

Narcissisme, intégrisme et relativisme : quelles finalités pour l'éducation?

Christiane Gohier

Numéro 6, hiver 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059241ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1059241ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gohier, C. (2019). Narcissisme, intégrisme et relativisme : quelles finalités pour l'éducation? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 27–40.
<https://doi.org/10.7202/1059241ar>

Résumé de l'article

Les finalités éducatives ne sauraient être pensées sans faire référence au contexte socio-politico-économique dans lequel elles s'enracinent. De nombreux auteurs, dont Honneth, Lipovetsky, Chomsky et Laval, dénoncent le caractère inégalitaire des sociétés contemporaines caractérisées par l'individualisme et le consumérisme dans un univers dominé par une économie de marché globalisée. Il faut ajouter à ce portrait la montée des intégrismes, du radicalisme et des violences qui lui sont associées. Les avancées technologiques, si elles ont contribué à la diffusion des informations, ont du même coup engendré une prolifération qui se traduit par la fragmentation des savoirs sans se soucier de leur exactitude. Nous verrons dans ce contexte quels peuvent être les fondements et les finalités de l'éducation, quels sont les instances ou acteurs sociaux qui peuvent en convenir et quelle personne cette éducation devrait former.

Narcissisme, intégrisme et relativisme : quelles finalités pour l'éducation?

Christiane Gohier, professeure associée

Université du Québec à Montréal

Résumé : Les finalités éducatives ne sauraient être pensées sans faire référence au contexte socio-politico-économique dans lequel elles s'enracinent. De nombreux auteurs, dont Honneth, Lipovetsky, Chomsky et Laval, dénoncent le caractère inégalitaire des sociétés contemporaines caractérisées par l'individualisme et le consumérisme dans un univers dominé par une économie de marché globalisée. Il faut ajouter à ce portrait la montée des intégrismes, du radicalisme et des violences qui lui sont associées. Les avancées technologiques, si elles ont contribué à la diffusion des informations, ont du même coup engendré une prolifération qui se traduit par la fragmentation des savoirs sans se soucier de leur exactitude. Nous verrons dans ce contexte quels peuvent être les fondements et les finalités de l'éducation, quels sont les instances ou acteurs sociaux qui peuvent en convenir et quelle personne cette éducation devrait former.

Mots-clés : finalités, éducation, fondements, relation, éthique

Abstract : Educational aims cannot be conceived without referring to the social-political-economic context in which they are rooted. Many authors, including Honneth, Lipovetsky, Chomsky and Laval, condemn the unequal character of contemporary societies characterized by individualism and consumerism in a universe dominated by a globalized market economy. To this portrait must be added the rise of fundamentalism, radicalism and its associated violence. Technological advances, while they have contributed to information dissemination, have at the same time engendered a proliferation that results in the fragmentation of knowledge without concern for its accuracy. In this context we examine what the foundations and objectives of education might be, agreed to by which social authorities or actors, and what person this education should educate.

Keywords : objectives, education, foundations, relationships, ethics

Introduction

À l'aube du XXI^e siècle, à la suite notamment de la réforme des programmes d'éducation au Québec, nous avons réfléchi, comme plusieurs autres collègues, aux finalités de l'éducation¹ que le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001) formulait comme instruire, socialiser et qualifier, finalités qui ont encore cours aujourd'hui. Je soutenais, et maintiens toujours, qu'avant de déterminer les finalités, les orientations générales ou les visées souhaitables pour l'éducation et les programmes de formation, il fallait d'abord circonscrire les caractéristiques du monde ambiant, voire futur, ainsi que les modes d'appréhension et de compréhension du monde propres à l'être humain.

À la fin de la deuxième décennie du nouveau millénaire, il est intéressant de voir si le contexte sociétal a changé et, conséquemment, à quelles finalités devrait souscrire le monde de l'éducation. Pour ce faire, dans un premier temps, nous décrirons le monde actuel dans ses dimensions politico-socio-économique, socio-anthropologique et technoscientifique. Nous verrons ensuite quelles sont les capacités d'appréhension du monde de la personne, aux plans cognitif et relationnel, et quels types d'esprit il faudrait former. Dans un troisième temps, nous examinerons les finalités des programmes de formation de l'école québécoise et les finalités désirables en fonction des caractéristiques du monde qui auront été décrites. Nous nous demanderons enfin quels acteurs ou quelles instances de la société devraient décider du choix des finalités éducatives.

1. Dans quel monde vivons-nous ?

Plusieurs angles d'analyse sont nécessaires pour comprendre le monde multidimensionnel. Au début des années 2000, cette multidimensionnalité revêtait en résumé les caractéristiques suivantes :

- d'un point de vue économique, la mondialisation de l'économie de marché et la globalisation des marchés;
- d'un point de vue politique, un désengagement de l'État dans la sphère publique et le pouvoir monopolistique et supranational des firmes réseaux qui supplante le pouvoir politique des décideurs nationaux;
- d'un point de vue géopolitique, une cartographie sous forme de réseaux économiques se superpose à la cartographie géo-nationale;

¹ Notamment dans le cadre du colloque du Réseau Éducation et Francophonie (REF 2001) tenu à l'Université du Québec à Montréal.

- d'un point de vue socio-anthropologique, la question de l'identité est au cœur d'un monde devenu poreux, notamment par l'expansion de l'information et de la communication virtuelle, les vagues migratoires et la mixité culturelle dans les mégapoles, mixité culturelle qui donne parfois lieu à des replis identitaires;
- d'un point de vue technoscientifique, des avancées sans précédent qui transforment le monde par l'informatique, l'électronique, la virtualité, les nanotechnologies, les possibilités de clonage, l'exploration de l'espace, pour n'en nommer que quelques-unes, et transforment la notion même de nature humaine;
- d'un point de vue épistémologique, la multiplication des informations ainsi que la fragmentation et la relativité des savoirs (Gohier, 2002a, 2002b).

Force est de constater que cette description reflète encore l'état du monde actuel, dont certains traits se sont accentués. Aussi parle-t-on maintenant de néolibéralisme et de capitalisme sauvage dans une économie de marché dérégulée, d'hyperconsumérisme pour un citoyen caractérisé d'abord et avant tout comme un client dans une économie qui repose sur la consommation (Laval, 2003; Lipovetsky, 2006) et, comme le dit Rosa (2010), d'une société où règnent vitesse et accélération, le tout concourant à une montée de l'individualisme (Honneth, 2008) et générant des problèmes de stress chez les individus (Chomsky, 2003). Ajoutons à cela l'accentuation des disparités entre les individus et entre les pays, un pour cent des personnes possédant 90% de la richesse mondiale, l'écart entre les pays en voie de développement et les pays développés s'élargissant, ainsi que celui entre les classes démunie, moyenne et riche des différentes sociétés.

D'un point de vue politico-socio-économique, la sphère économique domine celle du politique, les enjeux économiques déterminant les orientations et décisions politiques. L'appauvrissement des individus des pays moins nantis et les conflits armés génèrent un flux migratoire de grande envergure, amenant des tensions dans les pays hébergeant les migrants. Ces tensions et conflits génèrent des replis identitaires qui se manifestent par le manque d'ouverture à la diversité culturelle et des mouvements intégristes², de repli ou de conservatisme par rapport à des doctrines ou théories, fermés à toute évolution. Replis identitaires et intégrismes engendrent à leur tour des actes terroristes.

D'un point de vue épistémologique, la relativité des savoirs augmente avec l'explosion de ses sources, notamment sur l'Internet, et s'accompagne de leur manipulation potentielle et du conditionnement des usagers internautes. L'espace privé est menacé et les individus, parfois victimes de la cyberintimidation. Ceux-ci doivent par ailleurs toujours donner une image positive d'eux-mêmes sur les réseaux sociaux, qui appellent davantage

² Si l'intégrisme désigne en premier lieu une attitude conservatrice dans la tradition religieuse, il s'applique également à d'autres domaines, tels la politique, l'économie ou tout mouvement qui fait preuve d'un conservatisme intransigeant ou d'un refus de remettre en question une doctrine, une théorie.

à la contemplation de soi, d'un soi idéalisé, narcissique, qu'à la véritable relation avec l'autre. Nous sommes également dans un paradigme de la « post-vérité » (*post-truth*). Peters (2017) mentionne que le terme de l'année 2016 du *Dictionnaire Oxford* est le terme post-vérité, défini comme désignant des circonstances dans lesquelles les faits objectifs sont moins influents que l'appel à l'émotion et aux croyances personnelles pour forger l'opinion publique.

Les médias sociaux (Facebook, Google et Twitter) contribuent particulièrement à influencer cette opinion en affichant des messages répétitifs erronés ou non fondés qui font appel à l'émotion plutôt qu'à la raison des citoyens, comme lors des dernières élections américaines. Peters soutient, à la suite de Rachels et Rachels (2011), que la vérité est une précondition nécessaire à la société. Le mensonge est mauvais, car il affecte les personnes en leur donnant une fausse information et en violant leur confiance. Cette façon de faire relève de valeurs néoconservatrices et s'adresse à une population non-éduquée. L'éducation elle-même fait de plus en plus appel à la numérisation de méga-données dans la gestion et la recherche. Il faut non seulement éduquer les personnes à adopter une participation citoyenne critique, mais à accepter une dissonance avec ces modes de fonctionnement, fussent-ils le fait du gouvernement.

Bronner (2013) va dans le même sens en décrivant la « démocratie des crédules » comme celle où la croyance prime sur la connaissance, là aussi grâce à la mise en place d'un « marché cognitif » par l'Internet, où la massification du marché de l'information permet la diffusion d'idées souvent douteuses en jouant sur les illusions et les erreurs cognitives, notamment par l'évocation de pseudo-preuves et arguments. On jette le discrédit sur la science, ce qui engendre un scepticisme qui se traduit parfois par des représentations conspirationnistes du monde. Parmi les solutions proposées par Bronner pour pallier ce relativisme cognitif, outre la prise de conscience par le monde universitaire de cet état de fait, il y aurait lieu d'intégrer aux conceptions pédagogiques actuelles, qui visent à développer l'esprit critique, l'idée que cet esprit se développe avec méthode afin de pouvoir reconstruire la connaissance déconstruite et de redonner vie à l'intérêt pour la science sous des formes renouvelées.

Quant à la nature humaine, on parle de transhumanisme avec des personnes qui pourraient de plus en plus être transformées par les avancées de la technologie et d'une société possiblement régie par l'intelligence artificielle. Bostrom (2018), l'un des pères fondateurs de l'Association transhumaniste mondiale (fondée en 1998 et devenue depuis *Humanity+*), définit le transhumanisme comme une approche interdisciplinaire qui vise à comprendre et à évaluer les avenues qui permettront de surmonter les limites biologiques de l'être humain par les progrès technologiques en visant sa perfectibilité, notamment sur le plan de l'intelligence, de son bien-être physique et psychologique, et de sa longévité. Il cite entre autres exemples l'ingénierie génétique, les technologies de l'information, la

médecine pharmaceutique, les nanotechnologies et l'intelligence artificielle. Depuis, on fait référence aux NBIC, soit aux nanotechnologies, aux biotechnologies, à l'informatique et à la cognitive. Le mouvement vise donc le bien-être de l'humain, quoique Bostrom fasse une mise en garde contre l'usage à mauvais escient de ces technologies, qui pourraient mettre en péril la survie de l'humanité, notamment sur l'intelligence artificielle, qui pourrait prendre le pas sur l'intelligence humaine.

Ferry (Tassel, 2016) fait pour sa part une distinction entre le transhumanisme et le posthumanisme. Le transhumanisme reste dans le cadre biologique et se réclame d'une tradition humaniste qui vise la perfectibilité et le progrès de l'humain, alors que le posthumanisme est un projet cybernétique qui repose sur l'hybridation homme/machine mobilisant la robotique et l'intelligence artificielle et est plus inquiétant en visant à connecter l'être humain, par des implants cérébraux, à l'intelligence artificielle comme avec les réseaux du web. Tout comme Bostrom, Ferry recommande alors la régulation des travaux sur l'intelligence artificielle et leur implantation.

Mais il s'agit là du versant sombre des avancées technoscientifiques. Elles constituent des outils puissants qui ne sont gages d'un mieux-être pour l'humanité, ou lui sont au contraire néfastes, que selon les fins qu'on leur assigne. Ainsi, la diffusion de l'information et les réseaux de communication virtuels peuvent-ils également être utilisés comme des outils de contestation et de rassemblement de citoyens à des fins de dénonciation d'abus, par exemple récemment sur l'inconduite sexuelle, ou encore sur le port d'armes aux États-Unis, qui ont fait de nombreuses victimes. Ils peuvent également servir de tribune pour des mouvements écologistes ou des mouvements citoyens qui dénoncent l'iniquité socio-économique entre les différentes classes de la société ou l'écart entre la minorité de personnes possédant presque la totalité des richesses et la grande majorité des citoyens. Quant au transhumanisme, comme le soutient Ferry, les NBIC, selon l'utilisation que l'on en fera, pourraient servir à améliorer la vie des personnes, notamment leur état de santé, et diminuer leur souffrance ou encore leur dégénérescence sur le plan cognitif.

2. Qui former ?

Dans son acception la plus générale, éduquer (*educere*) consiste à conduire la personne vers un plus être, dans une conception de l'intelligence qui inclut affect et intellect, rationalité et émotions. Il s'agit dès lors de mieux comprendre le monde dans lequel la personne vit tout en étant en interrelation avec les autres, proches et lointains, qui habitent ce monde. Avant de décider des finalités de l'éducation et de la formation, il est nécessaire de se pencher sur les capacités de compréhension et de relation propres à l'être humain. On peut alors se poser la question des mécanismes de l'intelligence rationnelle et

relationnelle. Howard Gardner a contribué à documenter cette question en élaborant une théorie des intelligences multiples.

Howard Gardner (1997, 2004), psychologue bien connu pour avoir proposé une théorie des intelligences multiples, a décrit huit formes d'intelligences comme autant de compétences intellectuelles autonomes, à savoir de facultés qui existent de façon autonome dans le cerveau et qui ont des capacités « computationnelles » (de traitement de l'information) spécifiques. Chaque personne possède ces intelligences à des degrés divers, mais l'une serait prédominante génétiquement chez un individu. Ainsi, chaque profession sollicite plusieurs formes d'intelligence mais avec la prédominance d'une de celles-ci. Il s'agit de l'intelligence linguistique (poète³), l'intelligence musicale (compositeur), l'intelligence logico-mathématique (mathématicien, scientifique), l'intelligence spatiale (navigateur, ingénieur, sculpteur, peintre), l'intelligence kinesthésique (danseur, sportif), les intelligences personnelles soit l'intrapersonnelle (capacité introspective, thérapeute, « sage ») et l'interpersonnelle (dirigeants politiques, professeurs) ainsi que de l'intelligence naturaliste (biologiste, botaniste, zoologiste, écologiste). Il a ajouté une neuvième intelligence (qu'il ne considérait pas comme une intelligence à part entière), l'intelligence existentielle ou spirituelle, celle des penseurs profonds et des philosophes. Cette neuvième forme d'intelligence pousse les gens à remettre en question l'existence elle-même et se caractérise par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses. L'intelligence spirituelle, existentielle ou morale est encore définie comme l'aptitude à se situer par rapport aux limites cosmiques (l'infiniment grand et l'infiniment petit) ou à édicter des règles ou des comportements en rapport aux domaines de la vie.

Cette théorie a le mérite de décrire différentes formes d'intelligence associées, chez Gardner, à différentes aires du cerveau. Elle a le défaut d'attribuer une forme d'intelligence dominante chez chaque individu, en insistant sur l'accent à mettre sur le développement de celle-ci dans la formation. D'une part, il y a là un danger de surentraînement d'une forme d'intelligence au détriment des autres, sans parler d'erreurs d'évaluation qui peuvent être commises dans la forme d'intelligence dominante et, d'autre part, du manque de formation « globale » de la personne (même si, bien sûr, le programme de formation n'exclut pas totalement les autres formes d'intelligence chez un individu).

Suite à sa théorie des intelligences multiples, Gardner (2009) a par ailleurs écrit un ouvrage sur *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Il parle alors non plus des opérations typiques de l'esprit sur un mode descriptif, mais des types d'esprit que l'on devrait développer chez les individus pour qu'ils puissent affronter l'avenir. Il décrit le monde dans lequel nous vivons comme un monde complexe où domine la technologie,

³ Dans tous les cas, il s'agit d'exemples des formes d'intelligence qui ne sont pas exhaustifs.

numérisation et globalisation, et où les inégalités socio-économiques perdurent, voire croissent.

Ces cinq formes d'intelligence consistent en cinq formes d'esprit : discipliné, synthétique, créatif, respectueux et éthique. Il ne les considère pas comme des capacités d'évaluation distinctes, mais comme des usages « larges » de l'esprit qui font appel aux différentes formes d'intelligences et qui peuvent être cultivés à l'école, dans les professions et dans l'entreprise.

En résumé, l'esprit discipliné maîtrise au moins un mode de réflexion associé à une discipline intellectuelle, un métier ou une profession ; l'esprit synthétique collecte des informations à toutes sortes de sources, évalue ces données et peut les classer d'une manière qui a un sens pour soi et pour les autres ; l'esprit créatif innove, pose de nouvelles questions et offre des solutions inédites à des problèmes ; l'esprit respectueux réagit avec sympathie aux différences entre les individus et les groupes, et est prêt à travailler avec eux ; enfin, l'esprit éthique va au-delà de l'esprit respectueux dans sa conceptualisation plus abstraite de la conduite en tant que bon travailleur et bon citoyen. Et cette conceptualisation requiert l'identification de principes éthiques qui guident l'agir dont l'interprétation, selon Gardner, peut varier selon les cultures et les époques mais qui renvoie à un socle commun. « Toutes les sociétés connues respectent les vertus de la vérité, de l'intégrité, de la loyauté, de la justice » (Gardner, 2009, p. 166).

Même s'il mentionne l'importance de l'empathie, notamment pour les esprits respectueux et éthique, il n'en fait pas un type d'esprit à part entière, au contraire de Nussbaum (2011), qui en fait une disposition centrale dans le rapport à l'autre. Par ailleurs, tout comme Nussbaum, il reconnaît l'importance en éducation de former les étudiants aux diverses disciplines qui sont complémentaires dans le spectre de la connaissance, comme les sciences de la nature, les mathématiques, mais également les sciences sociales et humaines, les arts et la littérature, ces dernières étant essentielles dans la formation de l'esprit respectueux et de l'esprit éthique. Cette formation ne se borne pas à l'apprentissage des savoirs mais à leur compréhension en profondeur, à leur analyse, à leur remise en question. Elle mise notamment sur les études de cas et la mise en place de jeux de rôles ou de situations inédites pour susciter l'appropriation des modes de réflexion disciplinaires, l'esprit de synthèse, la créativité, la rencontre avec l'autre. Il n'y a pas vraiment d'ordre dans la maîtrise des cinq types d'esprit, mais il est souhaitable de les conceptualiser de manière épigénétique, chaque type se trouvant de manière embryonnaire chez le jeune enfant mais étant « mis en lumière » pendant une période de développement précise.

Ces cinq formes d'intelligences sont plus pertinentes pour décrire les possibilités, pour chaque personne, d'appréhension globale du monde, tel que décrit précédemment, que les types d'opérations spécifiques des intelligences multiples, tout en ne les excluant

pas. La formation disciplinaire permet de s'intégrer au marché du travail, de plus en plus exigeant sur le plan de la qualification, mais également sur la capacité de compréhension du travail qui déborde de l'apprentissage purement technique d'une tâche. L'esprit synthétique permet d'analyser et de classer l'information provenant des multiples sources et réseaux, et d'éviter le relativisme qui peut s'ensuivre. L'esprit créatif contribue à trouver des solutions et à s'adapter dans un monde en accélération et en constante transformation. Et les esprits respectueux et éthique favorisent le vivre-ensemble et l'ouverture à l'autre dans des sociétés de plus en plus métissées. Ajoutons, à l'instar de Nussbaum, l'importance de l'empathie comme disposition relationnelle qui allie affect et intellect dans la rencontre avec l'autre.

3. Former à quoi, pour quelles finalités ?

3.1 Les finalités actuelles dans les programmes de formation au Québec

Comme nous l'avons mentionné, les finalités de l'éducation énoncées dans les programmes de formation pour le préscolaire et le primaire et pour le secondaire sont de trois ordres : instruire, socialiser, qualifier. Des finalités pertinentes ? Peut-être, mais pas si instruire signifie se restreindre à la maîtrise de savoirs atomisés et décontextualisés ; socialiser, oui, mais en dépassant les réseaux d'affiliation ethnoculturelle, religieuse ou linguistique ; qualifier, oui, mais en allant au-delà des compétences spécifiques à un emploi, qualifier avec un esprit critique et spéculatif qui permette de s'adapter à des situations de travail changeantes. C'est ce que soutient le ministère de l'Éducation (MEQ, 2006) dans son énoncé de la mission globale de l'école, en affirmant que l'école a pour mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société démocratique et équitable, de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent. Cette mission s'articule autour des trois axes mentionnés : instruire, en soutenant le développement cognitif, et la maîtrise des savoirs ; socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et développer un sentiment d'appartenance à la collectivité dans une société pluraliste ; qualifier pour faciliter l'intégration sociale et professionnelle.

Cependant, à cette mission s'ajoute l'objectif de la réussite pour tous et le programme est axé sur le développement de compétences, en intégrant bien sûr des connaissances disciplinaires. Ces objectifs ressortent davantage d'une rationalité instrumentale qui vise la réussite à tout prix (dans certains cas en gonflant les notes des étudiants pour qu'ils atteignent le seuil de réussite), et des compétences qui peuvent être dissociées d'une vision globale des savoirs et d'une compréhension globale de la société et des enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels qui la traversent.

C'est ce qu'affirme également Lenoir (2016a), à la suite entre autres de Laval et Weber (2002) et de Maroy et Voisin (2014), en soutenant que l'approche programme adoptée par le MELS relève d'orientations prescrites par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) avec d'autres dispositifs, tels que « les standards, la gestion par les résultats, les indicateurs de performance, les programmes de recherche comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les mesures de décentralisation et de privatisation, de gouvernance... pour assurer l'implantation, la gestion et le contrôle du modèle néolibéral en éducation » (Lenoir, 2016a, p. 480). Sur le plan épistémologique, la perspective constructiviste adoptée (reposant sur la construction plutôt que la transmission des savoirs) est intéressante, mais pas dans sa version radicale, qui, selon Lenoir, réfute l'existence de savoirs objectifs. Lenoir opte plutôt pour la perspective socioconstructiviste, dans la lignée de Vygotsky, où la reconstruction des savoirs conceptuels se fait avec la médiation de l'enseignant et des pairs, en ajoutant que les démarches à caractère scientifique doivent être privilégiées et qu'il existe un corps de savoirs stables scientifiquement acceptés que les élèves doivent acquérir. Bien qu'il adopte un point de vue critique plus radical que celui de Gardner sur le modèle néolibéral en éducation, on peut voir que la pensée de Lenoir recoupe celle de Gardner sur l'importance d'avoir une formation disciplinaire et scientifique, l'interdisciplinarité étant par ailleurs requise pour la multiplicité des angles d'analyse qu'elle recèle, mais en ayant comme base une maîtrise des savoirs disciplinaires.

3.2 Quelles finalités ?

Les finalités de l'éducation sont ultimement de former à la compréhension et à la relation ; la compréhension du monde et de ses enjeux, la maîtrise des savoirs et de la culture ; la relation avec les autres (individus, collectifs) dans un triple rapport au monde, soit rationnel, symbolique et affectif (Gohier, 2002a). Ces finalités se déclinent en plusieurs orientations pour les programmes de formation.

Pour affronter le monde complexe que nous avons décrit, au-delà de l'esprit scientifique dont il a été question, il faut de multiples compétences associées à diverses formes d'intelligence. À monde complexe, capacités d'appréhension complexes. Pour outiller les personnes à faire face à cette complexité, on peut proposer des orientations pour les programmes de formation : par rapport à l'accélération et à l'autorégulation, l'éducation à l'utilisation des TIC⁴; à la centration sur les compétences et au relativisme, une éducation globale aux compétences, aux savoirs essentiels et à la culture⁵; à la consommation,

⁴ Éducation aux TIC dépassant l'apprentissage des techniques pour interroger le rapport au savoir, la validité et les sources des informations transmises, le rapport aux autres dans les médias sociaux et l'aspect public des données sur Internet.

⁵ La notion de culture est polysémique et peut faire référence aussi bien aux œuvres et productions de l'humanité qu'au mode de vie et aux coutumes d'un groupe social. Nous l'entendons ici au sens large de

consommation critique; à l'individualisme, une éducation à l'altérité et à la concertation sociale; à la mondialisation, des échanges de proximité et à la privatisation, la conscientisation à ses enjeux et aux incidences sur le bien-être commun. (Gohier, 2015). On pourrait ajouter à ce dernier volet le développement d'une conscience citoyenne sur les enjeux écologiques et, pour contrer l'intégrisme, sur les enjeux politiques et sociaux des flux migratoires et l'insertion des populations migrantes dans la société d'accueil.

Sur les valeurs qui devraient servir de soutènement aux choix des orientations et finalités éducatives, celles énoncées par Gardner, la vérité, l'intégrité, la loyauté, et la justice rejoignent les valeurs mentionnées par Honneth (2008, 2013) et Nussbaum (2012), qui ajoutent aux précédentes la dignité, la liberté de choix et l'honneur⁶. Ces valeurs recourent celles reconnues comme centrales dans une recherche effectuée auprès d'enseignants de l'ordre collégial au Québec, nommément la dignité humaine, le respect, la justice et l'équité, auxquelles s'ajoutent la solidarité, la liberté de choix, l'intégrité et la fiabilité (Gohier, à paraître 2019).

Certes, la question des valeurs qui doivent servir de soutènement à une communauté, à un collectif, n'est pas facile à circonscrire, car les valeurs sont d'une part plurielles, et d'autre part différentes selon les communautés d'appartenance. Toutefois, il est possible d'en identifier certaines qui favorisent le vivre-ensemble de toutes les communautés dans le respect des différences. Elles sont universelles, au sens où elles permettent la relation avec l'autre, ce qui est le fondement de l'existence même de l'humanité et de son évolution, et transculturelles, sans nier les spécificités culturelles. C'est sans doute pourquoi elles sont mentionnées par plusieurs auteurs et collectifs. La première est justement le respect de l'autre, en tant que personne, avec pour fondement la dignité humaine, à laquelle s'ajoutent la justice et l'équité pour tous. Les autres valeurs sont la loyauté et la solidarité comme socles du vivre-ensemble du collectif ainsi que la vérité, l'intégrité et la fiabilité comme qualités des individus garantissant un rapport à l'autre, individu ou collectif, transparent.

4. Les décideurs des finalités

Cette réflexion sur les finalités pourrait servir à alimenter la discussion sur le choix des finalités éducatives souhaitables pour la société. Reste à savoir quels acteurs ou quelles instances peuvent décider des finalités à privilégier. Une instance gouvernementale, les différents acteurs de l'éducation (enseignants, directions d'école, parents), les citoyens ?

patrimoine d'œuvres, de connaissances, de compétences, d'institutions, de valeurs, de symboles légués par l'humanité (Gohier, 2002b).

⁶ Bien que partant de perspectives différentes, la théorie critique de l'école de Francfort pour Honneth et la philosophie libérale chez Nussbaum, leurs points de vue sur les valeurs se recourent en évoquant des valeurs semblables ou qui appartiennent à la même famille axiologique : dignité, respect, liberté de choix, justice, honneur, intégrité et solidarité. Pour une analyse plus détaillée, voir Gohier (à paraître, 2019).

Selon Bourgeault (2002), il y aurait lieu de faire le deuil des finalités. Acceptant l'idée de l'effacement des grands référents dans nos sociétés occidentales et de la facticité du mythe moderne du Marché et de la Mondialisation, Bourgeault dénonce la vacuité de l'énoncé de finalités éducatives et de ses fondements anthropologiques pérennes. Il opte pour un débat démocratique permanent concernant les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation dans lequel la personne en contexte, le sujet responsable de Levinas (Levinas, 1968, 1991), prend part au processus d'émancipation et de discussion sur les visées éducatives afin de déterminer les objectifs et les moyens appropriés. La discussion et le débat démocratique qui incluent tous les citoyens ne sont pas synonymes de chaos : « Le débat ne peut avoir lieu que si la discussion est menée de façon loyale et rigoureuse, que si on y fait vraiment place à l'expression des convictions diverses et droit à la rigueur des arguments » (Bourgeault, 2002, p. 185).

Sans évoquer le deuil des finalités, Lenoir (2016b) soutient que c'est l'ensemble des citoyens qui devrait en convenir. En se référant à Noddings (2013) et Walker et Soltis (2009), qui préconisent une approche participative, coopérative et démocratique de l'éducation scolaire, il affirme que « [c]e ne peut donc être qu'à travers le dialogue entre tous les membres d'une société que devraient être établies les finalités éducatives scolaires, car il s'agit d'un outil puissant de planification de l'action éducative scolaire » (Lenoir, 2016, p. 16).

On comprend que c'est la pérennité des finalités que Bourgeault et Lenoir rejettent, Bourgeault préférant parler de visées. Mais cela n'oblitére pas la nécessité de convenir des finalités ou des visées relatives à l'éducation et à la formation, qui constituent les fondements des programmes de formation, et qui devraient être formulées en amont de ceux-ci. Car si des finalités pérennes sont bien sûr décontextualisées et porteuses de valeurs d'un temps révolu, le défaut d'énonciation de finalités donne lieu à la mise en place de programmes de formation chaotiques, issus d'une rationalité instrumentale qui ne fera qu'agrèger diverses composantes liées à des postures idéologiques et à des intérêts politiques et économiques qui ne font pas sens.

Ainsi, un programme de formation pourrait mettre en avant des objectifs de performance, entre autres dans la capacité à lire, à écrire, à résoudre des problèmes mathématiques, sans qu'il y ait de vision globale de formation. Le « à quoi former » est tributaire du « pour quoi » former (pour quels objectifs et quelles applications) et du « pourquoi » former (pour quelles raisons et quelles finalités éducatives).

Pour que la voix de tous les citoyens soit entendue, le recours aux mécanismes de la démocratie est requis. Toutefois, comme le dit Bronner, ce n'est pas nécessairement parce qu'il y a une démocratie participative et délibérative que le plus grand nombre va prendre les meilleures décisions pour le bien commun. Aussi y aurait-il lieu pour le ministère de

l'Éducation⁷ de faire une consultation auprès des groupes les plus directement concernés (milieux éducatifs et scolaires, organismes de délibération sur les enjeux éducatifs comme le Conseil supérieur de l'éducation) avant de faire une consultation élargie auprès de l'ensemble de la population. Le Ministère pourrait soumettre des propositions argumentées de finalités ou de visées, et de valeurs qui les sous-tendent, comme celles qui ont été discutées ici. C'est en faisant appel à la capacité argumentative des citoyens qu'on peut arriver à une entente sinon consensuelle, du moins consentie sur les finalités à privilégier.

Il faut un liant et des finalités communes dans une société. Il n'y a sinon que des sociétés distinctes enclines au repli identitaire. Chaque milieu éducatif pourrait par ailleurs les adapter et les décliner en regard de ses spécificités (âge, culture des étudiants, vocation de l'établissement scolaire...) et en ajouter, en autant que la cohérence axiologique avec les finalités proposées soit conservée.

Conclusion

Le monde actuel est caractérisé par une complexité croissante, due à la fois aux avancées technoscientifiques et aux flux migratoires provoqués par des conflits ethnoculturels, religieux et des intérêts économiques qui ne s'affichent pas toujours. Le monde de demain, notamment avec les biotechnologies, nanotechnologies et l'intelligence artificielle, constituera un monde inédit dans l'histoire de l'humanité avec lequel devront composer les êtres humains. Gardner a dans ce sens raison de promouvoir la formation d'un esprit à la fois discipliné et scientifique, synthétique mais également créatif et éthique.

Éduquer à la compréhension et à la relation devraient être, nous semble-t-il, les deux finalités premières de l'éducation. Mais leur déclinaison doit s'adapter au contexte sociétal, par exemple à l'expansion des TIC et des technosciences, à la prolifération de l'information, à l'individualisme, à globalisation des marchés, et offrir des outils pour y faire face. La conscientisation en fait partie, le développement d'un esprit critique, les échanges de proximité, l'appropriation de savoirs et, plus généralement, de la culture et une éducation à l'altérité qui favorise le vivre-ensemble sans lequel une société, un collectif peuvent difficilement vivre en harmonie.

C'est au premier chef à la capacité argumentative et critique des citoyens que l'on doit faire appel comme condition première du vivre en communauté. Mais pour que ce vivre en communauté se transforme en vivre en collégialité, il faut aussi faire appel à leur compétence éthique et relationnelle. C'est là où éthique et politique se conjuguent pour contrer narcissisme, intégrisme et relativisme.

⁷ Nous utilisons l'appellation généralisée d'un « Ministère » qui s'occupe d'éducation, cette appellation changeant selon les pays et dans le temps, au Québec actuellement *ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*.

Références

- Bostrom, N. (2018). « Qu'est-ce que le transhumanisme, version 3.2 », *Transhumanisme et intelligence artificielle*. [En ligne] <https://iatranshumanisme.com/transhumanisme/la-declaration-transhumaniste/quest-ce-que-le-transhumanisme-version-3-2/>, consulté le 19 février 2018.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 179-189.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chomsky, N. (2003). *Le profit avant l'homme*, Paris, Éditions Fayard.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz.
- Gardner, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Gohier, C. (2002a). « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 1-19.
- Gohier, C. (2002b). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, p. 215-236.
- Gohier, C. (2015). « Néolibéralisme et éducation : quel(s) savoir(s) pour quel(s) pouvoir(s). Une question de valeurs ? », dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 107-122.
- Gohier, C. (à paraître, 2019). « Les fondements de l'agir éthique : une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent? », dans D. Moreau et F. Jutras (dir.), *L'éthique de l'éducation et la politique de soi : les enjeux actuels de l'éducation morale et de la formation éthique*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, Éditions La Découverte.
- Honneth A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions Gallimard.

- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, Éditions La Découverte.
- Lenoir, Y. (2016a). « Conclusion », dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 467-513.
- Lenoir, Y. (2016b). « Introduction », dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 1-16.
- Libâneo, F. Turpin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 1-16.
- Levinas, E. (1968). *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*, La Haye, Éditions Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1991). « De l'être à l'autre », dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité*, Paris, Éditions Fayard, p. 243-245.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal*, Paris, Éditions Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*, Paris, Éditions Climats.
- Nussbaum M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde juste*, Paris, Éditions Climats.
- Peters, M.A. (2017). « Education in a post-truth world », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, n°6, p. 563-566. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>, consulté le 22 septembre 2017, consulté le 22 septembre 2017.
- Rachels, J. et S. Rachels (2011). *The Elements of Moral Philosophy*, New York, Éditions McGraw-Hill.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, Éditions La Découverte.
- Tassel, C. (2016). « Luc Ferry : le transhumanisme parie sur le fait que l'homme est perfectible », *Le Monde des religions*, 17 juin 2016. [En ligne] http://www.lemondedesreligions.fr/savoir/luc-ferry-le-transhumanisme-parie-sur-le-fait-que-l-homme-est-perfectible-17-06-2016-5548_110.php, consulté le 19 février 2018.