truth*. New York: W.W. Norton.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. & Murphy, J.M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of fact. *New Directions for Child Development*, 5(9), 95-99.
- Giroux, A. (1988). L'éducation morale: réinventer une transcendance affective. *Revue de la pensée éducative*, 22(2), 77-96.
- Giroux, A. (1989). L'éducation morale: Une transcendance à réinventer. Dans J.L. Allard, *Etre et savoir*. Collection Philosophica. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guindon, A. (1978). Moral development: Form, content and self. A critique of Kohlberg's sequence. *Revue de l'Université d'Ottawa*, 48(3), 232-263.
- Guindon, A. (1981). Kohlberg's postconventional Yogis. *Eglise et théologie*, 12(2), 279-306.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris: Denoël.
- Heidegger, M. (1967). *Qu'appelle-t-on penser?* Paris: P.U.F.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- Jankelevitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale*. Paris: Seuil.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, H.F. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kierkegaard, S. (1975). *Le concept d'ironie*. (P.-E. Tisseau & E.-M. Jasquet-Tisseau, Trad.). Oeuvres complètes, tome 2. Paris: Editions de l'Orante.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 2, pp. 25-30.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. I. The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 100, pp. 1051-1086.
- Küng, H. (1981). *Dieu existe-t-il?* Paris: Seuil.
- Kurtz, P. (Ed.). (1982). *Humanist manifestos I and II*. Buffalo, NY: Prometheus Books. Voir aussi: A secular humanist declaration. In *Free Inquiry*, (1980-81), 1(1), 3-7.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 141-161.
- Levine, S. (1979). Adolescents, believing and belonging. *Adolescent psychiatry*, 7(2), 41-53.
- Loevinger, J. (1982). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lonergan, B. (1957, 1968). *Insight. A study of human understanding*. London: Longmans, Green and Co.
- Lonergan, B. (1972). *Method in theology*. London: Darton, Longman & Todd.
- Maguire, D. (1979). *The moral choice*. New York: Winston Press.
- Manheimer, R.J. (1977). *Kierkegaard as educator*. Berkeley: University of California Press.
- Maritain, J. (1963). *Distinguer pour unir. Les degrés du savoir*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Martin, J.R. (1987). Transforming moral education. *Journal of Moral Education*, 16(3), 204-213.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1983). *Personal and societal values*. A resource guide for the primary and junior division.
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris: P.U.F. Ministère de l'Éducation, Ontario (1983) *Personal and societal values*. A resource guide for the primary and junior divisions.
- Murphy, J.M. & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, 23, 77-104.
- McCormick, R.A. (1973). *Ambiguity in moral choices*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Neville, R.C. (1987). *The Puritan smile. A look toward moral reflection*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. San Francisco: Harper and Row.
- Perry, W.G. (1968, 1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, B. et al. (1986). Two schemes of intellectual development: A comparison of development as defined by William Perry and Jean Piaget. *Journal of research in science teaching*, 23(1), 73-83.
- Phenix, P.H. (1986). *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*. Ventura, CA: Printcraft.
- Piaget, J. (1932, 1985). *Le jugement moral de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Reeves, H. (1986). *L'heure de s'enivrer. L'univers a-t-il un sens?* Paris: Seuil.
- Riegel, K.F. (1973). Dialectical operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K.F. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
- Rogers, C. & Kinget, M.G. (1976). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non directive*. Vol. 1. Presses universitaires de Louvain.
- Rose, H., Rose, S., Enzensberger, H., Frank, R., Hanmer, J., Lévy-Leblond, J.M., Stéhelin, L. (1977). *L'idéologie de/dans la science*. Paris: Seuil.
- Roszak, T. (1986). *The cult of information. The folklore of computers and the true art of thinking*. New York: Pantheon Books.
- Stack, G.J. (1969). Kierkegaard's ironic stage of existence. *Laval théologique et philosophique*, 25, 192-207.
- Theau, J. (1986). *Le crépuscule de l'homme*. Montréal: Bellarmin.
- Thomas d'Aquin. (1984). *Somme théologique*, tome 2. Paris: Cerf.
- Von Morstein, P. (1985). Epistemology and women in philosophy: Feminism is a humanism. In W. Tomm & G. Hamilton (Eds.) *Gender bias in scholarship* (pp. 147-163).
- Valéry, P. (1946). *Monsieur Teste*. Paris: Gallimard.
- Whitehead, A.N. (1938, 1957). *Modes of thought*. New York: Macmillan.