

Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

The moral development of the individual: think Habermas versus Habermas for ethical education in primary and secondary schools

El desarrollo moral del individuo: pensar Habermas contra Habermas para una educación ética en primaria y secundaria

Arianne Robichaud

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Volume 45, numéro 1, printemps 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1040719ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1040719ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robichaud, A. (2017). Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 45(1), 28–41. <https://doi.org/10.7202/1040719ar>

Résumé de l'article

Jürgen Habermas est, sans conteste, l'un des plus importants théoriciens de l'éthique au XX^e siècle : ses ouvrages jouissent d'une réputation bien établie en morale, en droit ou en bioéthique, et le concept de rationalité développé en 1981 dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* s'avère particulièrement riche pour caractériser les différents types de discussion prenant place entre les acteurs sociaux. Toutefois, la pensée habermassienne est toujours peu mobilisée dans la recherche francophone et québécoise en sciences de l'éducation, notamment au regard de ce qu'elle peut offrir pour une exploration des fondements des cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire au Québec. Dès lors, que nous dévoile-t-elle sur le développement moral et éthique des enfants et quel est l'état actuel de la recherche concernant les principales idées défendues par Habermas dans le cadre de sa théorie développementale? Quelles critiques pouvons-nous formuler à l'endroit de ce modèle et des différentes recherches qui le convoquent en éducation? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de répondre ce texte, qui vise une réactualisation de la pensée habermassienne pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire.

Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Jürgen Habermas est, sans conteste, l'un des plus importants théoriciens de l'éthique au XX^e siècle : ses ouvrages jouissent d'une réputation bien établie en morale, en droit ou en bioéthique, et le concept de rationalité développé en 1981 dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* s'avère particulièrement riche pour caractériser les différents types de discussion prenant place entre les acteurs sociaux. Toutefois, la pensée habermassienne est toujours peu mobilisée dans la recherche francophone et québécoise en sciences de l'éducation, notamment au regard de ce qu'elle peut offrir pour une exploration des fondements des cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire au Québec. Dès lors, que nous dévoile-t-elle sur le développement moral et éthique des enfants et quel est l'état actuel de la recherche concernant les principales idées défendues par Habermas dans le cadre de sa théorie développementale? Quelles critiques pouvons-nous formuler à l'endroit de ce modèle et des différentes recherches qui le convoquent en éducation? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de

répondre ce texte, qui vise une réactualisation de la pensée habermassienne pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire.

ABSTRACT

The moral development of the individual: think Habermas versus Habermas for ethical education in primary and secondary schools

Arianne ROBICHAUD, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Jürgen Habermas is undoubtedly one of the most important ethics theoreticians of the 20th century. His work has a well-established reputation in morals, law and bioethics, and the concept of rationality developed in his *Theory of Communicative Action* in 1981 is especially rich in the characterization of different types of discussions between social actors. However, Habermasian thought is still rarely mobilized in Francophone and Quebec education research, especially as to what it could contribute to an exploration of the foundations of the mandatory ethics and religious culture courses taught at Quebec's elementary and secondary schools. What does it reveal about students' moral and ethical development and what is the current state of research on the main ideas Habermas supports in the context of his developmental theory? What criticisms can we formulate about this model and about education research that refer to it? These are some of the questions we try to answer in this article, which aims to update Habermasian thinking for ethical education in primary and secondary schools.

RESUMEN

El desarrollo moral del individuo: pensar Habermas contra Habermas para una educación ética en primaria y secundaria

Arianne ROBICHAUD, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Jürgen Habermas es, sin lugar a dudas, uno de los más importantes teóricos de la ética del siglo XX. Sus obras gozan de una reputación reconocida en moral, en derecho o en bioética, y el concepto de racionalidad desarrollado en 1981 en su *Teoría de la acción comunicativa* se revela particularmente propicio para la caracterización de los diferentes tipos de discusión que ocurren entre los actores sociales. No obstante, el pensamiento habermasiano se ha utilizado poco en la investigación francófona y quebequense en ciencias de la educación, sobre todo con respecto a lo que puede brindar en la exploración de las bases de los cursos de ética y de cultura religiosa obligatoria para los alumnos de primaria y secundaria en Quebec. Por lo tanto ¿qué nos enseña dicho pensamiento sobre el desarrollo moral y ético de los niños y cuál

es el estado actual de la investigación sobre las principales ideas promovidas por Habermas en el cuadro de su teoría del desarrollo? ¿Qué críticas podemos formular respecto a ese modelo y a las diferentes investigaciones que la convocan en educación? Estas son algunas de las preguntas a las cuales tratamos de dar respuesta en el presente texto, que promueve la reactualización del pensamiento habermasiano para la educación ética en primaria y secundaria.

INTRODUCTION

La réputation de Jürgen Habermas n'est certes plus à faire dans le champ des sciences sociales: le théoricien figure parmi les intellectuels importants du globe, et la reconnaissance de ses œuvres majeures dans une variété de disciplines (droit, morale, bioéthique) fait de ses théories éthiques certaines des plus respectées et mobilisées, en théorie comme en pratique. Toutefois, si Habermas est souvent discuté dans la recherche anglophone portant sur l'éducation éthique, les études à ce propos menées actuellement dans la recherche francophone et québécoise se comptent sur les doigts d'une main. De plus, considérant la présence au Québec, depuis 2008, dans les programmes de formation au primaire et au secondaire, du programme obligatoire *Éthique et culture religieuse* dont les objectifs sont notamment de permettre aux élèves québécois de réfléchir sur des questions éthiques et de pratiquer le dialogue (MELS, 2007a, p. 294-304; MELS, 2007b, p. 16-24), nous nous posons dans cet article les questions suivantes:

- Quels éléments de la théorie éthique habermassienne nous permettent de réfléchir aux capacités morales et éthiques des enfants et adolescents dans le cadre de discussions sur des normes et principes moraux?
- Quelles sont les limites et les impasses de la pensée de Habermas et des études qui ont emprunté celle-ci au regard de la discussion éthique en salle de classe?
- Et, finalement, quelles pistes de réflexion nous permettent de surpasser ces limites et d'exposer le véritable potentiel des théories du philosophe pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire?

Pour répondre à ces questions, ce texte s'articule en trois temps: 1) il expose, d'abord, l'une des théories habermassiennes les plus riches pour l'exploration de l'éducation éthique des élèves du primaire et du secondaire, c'est-à-dire la théorie du développement moral proposée par le philosophe en 1983 dans *Morale et communication*. Ensuite, 2) il introduit, à l'aide de constats scientifiques récents sur la nature morale et éthique de l'enfant d'un point de vue psychologique, les nombreuses critiques que nous pouvons adresser au modèle défendu par le théoricien: le modèle habermasien résiste-t-il à certaines études portant sur les rouages et les fondements psycho-

logiques de la réflexion morale et éthique chez l'enfant? Cette question nous mène dès lors à 3) une discussion sur la façon dont certaines études ont tenté de s'approprier, plus ou moins adroitement, l'éthique habermassienne en vue d'en préciser les apports pour l'éducation éthique des élèves en contexte scolaire. À la lumière de cette discussion, l'article présente finalement l'hypothèse suivant laquelle les impasses des théories de Habermas soulevées par la prise en compte d'études récentes sur le développement psychomoral des enfants et les interprétations imprécises relevées dans certaines articulations des thèses habermassiennes à l'éducation éthique peuvent être résolues et ajustées à la lumière d'une autre notion philosophique et linguistique élaborée par Habermas, soit le concept d'agir communicationnel.

LA THÉORIE HABERMASSIENNE DU DÉVELOPPEMENT MORAL : *MORALE ET COMMUNICATION* (1983)

Les réflexions habermassiennes portant sur l'éthique et la morale sont nombreuses, et déjà présentes dans plusieurs des écrits du philosophe précédant le célèbre *De l'éthique de la discussion* (1991). En effet, nous en trouvons les premières traces dès 1970 dans *Logique des sciences sociales*, que Habermas approfondit en 1981 dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (TAC ici), puis explicite dans *Morale et communication* (MEC plus loin) en 1983 : toutefois, c'est dans ce dernier ouvrage que le philosophe élabore de manière détaillée un modèle concret de la progression psychologique des facultés morales de l'individu, et ce, de l'enfance à l'âge adulte. Étant le seul de ces écrits qui discute directement des facultés morales des enfants et des adolescents, *MEC* constitue le point de départ d'où toute analyse cohérente de l'éducation éthique au primaire et au secondaire, dans une perspective habermassienne, devrait être initialement déployée : ainsi, quelle est la nature de ce modèle et quels sont les principes qui le sous-tendent?

Les trois périodes du développement moral, selon Habermas

Il convient d'abord de préciser la nature constructiviste du modèle habermassien exposé dans *Morale et communication* : en reprenant essentiellement les stades du développement moral théorisés par Lawrence Kohlberg, Habermas formule une théorie par paliers qui, dans son aboutissement, révèle une conception idéalisée de la discussion éthique entre acteurs sociaux. Ainsi, trois périodes spécifiques caractérisent la conception habermassienne du développement moral : quelles sont donc les caractéristiques de chacune de ces périodes et les innovations habermassiennes à leur sujet?

La période préconventionnelle (enfants de 2 à 7 ans): interactions par autorité et coopération par intérêts

Suivant Kohlberg, Habermas caractérise la période préconventionnelle du développement des capacités morales comme s'effectuant essentiellement dans le cadre de relations d'autorité et d'intérêts égocentriques : l'enfant obéit aux prescriptions de personnes de référence (parents, enseignants, adultes) dans une perspective égocentree, soit dans une logique de calcul d'intérêts. Autrement dit, l'action infantile est guidée non pas par une prise en considération et une réflexion sur les intérêts d'autrui, mais plutôt en termes d'anticipation des conséquences futures d'un refus d'obéissance aux ordres d'une personne de référence (Habermas, 1983 [1986], p. 180-181). Comme le souligne le philosophe :

Dans le cas où les acteurs s'orientent exclusivement vers le *succès*, autrement dit lorsqu'ils se concentrent exclusivement sur les *conséquences* de leur action, ils essaient de parvenir aux fins qui motivent leur action en influant, pour ce faire – par des moyens extérieurs, usant de la « carotte et du bâton », de menaces ou de promesses séduisantes –, sur les termes qui définissent la situation et, en l'occurrence, sur les décisions et les motifs de son vis-à-vis (Habermas, 1983 [1986], p. 148).

Pour Habermas, les facultés morales de l'enfant du stade préconventionnel ne lui permettent pas d'entrer dans un jeu d'actions discursives éthiques : en effet, l'innovation habermassienne par rapport à la théorie de Kohlberg se situe principalement au niveau de la coordination mutuelle des actions dans la discussion. Dit simplement, tant et aussi longtemps qu'un enfant n'est pas en mesure de coordonner son projet d'action personnel à celui d'autrui, et ce, dans une perspective d'entente acceptée par les deux acteurs, l'absence de réciprocité empêche la tenue d'une situation discursive éthique. En est-il de même des enfants inscrits dans la période conventionnelle de la théorie développementale élaborée par Habermas?

La période conventionnelle (enfants et adolescents de 7 à 15 ans): perspectives réciproques et intériorisation de normes

La période conventionnelle, qui permet à l'enfant/adolescent de passer au stade de la réunion des perspectives réciproques, correspond ultimement à l'organisation d'un type d'activité régulé par des normes et permet une inscription, dans la conscience de l'individu, des attentes de son groupe d'origine à celles du monde social étendu. Il s'agit d'une phase d'intériorisation relationnelle et sociale qui permet à l'enfant/adolescent de saisir le concept de rôle, mais surtout de le généraliser à un monde conçu comme la « totalité des interactions tenues pour légitimes dans un groupe social parce qu'elles émanent d'un ordre institutionnel [qui] constitue l'axe autour duquel les perspectives sociales tournent » (Habermas, 1983 [1986], p. 175).

Contrairement à la première période, l'interaction n'y est plus seulement régulée par les intérêts personnels, mais plutôt régie par un consensus prédéterminé, ce qui suppose que l'individu soit en mesure de justifier ses actions en se référant à un contexte normatif existant. Toutefois, il n'est pas tout à fait en mesure de réfléchir, critiquer et d'argumenter sur ces normes et principes eux-mêmes, type d'analyse qui, chez le philosophe, constitue le propre des compétences éthiques de l'acteur social :

Le passage au jugement moral régi par des principes n'est en fait qu'un premier pas qu'il faut encore compléter, par lequel l'adulte s'affranchit du monde traditionnel des normes existantes. En effet, les principes sur lesquels on se fonde pour évaluer des normes (tels par exemple des principes de justice distributive) se présentent sous une forme plurielle et demandent eux-mêmes d'être fondés. Il est impossible de trouver le point de vue moral dans un principe premier ou dans une fondation ultime, autrement dit, il est impossible de le trouver en dehors du cercle de l'argumentation (Habermas, 1983 [1986], p. 179).

C'est en ce sens, suivant Habermas, que ce n'est qu'au troisième moment des stades d'interaction, soit la période postconventionnelle, que se compénètrent les compétences argumentatives des acteurs et la possibilité de délibérations éthiques sur des normes et principes.

La période postconventionnelle (âges variés): discussion argumentée et forme idéalisée de réciprocité

En effet, ce n'est qu'au stade moral postconventionnel que l'individu, chez Habermas, est suffisamment mature pour procéder à l'examen de principes moraux universels et de valeurs idéales par l'entremise de justifications argumentées (Habermas, 1983 [1986], p. 180-181). Ce faisant, il ne s'agit plus seulement de défendre des intérêts personnels (période préconventionnelle) ou de comprendre certaines normes à l'aune d'un consensus social préexistant (période conventionnelle), mais bien de participer activement à « une quête coopérative de la vérité propre à une communauté de communication, en principe illimitée » (Habermas, 1983 [1986], p. 179) : de ce point de vue, les capacités morales deviennent intimement liées à une procédure éthique qui commande l'impartialité objective et l'orientation des discussions en fonction d'une méthode de justification des normes. Comme le souligne le penseur :

En accédant au stade postconventionnel de l'interaction, l'adulte se départit de la naïveté dont est empreinte la pratique quotidienne; il abandonne le monde social – et sa naturalité spontanée – dans lequel il était entré en accédant au stade conventionnel de l'interaction. Pour celui qui prend part à la discussion, l'effectivité du contexte empirique perd de sa force et, à cet

égard, la normativité des arrangements existants n'en perd pas moins que l'objectivité des choses et des événements (Habermas, 1983 [1986], p. 176).

Résumés simplement, les principaux jalons de la théorie habermassienne sont donc les suivants : au premier stade du développement moral, l'enfant intériorise certaines attentes au regard d'une dynamique récompense/punition instiguée par l'autorité adulte; au second stade, il est de plus en plus capable d'intégrer à sa perspective personnelle celles des autres, et est apte à fonctionner selon une reconnaissance des normes de son groupe social (7-15 ans), alors que ce n'est qu'au troisième et dernier stade que *seulement certains* adolescents et adultes possèdent les facultés critiques requises pour une discussion rationnelle sur les normes et principes eux-mêmes. Cette théorie a ainsi de fortes incidences sur une étude des fondements philosophiques de l'éducation à l'éthique, car elle suppose que les enfants/adolescents de moins de 15 ans ne possèdent pas le bagage psychologique nécessaire pour participer à des discussions proprement éthiques : en effet, le philosophe suggère même que seule une minorité d'adultes parviennent réellement à ce stade précis de capacités morales discursives au cours de leur vie (Habermas, 2001, p. 161). Ces conclusions sont-elles analogues à celles de recherches empiriques récentes portant sur le développement psychomoral des enfants?

MORALITÉ INFANTILE ET RECHERCHES RÉCENTES : CRITIQUES DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROPOSÉ PAR HABERMAS

Chacun des stades kohlbergiens approfondis par Habermas doit être envisagé et nuancé au regard d'expérimentations empiriques qui, menées dans les vingt dernières années, nous permettent de mettre en lumière deux impasses dans le modèle habermassien : 1) la compréhension et la reconnaissance de normes interpartagées (justice, équité) semblent apparaître beaucoup plus tôt que ne le prévoit Habermas au stade conventionnel (Cooley et Killen, 2015), et ce, 2) tout comme la capacité des enfants et adolescents à justifier rationnellement des normes et principes (stade postconventionnel) à l'aide d'arguments détachés de leur propre subjectivité et d'une poursuite personnelle d'intérêts (Cooley et Killen, 2015; Blumenfeld *et al.*, 1987). Quelles sont donc les principales études et, à l'aide de leurs conclusions, les principales critiques que nous pouvons adresser à la théorie du développement moral exposée par le philosophe dans *Morale et éducation*?

Dans une recherche visant à établir le niveau de moralité d'enfants âgés de 3 ans et demi à 6 ans au regard de la prise en compte de différentes normes de groupes (faculté relative à la période conventionnelle chez Habermas, soit de 7 à 15 ans), Cooley et Killen (2015) ont non seulement démontré que l'intériorisation de normes sociales s'accomplissait plus tôt que ne le prédisent les modèles de Habermas et Kohlberg, mais que les enfants participant à l'étude ont même fait preuve de justification rationnelle sur ces mêmes normes qui les pousse à privilégier le respect d'un

principe qu'ils jugent comme étant intrinsèquement moral aux dépens, par exemple, d'un sentiment de loyauté au groupe: autrement dit, entre 3 ans et demi et 6 ans, les enfants ne feraient pas seulement qu'intérioriser des normes et attentes de conduite au regard de leur attachement au groupe social dont ils font partie, mais sont déjà capables de s'exclure symboliquement de leur groupe afin de favoriser un principe moral en lui-même. En effet:

Démontrant une compréhension complète de leurs décisions, les participants ont utilisé des raisonnements moraux comme l'équité pour soutenir un membre de leur groupe qui défendait une distribution égale de ressources, alors que le groupe désirait plutôt une distribution inégale. [...] Le support des jeunes enfants du membre déviant qui défendait l'équité et le rejet du membre déviant défendant l'iniquité révèle la force de leur cognition sociale à propos de l'égalité et de la justice. De jeunes enfants ont soutenu un membre du groupe déviant (contre-normatif) défendant l'équité, même lorsque cela n'était pas conforme à la norme de groupe établie (Cooley et Killen, 2015, p. 561; traduction libre).

Plusieurs études récentes corroborent les conclusions de Cooley et Killen (Hamann, Bender et Tomasello, 2014; Schmidt, Rakoczy et Tomasello, 2012; Hastings, Zahn-Waxler et McShane, 2005); toutefois, parmi ces recherches, quelques études nous permettent d'entrevoir plus clairement les raisons pour lesquelles les enfants des stades préconventionnel et conventionnel semblent adhérer aux normes de leur groupe d'appartenance non pas à cause ou en raison des limites de leur stade de cognition morale, mais plutôt par l'influence d'un agent extérieur représentant l'autorité.

Moralité infantile et adhésion aux normes sociales: entre cognition et autorité externe

Blumenfeld, Pintrich et Hamilton (1987) ont démontré l'ampleur des ramifications de la relation maître/élève au regard de l'influence de l'adulte sur les justifications morales et normatives d'enfants de 5 et 11 ans. Dans leur étude, 347 élèves ont évalué et commenté une trentaine d'images représentant des comportements spécifiques que les chercheurs avaient répartis selon quatre catégories (comportements moraux, comportements de performance, attitudes en classe et conventions sociales), et ces données ont été arrimées à autant d'observations en classe avec les élèves et leurs enseignants. Leurs conclusions sont surprenantes. Ainsi, tant les enfants de 5 ans que ceux de 11 ans étaient en mesure de justifier, pour trois catégories de comportements (moraux, de performance et sociaux), leur validité intrinsèque (le bien-être des autres, les conséquences de leurs actions sur leurs pairs et l'adulte, la valeur du travail et de l'effort), mais ils ne semblaient pas en mesure de le faire pour la catégorie « attitudes en classe » (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1397). Pour cette dernière catégorie, les justifications des élèves relevaient davantage de

facteurs extrinsèques, soit de conséquences rationnelles-instrumentales (des récompenses ou des punitions), de considérations relatives à l'approbation sociale (la perception positive et négative de leurs camarades et de leurs enseignants) et de sanctions provenant de l'autorité (le respect des demandes de l'enseignant). Comme l'expliquent les auteurs :

Dans les deux groupes d'âge, les enfants ont distingué les conventions sociales des conventions académiques. Ils ont offert des raisonnements intrinsèques comme les conséquences sur autrui pour justifier leur adhésion à certaines normes morales et sociales, et l'affirmation de soi comme principal fondement de la valeur du travail et de l'effort; quant aux raisonnements concernant les conventions académiques, ils se sont révélés distinctement extrinsèques. Par contre, dans les salles de classe où les enseignants mettaient moins l'accent sur les conventions académiques, les enfants de 5 ans offraient plus de raisons intrinsèques pour justifier leur adhésion aux normes conventionnelles et de performance, et les raisonnements moraux déployés dans les deux groupes d'âge n'étaient pas influencés par les propos de l'enseignant (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1390; traduction libre).

De plus, moins les élèves en bas âge sont exposés à l'influence et à l'autorité de l'adulte visant le renforcement extérieur de codes moraux et sociaux, moins ils feraient eux-mêmes appel à des justifications de type rationnel-instrumental pour expliquer leur adhésion ou leur non-adhésion aux normes en vigueur (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1987, p. 1390). Nous trouvons le même type de conclusions chez Yariv (2009), qui démontre à l'aide de 200 entrevues menées auprès d'enfants du primaire et du secondaire la capacité des élèves à condamner des actes jugés non éthiques même lorsqu'ils sont commis par des figures d'autorité (Yariv, 2009, p. 92). Ainsi, bien que ces différentes études ne nous permettent pas d'affirmer dans l'absolu que tous les enfants d'âge scolaire (primaire et secondaire), lorsqu'ils choisissent de privilégier une norme ou une autre, font preuve d'une pensée critique articulée dans le cadre de discussions éthiques (selon la définition qu'en donne Habermas en référence au stade postconventionnel de son modèle), elles nous incitent à considérer la moralité des enfants comme une faculté présente beaucoup plus tôt que ne le soutiennent les théories classiques du développement. Cette faculté tiendrait donc à une précocité beaucoup plus grande que ce qu'avancent Kohlberg et Habermas.

En ce sens, plusieurs modèles d'éducation éthique inspirés par la pensée habermasienne contournent ce problème et s'arriment de façon cohérente aux conclusions des différentes recherches empiriques mentionnées dans les paragraphes précédents : ces modèles considèrent implicitement que les capacités psychomorales des enfants sont suffisamment adéquates pour assurer leur participation à différentes discussions et délibérations éthiques. Toutefois, ces récupérations des théories de

Habermas engagent certains enjeux interprétatifs qui nous obligent à revoir la façon dont nous pouvons proposer un réel renouvellement des thèses habermassiennes pour l'éducation éthique.

L'UTILISATION DU MODÈLE HABERMASIEN EN ÉDUCATION : LA NÉCESSITÉ DE REVENIR À LA THÉORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL (1981)

Les plus importantes tentatives d'articulation pédagogique de l'éthique habermasienne des trente dernières années soulèvent, en effet, un problème majeur : dans la littérature spécifiquement francophone et anglophone en pédagogie et philosophie de l'éducation, tous les auteurs qui ont conceptualisé une interprétation éducative des thèses éthiques habermassiennes l'ont fait sans égard au modèle de développement proposé par Habermas dans *Morale et communication*. Autrement dit, elles ne soulignent guère pourquoi il nous faut penser Habermas *avec* et *contre* Habermas en vue d'une éducation éthique : *avec* le philosophe, car sa pensée éthique est riche, profonde et multidimensionnelle du fait qu'elle intègre à la fois des perspectives linguistiques, dialogiques et finalement sociales et normatives ; mais aussi *contre* lui dans la mesure où il est essentiel de souligner les impasses de sa théorie pour mieux la renouveler.

Il convient ainsi de relever quelques études ayant agi comme points de référence en la matière au cours des dernières années : comment contournent-elles donc la question de l'absence de l'enfant dans la discussion éthique habermasienne, et de quelle façon pouvons-nous critiquer ces raccourcis théoriques afin de contribuer de façon originale à la recherche actuelle sur Habermas et l'éducation éthique ? Pour ce faire, nous nous concentrons, dans les lignes suivantes, sur trois écrits spécifiquement consacrés à l'éducation éthique suivant les théories habermassiennes.

Les deux premières études, celles de Huttunen et Murphy (2012) et de Johnston (2012), négligent d'abord les détails fournis par Habermas dans *Morale et communication*. Comme l'affirment Huttunen et Murphy :

Prétendons qu'il y a une dispute, dans une école donnée, à propos de la validité ou de l'invalidité d'une action. Si l'école en question et l'État sont sensibles à un type démocratique de gouvernance, alors le principe du discours et le modèle habermasien de formation politique volontaire et rationnelle peuvent être appliqués lors de ces argumentations. [...] Quand ce modèle de formation politique volontaire est appliqué à l'école, cela implique que toutes les personnes affectées dans leurs capacités par ces argumentations participent aux discussions dans lesquelles les normes d'action de l'école sont créées et approuvées. Cela inclut la participation des enfants et des parents (Huttunen et Murphy, 2012, p. 147; traduction libre).

Comme nous l'avons déjà montré, la théorie habermassienne du discours n'inclut pas « naturellement » la participation des enfants aux discussions les concernant : si les propos de Huttunen et Murphy intègrent implicitement les capacités psychomorales suffisantes des enfants au regard de ce type de discussions, ainsi que l'ont mis en lumière les études empiriques citées précédemment, ces propos sous-entendent injustement qu'il s'agit d'un élément constitutif du modèle développemental et du concept de *principe du discours* proposés par Habermas dans *MEC*. Johnston comment le même faux pas théorique : « L'école offre l'opportunité d'une formation de normes sociales-discursives au sein de délibérations publiques [et] cela se produit à l'interne (au sein de la salle de classe) avec des étudiants éduqués à participer comme citoyens » (Johnston, 2012, p. 120; traduction libre).

Pour leur part, Bouchard et Morris (2012) proposent dans leur étude une revue critique du programme *Éthique et culture religieuse* tel qu'on l'enseigne dans les écoles primaires et secondaires du Québec depuis 2008. Ils s'emploient notamment à mettre en lumière le fait que ce programme n'inclut pas suffisamment les dimensions subjectives-existentielles évoquées par Habermas au regard d'une discussion proprement éthique; selon eux, le philosophe insisterait spécifiquement sur l'idée que les étudiants « doivent aussi apprendre à eux-mêmes se distancier des contextes de vie auxquels l'identité personnelle de chacun est inextricablement reliée » (Bouchard et Morris, 2012, p. 184; traduction libre). En se référant à l'affirmation de Habermas suivant laquelle une discussion éthique ne peut se passer d'une réflexion critique de la part de tous les participants (ici, *les étudiants*) au regard de leur propre subjectivité, l'analyse met toutefois dans la bouche du théoricien des termes que celui-ci n'a jamais prononcés dans l'écrit sur lequel cette analyse porte (Habermas, 2001) : dans cet ouvrage, Habermas ne parle en effet jamais d'étudiants, et ne s'attarde point aux questions proprement éducatives et pédagogiques. Au contraire, il y réitère une posture de différenciation entre les capacités langagières des enfants et un discours rationnel : autrement dit, la perspective morale des enfants est toujours trop liée à leurs contextes subjectifs de vie, les privant ainsi d'un type de rationalité nécessaire au déploiement d'arguments proprement éthiques (Habermas, 2001, p. 50).

Dès lors, une juste réinterprétation de la théorie habermassienne pour l'éducation éthique doit ultimement surpasser les différentes limites ici exposées : d'abord, 1) les limites internes de la théorie développementale proposée par Habermas au regard des capacités psychomorales des enfants, puis 2) les limites des différentes interprétations erronées des thèses habermassiennes qui sous-entendent que le philosophe intègre pleinement les enfants dans les processus éducatifs et éthiques de délibération. Ces deux impasses peuvent notamment être résolues à l'aide du concept d'agir communicationnel défini par le philosophe dans la *TAC*, concept suivant lequel *tout acteur rationnel* semble engagé dans les mécanismes sous-jacents à la période post-conventionnelle du développement moral :

Nous nommons rationnelle une personne qui peut justifier ses actions en se référant à un certain contexte normatif existant. Or cela vaut à plus forte raison pour celui qui agit judicieusement dans le cas d'un conflit d'actions qui met en cause les normes, par conséquent quelqu'un qui ne cède pas à son affect, ne suit pas non plus des intérêts immédiats, mais s'efforce au contraire de juger impartialement le conflit normatif selon des points de vue moraux, et de le résoudre sous un mode consensuel. [...] Nous nommons rationnelle une personne qui interprète la nature de ses besoins à la lumière des valeurs standard culturellement en vigueur; mais nous le faisons plus encore si elle peut adopter une attitude réflexive à l'égard des valeurs standard elles-mêmes qui interprètent les besoins (Habermas, 1981, T1, p. 35).

En effet, dans *Théorie de l'agir communicationnel*, le philosophe conçoit l'expression des capacités éthiques et normatives des individus de façon beaucoup moins exigeante que dans *Morale et communication*: l'acteur inscrit dans l'agir communicationnel semble compétent, d'un point de vue éthique et normatif, dès qu'il est en mesure de justifier rationnellement ses actions au regard d'un certain cadre normatif de référence, et encore davantage s'il peut réfléchir de façon critique à ce même cadre. Il s'agit d'une différence flagrante par rapport aux propos tenus dans *MEC*, selon lesquels ces compétences ne sont pleinement déployées qu'aux deuxième et troisième stades du développement psychomoral de l'individu. Le fait de retourner à cette conception représente ainsi l'une des pistes possibles en vue de renouveler de façon cohérente les apports de la pensée éthique habermassienne pour l'éducation. Deux raisons distinctes rendent cette avenue prometteuse: 1) puisque Habermas ne discrimine pas explicitement, dans l'ensemble de la *TAC*, le potentiel discursif et éthique des enfants, cette conception nous permet d'intégrer sans contradiction les constats de recherches qui mettent en lumière les capacités psychomorales suffisantes des enfants; 2) un appel clair au concept d'agir communicationnel pour l'éducation éthique (et non aux concepts de l'éthique de la discussion et du principe du discours esquissés dans *MEC*) nous évite les maladresses interprétatives repérées dans les études précédemment citées. Autrement dit, à la lumière des différents propos tenus par Habermas dans ses multiples ouvrages, il s'avère nécessaire de ne plus confondre, comme l'ont fait Huttunen et Murphy (2012), puis Johnston (2012), les concepts de *principe du discours* et d'*agir communicationnel*: au sein de ces deux concepts, les enfants et adolescents n'ont pas les mêmes capacités.

CONCLUSION

À la lumière des considérations exposées dans ce texte, il apparaît finalement que la théorie habermassienne la plus féconde pour l'éducation éthique n'est pas celle que le philosophe s'est proposé de construire dans *Morale et communication*, qui concerne pourtant spécifiquement le développement psychomoral des enfants et

des adolescents : plus inclusif et n'excluant pas la participation de ces derniers aux processus de discussion, la mobilisation du concept d'agir communicationnel pour l'enseignement de l'éthique et le développement des capacités discursives des élèves paraît beaucoup plus cohérente. Ce constat mérite certainement l'attention de tout chercheur intéressé par l'articulation de la pensée habermassienne aux questions éducatives concernant la discussion éthique en salle de classe, de même qu'aux enjeux théoriques servant de fondement au programme québécois *Éthique et culture religieuse*. En effet, les réflexions de fond sur la nature et les enjeux sous-tendus par les compétences 1 et 3 énoncées dans ce programme (« Réfléchir sur des questions éthiques » et « Pratiquer le dialogue ») gagneraient peut-être à être mieux différenciées au regard des différentes théories habermassiennes : ainsi, conviendrait-il, malgré les difficultés d'interprétation susceptibles de se produire, d'évoquer le modèle purement éthique proposé dans *MEC* pour traiter la première compétence, puis le concept dialogique et intercompréhensif d'agir communicationnel pour traiter la troisième? Serait-il plus juste, au contraire, de proposer un modèle intégrateur clair qui nous permettrait de mieux lier éthique et dialogue habermassiens dans le cadre des cours d'éthique et de culture religieuse? À n'en point douter, de futures recherches à ce propos seraient fort pertinentes pour l'analyse de l'éducation éthique, au Québec et ailleurs.

Références bibliographiques

- BLUMENFELD, P. C., PINTRICH, P. R. et HAMILTON, V. L. (1987). Teacher talk and student's reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58(5), 1389-1401.
- BOUCHARD, N. et MORRIS, R. W. (2012). Ethics education seen through the lens of Habermas's conception of practical reason. The Québec Education Program. *Journal of Moral Education*, 41(2), 171-187.
- COOLEY, S. et KILLEN, M. (2015). Children's evaluation of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology*, 51(4), 554-563.
- HABERMAS, J. (1970 [1987]). *Logique des sciences sociales et autres essais* (R. Rochlitz, trad.). Paris : Presses universitaires de France.
- HABERMAS, J. (1981 [1987]). *Théorie de l'agir communicationnel*, T1 et T2 (J.-M. Ferry et J.-L. Schegel, trad.). Paris : Fayard.
- HABERMAS, J. (1983 [1986]). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle* (Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Cerf.

- HABERMAS, J. (1991 [1992]). *De l'éthique de la discussion* (M. Hunyadi, trad.). Paris: Flammarion.
- HABERMAS, J. (2001). *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HAMANN, K., BENDER, J. et TOMASELLO, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 50(1), 121-128.
- HASTINGS, P. D., ZAHN-WAXLER, C. et McSHANE, K. (2005). We are, by nature, moral creatures. Biological bases of concern for others. Dans M. Killen et J. Smetana (dir.), *Handbook of Moral Development* (p. 483-516). New York, NY: Psychology Press.
- HUTTUNEN, R. et MURPHY, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy, Habermasian and Honnethian ethics in the context of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.
- JOHNSTON, J. S. (2012). Schools as ethical or schools as political? Habermas between Dewey and Rawls. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 109-122.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise – Éthique et culture religieuse* (primaire). Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éthique et culture religieuse* (secondaire). Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- SCHMIDT, M. F. H., RAKOCZY, H. et TOMASELLO, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333.
- SELMAN, R. L. (1981). *The growth of interpersonal understanding*. New York, NY: Academic Press.
- YARIV, E. (2009). Student's attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111.