

Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui

Francis Careau

Volume 13, Number 2, Spring 2003

Herder (1744-1803) : le clair-obscur

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/801240ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/801240ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collège Édouard-Montpetit

ISSN

1181-9227 (print)

1920-2954 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Careau, F. (2003). Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui. *Horizons philosophiques*, 13(2), 115–129. <https://doi.org/10.7202/801240ar>

LES VALEURS ET LE SACRÉ DANS L'ÉDUCATION D'AUJOURD'HUI

La question de la place de la religion à l'école s'est posée depuis quelque temps de façon soutenue, en raison du pluralisme religieux des sociétés occidentales. En effet, le phénomène du pluralisme a dépassé le cadre strictement théorique pour susciter un vif débat de société sur le respect des manifestations de piété dans l'école laïque, que ce soit en France avec la polémique du foulard islamique ou au Québec, tout récemment, avec le cas du port du kirpan en classe, ce poignard sacré pour les membres de la communauté sikh. La réflexion éthique est appelée, de ce fait, à établir les bornes de la tolérance de la société d'accueil. Or, on dit que cette société hospitalière, l'occident, vit un phénomène de laïcisation et de sécularisation de ses structures institutionnelles. On peut définir la laïcisation comme « (...) la recherche permanente et systématique d'une autonomie de la pensée à l'égard de tout modèle structuré par des dogmes qui tendraient à imposer a priori un point de vue et un jugement sur les affaires humaines¹ ». Pour sa part, la sécularisation désignait, à l'origine, la passation des biens du clergé à l'ordre séculier. Par la suite, son sens s'étend à toute autonomie du domaine séculier par rapport au pouvoir des organisations cléricales. La sécularisation recouvre d'abord le champ des institutions, tandis que la laïcisation exprime d'abord une philosophie démocrate et ouverte. Ainsi, par la sécularisation et la laïcisation, les grandes religions doivent elles-mêmes se transformer en s'ouvrant aux requêtes de la société civile, tout comme au sein même de cette société doit s'amorcer une réflexion sur le sens du sentiment religieux et de la place des religions à l'école. Notre propos n'est pas ici d'intervenir sur la pertinence ou non d'un enseignement culturel de la religion à l'école, ni de statuer sur toute forme de cursus qui pourrait allier enseignement culturel de la religion, enseignement confessionnel ou cours de philosophie au primaire². Nous voulons plutôt inviter le lecteur à réfléchir sur deux attitudes possibles à propos du thème de la place de la religion et du sacré à l'école : l'humanisme d'Olivier Reboul et le modèle de la gestion pédagogique du pluralisme par Jean Houssaye. L'intérêt de ces deux penseurs joue sur deux plans :

de façon générale, ils ont aidé, par leurs œuvres, à développer le discours contemporain de philosophie de l'éducation, et en particulier, ils ont chacun publié la même année (1992) un ouvrage sur les valeurs et l'éducation où leurs conclusions divergeaient passablement. À partir de ces deux livres³ et avec l'apport de quelques autres textes de ces auteurs, nous pourrions voir sur quels points ils s'opposent. Présentons en un premier temps les propos de Reboul sur la religion et le sacré à l'école.

L'humanisme d'Olivier Reboul

Comme nous l'indiquions précédemment, à partir d'un même constat de laïcisation et de sécularisation de la société, Reboul⁴ et Houssaye entretiennent deux positions différentes sur le lien du sacré avec l'école. Reboul se caractérise lui-même comme un humaniste⁵, c'est-à-dire que son projet éducatif ne concerne, ni l'enfant, ni l'adulte, ni l'individu, ni la société, mais plutôt l'homme, le ferment de l'humanité. On évite ainsi de justifier l'enseignement sur le présent de l'enfant ou sur son futur d'adulte, l'éducation devrait s'engager, selon Reboul, ni contre l'enfant ou l'adulte, mais contre l'infantilisme⁶. De plus, ce principe d'humanité exige trois composantes : la communication, l'égalité et la solidarité. La communication représente tous les points que les hommes bâtissent entre eux par le langage; l'égalité entre les hommes, une valeur dépassant la simple convention, gagne un statut quasi transcendant, et finalement, la solidarité marquée par des rapports basés sur l'authenticité, complète ce culte obligé de l'humanité.

Reboul distingue le discours sur les valeurs du discours religieux, en considérant comme seules valeurs morales les proscriptions, laissant ainsi aux religions le soin d'émettre des prescriptions. Les valeurs, parce que négatives, seront laïques et universelles. Toutefois, même si les valeurs ne commandent pas directement l'action en prescrivant des gestes, cela relevant du registre clérical, elles constituent néanmoins le fondement de tout projet éducatif. En effet, le penseur rappelle qu'il n'y a aucune forme d'éducation sans valeurs, car toute éducation découle d'une conception que l'on cultive sur le bien et une certaine foi en l'amélioration de l'homme, c'est-à-dire à l'éducabilité de l'apprenant. Parce que imprégnée des valeurs, l'éducation peut établir des règles, abstraites et négatives, et non prescriptives, car il serait inconcevable d'envisager l'éducation comme une quelconque forme de conditionnement. À ce titre, une

éducation humaniste évitera tout prosélytisme, le domaine de la foi ne devant pas être confondu avec le mandat de l'école publique. L'éducation aux valeurs s'inscrit d'emblée dans un cadre laïque car toute morale est essentiellement laïque. Or, sur le problème du rapport entre les valeurs et l'école, trois écueils doivent être évités. D'abord, la tentation du positivisme, dit autrement ne reconnaître aux valeurs aucune place, car elles se rapportent au devoir-être, tandis que seule la science, portant sur l'être, alimenterait un discours imprégné du réel. L'autre écueil que le philosophe invite à contourner tient dans la tentation du relativisme ou du règne de la contingence absolue. S'il est une attitude en éthique ou en épistémologie qui attire l'assentiment de bien des gens malgré ses failles, c'est bien le relativisme. En éducation, le problème du relativisme est criant. Certains y voient une conséquence du pluralisme de nos sociétés. Reboul, admet pour sa part, que les valeurs peuvent varier d'une société à l'autre ou même dans une société donnée. Toutefois, cela ne signifie pas que toutes les valeurs se valent, ni qu'elles partagent toutes la même noblesse, et surtout cela ne veut absolument pas dire que toute action puisse s'inscrire dans le champ des valeurs. Le problème avec le relativisme est qu'il abolit toute prétention à l'universalité. Or, ce qu'il y a d'universel dans une culture, c'est la rencontre, l'ouverture communicationnelle instaurée par le langage. Enfin, la tentation de l'indifférence représente une menace pour toute éducation, car cela laisse se perpétrer des comportements inacceptables. Ainsi, la valeur fondamentale de la tolérance doit amener le sujet à s'indigner devant l'intolérable, car le contraire pourrait détruire ce qu'il y a d'universel dans notre culture. À ce titre, l'enseignant doit, en tant que représentant d'un système de valeurs, faire bon usage de son autorité afin de transmettre ses valeurs sans endoctriner. Ainsi, toute mobilisation pédagogique doit être mise en œuvre afin que les valeurs soient comprises et évaluées par les élèves.

Tentons de montrer les tenants et les aboutissants de la conception de Reboul sur la notion de valeur, que l'on doit dès maintenant préciser. «Est valeur ce qui vaut la peine, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose⁷», soutient le philosophe. C'est précisément parce que la valeur est entendue comme sacrifice qu'il est possible d'établir une hiérarchie des valeurs et contrer de ce fait les dangers du relativisme. Une échelle de types de valeurs est même proposée où l'on rencontre l'ascension suivante correspondant aussi aux stades de développement de l'enfant : le plaisir, l'utile, le

collectif, l'humain, le salut. Les finalités qui nous font renoncer à la procrastination représentent des valeurs et la valeur qui mérite sacrifice n'est rien de moins que le désirable : «J'entends ici par valeur cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme fin, comme ce qui est non seulement désiré mais désirable; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui l'entrave⁸». Or, cette quête inscrite au cœur de l'homme rend inévitable la question : qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné? D'une part, doit être valorisé tout ce qui unit, c'est-à-dire qui intègre l'individu à la communauté, le socialise. D'autre part, toute pédagogie doit être libératrice en encourageant l'esprit critique et révolutionnaire, afin que l'éducation ne soit pas que pur conformisme. Sera libérateur un enseignement transférable qui portera à agir. À cela devrait s'ajouter la joie résultant de l'exécution de ce qui unit et de ce qui libère. Cette joie n'est pas à confondre avec le plaisir, passif et partiel, ni avec le bonheur, extérieur et non durable. En effet, la joie d'un apprentissage sous le signe des valeurs est à la fois intrinsèque et extrinsèque à l'homme.

Si les valeurs résultent d'un sacrifice, elles se conjuguent de ce fait à une forme de sacralisation. Autrement dit, faire le sacrifice d'une certaine apathie comme mode de vie ou d'une manifestation vulgaire du plaisir dans sa vie se fait dans l'espoir d'un bien supérieur, d'une certaine idée sur le meilleur, l'amélioration. Ainsi, il n'y a pas d'éducation sans un certain sacré, le sacrifice (ré)instaurant la dimension sacrée. Contrairement à René Girard⁹ qui conçoit que le sacrifice crée le sacré, Reboul affirme que «pour être sociologique le sacré doit d'abord être ontologique¹⁰». Le concept de sacré, qui se dissocie de celui de religion, parce que celle-ci lui est postérieure, est défini, à partir de Rudolf Otto¹¹, comme le Tout Autre, le mystérieux, à la fois terrifiant et fascinant. Le sacré instaure une séparation : entre la terreur et l'enthousiasme, entre le pur et l'impur, et surtout entre le sacré et le profane. En effet, le sacré se manifeste principalement dans deux voies : le renoncement (sacrifice) et la transgression (sacrilège). En sacrifiant la jouissance immédiate de l'enfant, c'est-à-dire son élan égocentrique, le sacrifice rouvre l'espace sacré. Cette éducation s'opposera au sacrilège, à ce qui offense notre sens des valeurs, comme la torture, par exemple. L'intolérable dénature l'universalité de l'homme et s'attaque à la raison, elle-même étant sacrée, car elle figure comme la partie la plus belle de l'homme. La valeur est à la fois de l'ordre de la raison, car sa forme tient dans le jugement, et des sentiments, où elle s'exprime d'abord comme

matière (brute). Les valeurs propres à l'éducation sont d'abord celles qui apportent du sens à la vie, la science et les techniques représentant seulement des moyens et non des fins. Tenant compte de ces considérations, on pourra parler d'éducation humaniste ou d'apprentissage permanent à devenir homme.

En fait, la pensée humaniste de Reboul fait s'articuler une double exigence sur le plan de la valeur de l'éducation : d'une part, une attitude presque religieuse, une admiration de l'ordre du sacré, devant le savoir, d'autre part, un esprit critique. L'illustration la plus éloquente de cette nécessité tient dans la pratique de la lecture¹². La composante sacrée de la lecture se décline dans les attitudes de respect, d'attente et d'espérance du surgissement de sens, tandis que la critique, expression originelle de la rationalité, se rencontre d'abord chez l'auteur qui, en publiant, s'ouvre au jugement, et chez le lecteur qui peut analyser, dans ses moindres méandres et en prenant tout le temps dont il dispose, le texte sous ses yeux. Ainsi, la culture émerge de deux tendances, religieuse et critique, et seule la saine union de ces deux voies permettra d'éviter le dogmatisme et le cynisme. Derrière cette thèse se cache l'idée que le sacré et la raison sont inextricablement liés.

Au fondement de la philosophie de Reboul on retrace l'idée que l'éducation aux valeurs se réalise dans l'ensemble du projet éducatif, aucun cours particulier ne devrait ainsi être consacré à la morale. Le penseur s'inspire de l'ouvrage d'Émile Durkheim, *L'éducation morale* (1923), pour établir une conception laïque de la morale à l'intention des écoles publiques. Reboul apprécie, chez Durkheim, l'effort mis à bien distinguer le religieux du sacré, en montrant que la morale est tributaire du sacré, sans toutefois restreindre le sacré au domaine de la religion. Durkheim avait dénombré quelques caractéristiques de la moralité, comme l'esprit de discipline, l'attachement aux groupes sociaux et l'autonomie de la volonté (à partir des modernes). Il est d'ailleurs rappelé que sur le point de l'autonomie, Jean Piaget reprochait à Durkheim d'avoir manqué de rigueur dans sa démonstration. À ce titre, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) de Piaget constitue en partie une critique de la réflexion durkheimienne. Reboul montre à quel point Piaget ne partage pas la même vision que Durkheim sur l'influence du sacré dans l'éducation. Piaget ne s'accorde pas avec la perspective faisant du sentiment que les individus éprouvent envers la société une forme de respect religieux, comme si la société transcendait la raison. Reboul résume la position de Durkheim :

Enfin, pourquoi Durkheim tient-il tant à maintenir le sacré au sein de l'éducation morale laïque ? Il répond que la loi morale ne nous oblige que si elle nous apparaît transcendante à la faculté qui la conçoit, transcendante donc à notre raison comme à notre affectivité. Disons-le autrement : sans le sacré, une morale laïque ne saurait être une morale¹³.

Piaget, propose plutôt, et c'est là toute l'originalité de sa démarche, de comprendre le stade de développement de l'enfant et le type de jugement moral associé à chaque étape afin de déterminer quelle éducation devra être encouragée¹⁴. Reboul soutient que Piaget écarte tout rôle au sacré dans l'éducation aux valeurs, il voit là plutôt une contrainte à une morale purement laïque. On devine que le philosophe privilégie la thèse durkheimienne car «Durkheim concilie la raison et le sacré, alors que Piaget persiste à les opposer¹⁵». Sachant que Reboul conceptualise l'éducation aux valeurs et l'essence même de la culture comme un élan entre deux pôles, le sacré et la (raison) critique, il n'est pas surprenant qu'il affiche un parti pris envers Durkheim.

En définitive, en considérant que l'enfant possède comme un donné le sens du sacré, Reboul en vient à envisager la transmission des valeurs par l'éducation au sacré : «Éduquer au sacré, ce n'est pas enseigner le sacré, c'est lui assigner son véritable objet. Quel objet? Toutes nos précédentes analyses nous permettent d'avancer ce postulat : l'homme seul est sacré pour l'homme¹⁶». Ainsi, ni la nature, ni la société, ne possèdent la valeur ultime du sacré, mais seulement l'homme, dans ce qu'il y a de plus humain en lui. Ainsi, «...le sacré n'est en rien incompatible avec la laïcité de l'enseignement et de l'éducation. En tant qu'elle transmet d'une part les valeurs universelles et d'autre part un héritage culturel, l'école de la laïcité comporte un élément sacré¹⁷». Cette position aurait l'avantage d'éviter deux pièges. D'une part l'endoctrinement¹⁸ et d'autre part la fuite de toute référence au sacré, à l'universel. La perte du sacré ne se ferait pas au profit de la raison, nous avons vu comment cette opposition entre raison et sacré était factice, mais au profit des «idoles» des temps modernes. Et l'idole que l'on doit rabaisser, c'est-à-dire ramener à son statut de moyen et non de fin, c'est la technique. Utilitarisme et technicisme peuvent être des fléaux lorsqu'allant à l'encontre de l'esprit propre de la culture, car dit Reboul : «un peuple prouve son degré de civilisation au moins par les deux traits suivants : la longueur des études désintéressées et le nombre de jeunes qui en bénéficient¹⁹».

Jean Houssaye : de la critique de l'humanisme à la gestion du pluralisme

Dans une certaine mesure, la position de Houssaye sur le thème des valeurs dans l'éducation se dresse contre la thèse humaniste en éducation qu'il qualifie de «volontariste», «affirmative» et «optimiste²⁰». D'après ce penseur, on doit dépasser cette conception traditionnelle de l'éducation qui poursuit, de façon plutôt naïve, une quête de la certitude. Or, Reboul constitue l'un des plus illustres représentants de cette visée humaniste que Houssaye commente dans quelques-uns de ses textes. Nous allons rappeler en un premier temps les grandes lignes de l'interprétation qu'il suggère de l'œuvre de Reboul, ensuite situer les paramètres de certaines de ses objections face à cet humanisme, et en dernier lieu, nous pourrions présenter le choix qu'il propose.

Houssaye mentionne d'abord que le programme humaniste de Reboul n'aspire point à éduquer un enfant, un adulte ou un futur citoyen, mais à étudier l'homme dans toute son humanité, c'est-à-dire son caractère universel. L'une des voies pour y parvenir tient dans l'éducation à la culture : «L'humaniste est ainsi quelqu'un qui pose que le sens de l'éducation repose dans cette assimilation, singulière mais universelle, humanité-culture²¹». L'école représente alors la place de choix de cette éducation aux valeurs sous le signe d'un apprentissage du caractère universel de la culture, afin d'esquiver deux obstacles : l'indifférence et l'endoctrinement. Cette éducation à la culture nécessite des savoirs «organisés, adaptés, argumentés et désintéressés²²». Afin que l'éducation libératrice et unificatrice réussisse, maints sacrifices parsèmeront cette odyssée. Houssaye considère que le recours à la notion du sacrifice débouche sur la conception du sacré, non pas le sacré de la piété exigée par les religions, mais plutôt de la Culture, de la Raison, de l'Homme. En fait, cette transcendance est le fruit d'un processus de substantialisation, c'est-à-dire d'ontologisation de qualités :

L'humaniste croit à la force «surnaturelle» de la Raison, il hypostasie une Humanité-Culturelle-rationnelle à la fois déjà là, que l'on doit s'efforcer d'enrichir, puisqu'elle continue à subsumer et se nourrir de toutes les expériences et réalisations les plus humaines des hommes. La fonction scolaire est un service de ce sacré²³.

La pédagogie encourue par cette philosophie relève d'une identification entre le Vrai et le Beau, telle que manifestée dans les préoccupations de Reboul sur la rhétorique, cet art du discours. Le

modèle de l'allégorie prendra alors une place d'archétype de toute pédagogie où la quête de la rationalité devrait se propager, de l'enseignant à l'élève, par les moyens d'une séduction pédagogique entourée de mystérieux. C'est ici le modèle classique platonicien de la relation maître-disciple telle que dégagée de l'allégorie de la caverne et de la théorie érotique du *Banquet*. À cela s'ajoutent les propos de Reboul sur le statut du livre et du cours, comme voies d'accès à cette culture qui laisse entrevoir parfois les rayons du Vrai. Or, de tous ces outils pédagogiques, la critique de Houssaye est fondamentalement la même, soit que cette quête du vrai, davantage appuyée sur le fond que la forme, serait pratiquement de l'ordre de la croyance. En effet, malgré les précautions de son fondateur et de la valeur qu'il accorde à la raison, cette pédagogie aboutit sur une forme de fidéisme : «L'humaniste, cet homme avant tout de la Raison, m'apparaît en fait comme un homme de foi, comme un homme qui a foi en²⁴». En fait, cette foi envers ce sacré de la culture, ne peut dégager un modèle novateur par rapport à la pédagogie traditionnelle. La thèse de Houssaye est forte et stipule que les diverses expressions de l'humanisme (Durkheim, Alain, G. Snyders) n'ont pas su se délivrer de la pédagogie traditionnelle qui s'appuie sur quatre fondements : la raison, le devoir, la tradition et les modèles. Ainsi, Houssaye récuse la position de Reboul, car il juge que derrière ces beaux idéaux, une pédagogie rétrograde et inadaptée à notre réalité pluraliste et séculière est entretenue. Selon lui, «le discours humaniste a beau déployer son langage de libération et d'accomplissement, il n'y a rien à faire, la pédagogie traditionnelle est davantage mise en œuvre et vécue comme construite autour du couple vérité-autorité qu'autour du couple doute-liberté²⁵».

À la place d'une conception de la culture qu'il juge erronée parce que figée et univoque, l'interprète insiste sur la nécessité de réfléchir au pluralisme par une conception plus élargie de la culture qui n'envisagerait pas l'éducation comme le dépôt d'un savoir à partir d'un maître garant de l'autorité vers un disciple docile, mais au contraire, comme le développement des compétences ouvertes chez les apprenants. En effet, le postulat derrière cette thèse est simple : au lieu de vénérer le savoir en sacralisant des contenus, il serait préférable d'enseigner la poursuite de diverses compétences utiles dans un monde appelé à des mutations exponentielles. L'intérêt de la position humaniste résiderait dans son aspect unificateur, faisant de cet idéal une nouvelle religion laïque des temps modernes, mais en

statuant comme seul modèle d'humanité une «raison libérée» en lutte contre tout élément inaccoutumé. L'humanisme est incapable d'opérer la gestion du pluralisme rendue inévitable par la sécularisation et la crise des valeurs caractéristiques de la post-modernité. Cette inhabileté de l'humanisme face aux réalités contemporaines proviendrait d'un repli sur la valeur de la raison, telle que déployée tout au long de l'histoire de l'occident, et hypostasiée comme un idéal inaccessible mais auquel il faut tendre. Houssaye exagère peut-être l'identification reboulienne entre la raison et le sacré, en considérant que l'humanisme fonctionne sur un mode quasi religieux à l'égard de la culture. Sur ce point, l'interprète semble minimiser l'une des dimensions que Reboul jugeait essentielle à toute éducation : l'esprit critique qui, loin d'être une réalité transcendante à laquelle on vouerait un culte, agit plutôt comme le contrepoids d'un respect obligé (le sacré) envers le caractère universel de l'humanité, ses traditions et ses institutions.

L'universalisme de l'humanisme, ainsi que le relativisme ou le scepticisme, doivent être surpassés, selon Houssaye, car ce ne sont que des stades propédeutiques. La post-modernité a enterré tout rêve d'absolu et de certitudes; l'ère est dorénavant à la gestion de l'incertitude, les idéaux des Lumières ne pouvant servir de cadre de référence. L'école demeure, en raison de son caractère institutionnel et laïque, l'un des rares lieux de certitude qui doit viser à favoriser certains types de comportements en harmonie avec des valeurs véhiculées et en fonction des contextes. Ce modèle, faisant l'éloge de la différence, s'appuie tout de même sur quelques valeurs agissant comme norme universelle. Parmi ces valeurs, Houssaye accorde une place de premier plan aux Droits de l'homme, et surtout, dans le champ de l'éducation, à la Convention des Droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies en 1989. Parallèlement à cela, est située une nouvelle universalité, une éthique du droit à la différence : «Or nous assistons aujourd'hui à une véritable révolution qui se traduit par l'émergence d'une nouvelle éthique, l'éthique de l'authenticité. Ses caractéristiques? Le rejet de normes transcendantes et la valorisation absolue à la différence, entendus comme le droit à être soi-même²⁶». Cette position résulte de l'individualisme démocratique qui instaure nécessairement une conception de l'altérité, du rapport à autrui. La démocratie ne pouvait que générer la laïcisation de la société et développer une éthique de la discussion, du dialogue, de la communication et de l'ouverture. L'auteur renvoie, sur la valeur de

l'expérience de l'altérité dans la démocratie à Habermas, Rawls, Lévinas et Ricœur. Ces différents penseurs de la communication et du rapport à l'Autre, représentent l'un des trois «jalons pour une éthique de l'attitude éducative²⁷». En effet, dans ce texte, Houssaye propose trois valeurs principales pour rétablir les fondements de la communauté après la crise des valeurs amorcée par Nietzsche : la relation, la responsabilité et la loi à construire. Le plan de la relation recouvre les penseurs de la communication et de l'altérité ci-haut mentionnés. Au niveau de la responsabilité, Houssaye insiste, à la suite des penseurs de l'École de Francfort (Adorno et Horkheimer), sur l'obligation d'adopter une attitude critique face à la raison, celle-ci pouvant être dénaturée, par des travers utilitaristes et technicistes, et engendrer les morbides camps de concentration nazis, par exemple. Ainsi, à l'école du désenchantement du monde²⁸, l'optimisme rationaliste doit être tempéré par le pessimisme critique. Les représentants du courant de la responsabilité en éthique, relevés par Houssaye sont Hans Jonas²⁹ et Emmanuel Lévinas : «L'éducateur se doit donc à la fois d'être responsable de la responsabilité de l'autre (comme le souligne E. Lévinas) et de tenir compte du désir propre de l'autre, de sa spécificité irréductible³⁰».

Enfin, le troisième jalon de cette éthique, que nous associons à une certaine préoccupation d'universalité normative, tient dans la loi à construire pour la communauté. À ce sujet, la démocratie devrait résoudre une tension entre l'universalité des valeurs et le respect de la différence pour éviter un universalisme abstrait (comme l'humanisme de Reoul?) ou un communautarisme fondé sur l'exclusion de l'étranger. Ainsi, l'école doit répondre à un engagement politique, celui d'une démocratie pluraliste, en visant deux objectifs : apprendre à vivre ensemble et à gérer la normativité. Selon ce penseur, l'éthique de la discussion ne saurait suffire pour remplir adéquatement ce mandat. En définitive, la caractéristique essentielle de l'école du pluralisme est politique : il s'agit de reconstruire ensemble la loi en éduquant la jeunesse par l'autonomie, l'instauration de débats sur des enjeux de la société et en politisant les élèves par la compréhension des fondements législatifs. La conséquence pédagogique d'un tel modèle serait probablement à ranger du côté de la mise en place des cours de philosophie au primaire et de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, Houssaye croit que la question du pluralisme s'est transportée, petit à petit, des cadres institutionnel et organisationnel vers la sphère pédagogique. Le problème du

pluralisme, où s'expriment les enjeux du processus irréversible de la sécularisation, se répercute sur le plan des pratiques pédagogiques. En effet, le renouvellement du sens exigé par le pluralisme, se résout par la gestion contextuelle et non par un recours à des principes ou des fondements théoriques. Le penseur ne souhaite ni un retour en arrière où, par la religion, une forme d'homogénéité était assurée par des mécanismes idéologiques, ni la perte de tout fondement (anomie) idéologique et pédagogique. Afin de contrer le dogmatisme et le nihilisme, l'auteur place la cohérence de la société pluraliste et du modèle éducatif qui en découle, sur le plan de la pratique par la gestion de la différence. Le pluralisme est alors considéré non plus uniquement comme le résultat de la sécularisation, mais comme l'initiateur et son moteur : «Le schéma linéaire ancien (tel système de valeurs — > telle école) relevait d'une société sacrale. Le schéma pluriel inverse (tel projet de fonctionnement scolaire — > différents systèmes de valeurs) est significatif d'une société séculière³¹». L'école n'est donc plus à la remorque de l'évolution de la société, mais elle représente plutôt un apport significatif de changement.

Les conséquences de cette interprétation sont multiples et tendent à une position relativiste parce que contextualiste. En effet, Houssaye refuse en quelque sorte de réfléchir aux fondements de l'éducation en prônant une administration efficace des problèmes quotidiens vécus à l'école. Nous sommes prêts à suivre cette lecture lorsqu'il est posé que les valeurs et les fondements sont pluriels, mais comment peut-on entretenir une philosophie de l'éducation en affirmant que : «La sécularisation introduit donc la disjonction entre les pédagogies et les valeurs³²» et que «les savoirs sont désormais marqués du sceau du pluralisme et semblent être entrés dans une ère généralisée de la relativité³³»... En soutenant que l'école ne peut plus se fonder sur une base théorique ou un modèle pédagogique, n'est-ce pas là un aveu d'une défaite à toute recherche de fondement pour l'éducation?

Conclusion

À partir de préoccupations communes sur la place des valeurs dans la sphère de l'éducation, Reboul et Houssaye cultivent deux pensées antagonistes. Le premier est tenant d'une perspective plus traditionnelle et optimiste dans sa recherche de fondements. Sa conception de la sécularisation semble tourner autour de l'idée que de tout temps l'humain, celui d'avant la sécularisation comme celui

d'après la sécularisation, a entrepris sa route, morale ou éducative, hésitant entre deux attitudes divergentes : croire et comprendre. Ces deux composantes, l'utopie et la critique, ont très bien été décrites par le philosophe dans l'exemple de la lecture. La foi en quelque chose de sacré, qui est accessoirement de l'ordre de la religion, doit perdurer afin que la poursuite des valeurs puisse contrecarrer l'apport nihiliste et cynique de la critique. Ainsi, chez Reboul, la raison de l'homme s'exprime non pas de manière univoque comme Houssaye le laisse entendre dans son commentaire, mais comme la tension permanente entre un goût pour le transcendant comme dépassement de soi et la voie critique. Le problème de la sécularisation n'empêche nullement l'établissement d'une morale laïque, positive, en ce sens qu'elle n'écarte pas le projet d'établir une liste de valeurs pour l'école. La thèse de Reboul est, en ce sens, humaniste. De son côté, Houssaye ne partage pas cette vision idéaliste des valeurs de l'éducation, quoiqu'en certains endroits de son œuvre, il suggère lui aussi une typologie des valeurs, comme par exemple celles de la responsabilité, de la relation, de l'immanence ou le nouvel universalisme de ce siècle : l'éthique de la communication (J. Habermas) : «l'éthique de la sécularisation n'est autre qu'une éthique du dialogue³⁴». La finalité du discours de Houssaye est pratique, davantage que théorique : «Récusant tout autant la pure contemplation (*theoria*) que la pure production (*poesis*), l'homme et le monde peuvent maintenant se penser en termes de *praxis*. C'est là certainement une base essentielle de la sécularisation en éducation³⁵». Cette conception de la pédagogie découle d'une critique de la définition essentialiste de la culture : «La culture est moins une digestion passive et contemplation d'un patrimoine qu'une prise de possession dynamique de soi et du monde au moyen d'une pratique³⁶». Houssaye soutient que les visées pratiques de l'éducation correspondent aux pédagogies contemporaines de l'adaptation³⁷. Ses idées sont situées à l'antithèse de celles de Reboul. Si l'on définit les sciences de l'éducation comme pratiques parce qu'elles visent l'action, les thèses de Houssaye le placent comme le héraut d'un modèle administratif. Pour sa part, la recherche de l'essence de l'éducation de Reboul, purement théorique, fait de ce dernier un chantre d'une discipline assez récente, mais en continuelle redéfinition : la philosophie de l'éducation³⁸. Ainsi, nous croyons que la critique de Houssaye ne réussit pas à dévaluer complètement le

travail de Reboul, mais expose en contrepartie la possibilité de discours multiples sur la place du sacré à l'école.

Francis Careau
Philosophie,
Université du Québec à Montréal
careau.francis@uqam.ca

Bibliographie

- HOUSSAYE, J., *École et vie active. Résister ou s'adapter?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.
- , *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- , *Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.
- , «Valeurs : les choix de l'école», *Revue française de Pédagogie*, Paris, INRP, 1991, p. 97.
- , *Les valeurs à l'école, l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992, 339 p.
- , «Humanisme et éducation», Bouveresse, R. (textes réunis et publiés par), *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Oliver Reboul*, Paris, PUF, 1993, p. 85-97.
- , «Jalons pour une éthique de l'attitude éducative?» Solère-Queval, S. (éd.) *Les valeurs au risque de l'école*, France, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- , «Valeurs et éducation», Houssaye J. (sous la dir. de) *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999.
- REBOUL, O., *L'éducation selon Alain*, Paris, Vrin, 1974.
- , *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977.
- , *Langage et idéologie*, Paris, PUF, 1980.
- , *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980 (4^e édition 1991).
- , *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- , *La rhétorique*, Paris, PUF, «Que sais-je?», n° 2141, 1989a (2^e éd. 1990).
- , *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, «Que sais-je?», 1989b.
- , *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF, «Premier cycle», 1991.

-----, «Nos valeurs sont-elles universelles?», *Revue française de Pédagogie*, Paris, INRP, 1991, p. 97

-----, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, 249 p.

1. G. Bouchet, *Laïcité et enseignement*, Paris, Armand Colin, 1996, p.4. On peut consulter aussi, sur le même thème : N. Allieu, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996, 123 p.; G. Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?* Parole et Silence, 1999, 212 p.; R. Nouailhat, *Le fait religieux dans l'enseignement*, Campin, Magnard, 2000, 128 p.
2. Sur ces questions, dans le contexte québécois, on doit lire : A. Charron (sous la dir. de), *École et religion. Le débat*, Canada, Fidès, 1995, 214 p.; M. Milot, et F. Ouellet (dir.) *Religion, éducation et démocratie. Un enseignement culturel des religions est-il possible?* Montréal, L'Harmattan, 1997; S. Lefebvre (sous la dir. de), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Canada, Fides, 2000, 189 p.; F. Ouellet, *L'enseignement culturel des religions. Le débat*, Canada, Éditions du CRP, 2000, 361 p. ; G. Leroux, «Religion et pluralisme dans l'école du vingt-et-unième siècle», *Conjonctures*, numéro 28, p.33-71.
3. Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, 249 p.; Jean Houssaye, *Les valeurs à l'école, l'école aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992, 339 p.
4. Pour une vue d'ensemble de la pensée et des œuvres d'Olivier Reboul, on peut lire Renée Bouveresse, «Le bonheur d'écrire et d'enseigner», *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur de Olivier Reboul*, textes réunis et publiés par Renée Bouveresse, Paris, PUF, 1993, p.1-17.
5. Olivier Reboul, (1989b) p.14.
6. Voir, Olivier Reboul (1992) chapitre 11 : l'adulte, mythe ou réalité ?
7. Olivier Reboul, (1989b) p.105.
8. Olivier Reboul, (1992) p.15.
9. Voir René Girard, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1978; *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1978.
10. Olivier Reboul (1992), p. 226.
11. Rudolf Otto, *Le sacré*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1968.
12. Sur la valeur de la lecture, voir Olivier Reboul, «Le cours ou le livre : propos sur l'enseignement à l'université», *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, Paris, INRP, 1989, p.105-111. Repris dans O. Reboul (1992), p. 13-27.
13. Olivier Reboul (1992), p.124.
14. Reboul mentionne que le programme piagetien de l'épistémologie génétique, s'arrêtant à l'âge de l'adolescence, sera poursuivi aux États-Unis, par des penseurs comme E. Erikson (*Childhood and Society*, 1950) et les récents travaux de L. Kohlberg, très populaire actuellement dans les programmes de formation des maîtres.
15. Olivier Reboul (1992), p.126.
16. *Ibid.*, p. 232.

17. *Ibid.*, p. 236.
18. Voir Olivier Reboul (1977).
19. Id. (1992), p. 239.
20. Jean Houssaye (1993) p. 86; texte repris dans «Valeurs et éducation».
21. *Ibid.*, p. 86.
22. *Ibid.*
23. *Ibid.*, p. 87.
24. *Ibid.*, p. 90.
25. *Ibid.*, p. 93.
26. *Ibid.*, p. 312.
27. «Jalons pour une éthique de l'attitude éducative?» Solère-Queval, S. (éd.) *Les valeurs au risque de l'école*, France, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
28. Pour reprendre l'expression de M. Gauchet, *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard, 1985.
29. Hans Jonas, *Le principe responsabilité*, Paris, Éditions du Cerf, 1990.
30. Jean Houssaye (1992), p.119.
31. Id., (2000) p.132.
32. *Ibid.*
33. *Ibid.*, p.133.
34. Jean Houssaye (1992), p. 318.
35. *Ibid.*, p. 84.
36. *Ibid.*, p. 313.
37. voir Jean Houssaye (1987).
38. Pour qui voudrait consulter un ouvrage posant des questions stimulantes sur l'opposition entre les sciences de l'éducation et la philosophie de l'éducation, voir B. Barthelmé, *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 1999.