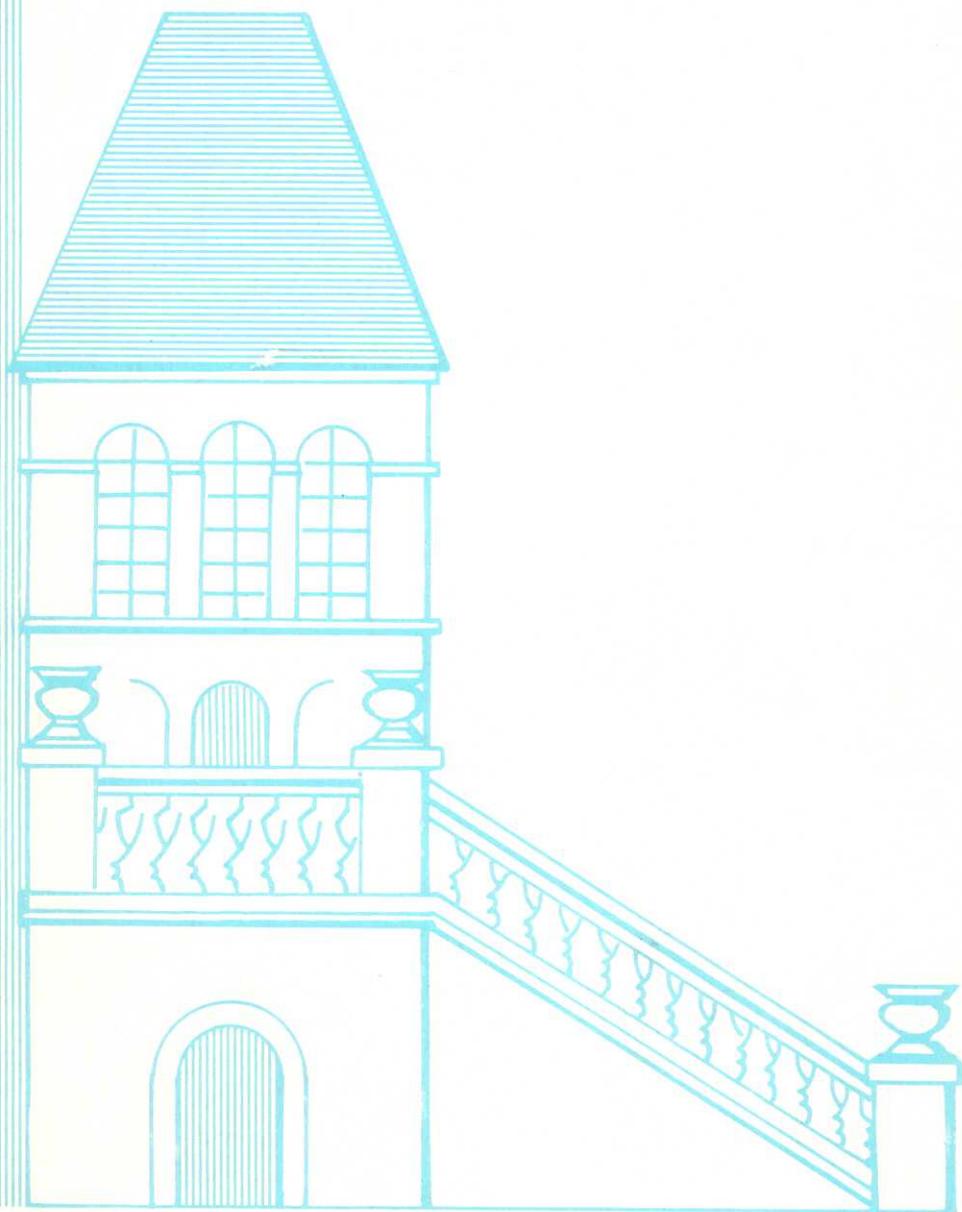


# ÉCOLE ET VALEURS



# LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR : **Jean AUBA**  
PRÉSIDENT : **Jeannine FENEUILLE**  
VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**  
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE : **May COLLET**

MEMBRES DU BUREAU

**Paule ARMIER**  
**Lucette CHAMBARD**  
**Micheline DUCRAY**

**Renée LESCALIÉ**  
**Laurence LÉVY-DELPLA**  
**Marie-Laure POLETTI**

---

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92311 SÈVRES CEDEX - TÉL. (1) 45.34.75.27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 250 F - MEMBRES ADHÉRENTS 160 F  
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 140 F pour l'abonnement à la revue  
(Prix de vente de la revue au numéro 40 F)  
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

## ÉCOLE ET VALEURS



. AVANT - PROPOS	3
. <i>Texte introductif,</i> par Henri PENA-RUIZ, Professeur de philosophie, Lycée de Sèvres.	5
. <i>L'école et les valeurs,</i> par Georges BELBENOIT, Inspecteur général de l'Éducation nationale.	6
. <i>L'école et les valeurs : l'exemple de l'éducation civique,</i> par Pierre GARRIGUE, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Doyen du groupe Histoire et Géographie.	15
. <i>Valeurs, attitudes et enseignement des langues vivantes,</i> par Michael S. BYRAM, Maître de conférences en sciences de l'éduca- tion, University of Durham (G.B.).	22
. <i>Les valeurs politiques à l'école : la question des droits de l'homme,</i> par Jean-Paul THOMAS, Professeur de philosophie, Ecole Normale d'Auteuil.	29
. <i>Réflexion philosophique et enseignement des valeurs,</i> par Félix GARCIA MORIYON, Professeur de philosophie, Président de la société espagnole des professeurs de philosophie des lycées.	36
. <i>Apprentissage de la morale et formation de la personnalité,</i> par William J. BENNETT, Secrétaire d'Etat à l'Education, Washington D.C. (U.S.A.).	52
. <i>Instruction et éducation,</i> par Jean REPUSSEAU, Inspecteur général de l'Éducation nationale.	62
. <i>Quelles valeurs dans une société plurielle ?</i> par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Directrice d'École Normale, Labo- ratoire de Psychologie sociale appliquée, Paris V.	73
. <i>Valeur de la raison et raison des valeurs,</i> par Henri PENA-RUIZ.	80

## AVANT - PROPOS

★

Quel rôle l'institution scolaire peut-elle ou doit-elle jouer dans l'éducation morale de l'enfant et de l'adolescent ? A la suite d'un récent numéro intitulé « Famille et Valeurs », il était naturel que nous tentions de répondre à cette question.

Souhaitant réunir — et confronter — des points de vue aussi divers que possible sur ce thème, nous avons fait appel à de hauts responsables de l'Education (on lira notamment le texte d'une conférence prononcée par un Ministre de l'Education), à des chercheurs (en psychologie sociale, en sciences de l'éducation), à des enseignants de disciplines diverses. Les contextes aussi sont divers, puisque les analyses présentées proviennent non seulement de France mais aussi d'Espagne, des Etats-Unis et de Grande-Bretagne.

A une époque où il n'existe plus, dans de nombreux pays, de consensus sur les valeurs, chaque individu participe en même temps à plusieurs univers sociaux et culturels et est donc confronté à divers systèmes de références et de valeurs. Dans ce contexte, l'Ecole, première société à laquelle s'intègre l'enfant, apparaît comme un lieu privilégié où des valeurs se transmettent implicitement ou explicitement, s'enseignent dans le cadre de certaines disciplines, se pratiquent de fait et de droit. Mais en vérité, l'Ecole doit-elle avoir une responsabilité dans la formation morale et civique des individus ? Si cette responsabilité lui est dévolue en totalité ou en partie, quel doit être le contenu de cette formation, ses démarches, son esprit ? Puisse ce numéro contribuer à la réflexion de chacun.

Jeannine Feneuille

## TEXTE INTRODUCTIF (1)



La reconnaissance de la diversité des cultures, entendues au sens ethnographique du terme, peut-elle aller de pair avec l'affirmation de valeurs universelles ? La question n'est pas inutile, en une époque où le rejet des dogmatismes d'antan est trop souvent interprété comme ouvrant la voie au relativisme. L'unité même de la Culture, en son sens universaliste et libérateur, ne risque-t-elle pas d'être méconnue si la vénération de « l'identité culturelle » tend à favoriser, en chaque peuple, le repli sur soi ? Comment concilier, tant au niveau de l'éducation qu'à celui des constitutions des Etats, les deux perspectives ?

En quels termes faut-il envisager le problème des valeurs ? S'agit-il d'affirmer, explicitement, des principes d'action qui constitueraient des points de repère pour chaque citoyen ? S'agit-il, dans une optique différente, d'intégrer à tout programme d'éducation une initiation méthodique à une réflexion sur les fondements des valeurs ? Comment cultiver l'esprit critique, l'exigence de vérité, l'autonomie de jugement, tout en rendant possible une « sensibilisation » aux valeurs et à la différence fondamentale des types d'évaluation qui peuvent normer l'existence ?

Est-il juste de susciter l'adhésion aux seules valeurs reconnues par une société à un moment déterminé de son développement ? Comment concevoir la libre détermination des valeurs dans la perspective d'une démarche qui vise l'adaptation ? Comment définir celle-ci pour la distinguer du conformisme ? Comment concevoir une éducation morale qui ne soit en aucune façon inculcation de valeurs ?

Quel rôle spécifique peut jouer l'Ecole pour faire entendre que l'exigence de vérité, aux antipodes du relativisme et de l'obscurantisme, peut se concilier avec le dialogue et la tolérance ?

Autant de questions qui esquissent un débat décisif sur les valeurs. On y verra surtout un point de départ pour la réflexion. Point de départ qui ne se veut exhaustif ni exempt de présupposés, car toute formulation de questions procède, plus ou moins, de points de vue implicites. Il s'agit surtout de susciter ici des contributions statuant sur le sens du problème des valeurs dans les contextes les plus divers.

Henri Pena-Ruiz

(1) Adressé à tous les auteurs presentis pour ce numéro, ce texte a pour objectif de poser la problématique et de permettre à chacun d'exprimer, en réponse, son point de vue personnel.

# L'ÉCOLE ET LES VALEURS



(N.B. - Pour faciliter la coordination, ces réflexions suivent le texte introductif, alinéa par alinéa).

## 1. Peut-on à la fois reconnaître la diversité des cultures et affirmer des valeurs universelles ?

Ainsi formulée, la question n'admet pas de réponse simple, pour deux raisons au moins : «*reconnaître*» peut prendre deux sens, l'un visant le fait, l'autre le droit ; «*cultures*» et «*valeurs*» sont des concepts mixtes (ou amphibes).

a) Reconnaître la diversité des cultures, c'est d'abord constater un fait. Autant de peuples ou de groupes sociaux, autant de systèmes de valeurs, d'idées et de mœurs, autrement dit de cultures. Ce fait continue à fournir matière aux études anthropologiques, mais les Anciens l'avaient déjà reconnu, bien avant que Montaigne n'y trouve motif à scepticisme à l'égard de «*cette vérité que ces montagnes bornent, qui est mensonge au monde qui se tient au-delà*».

Mais «*reconnaître*» peut dépasser ce constat d'existence, et donner acte à toute culture de sa légitimité, dès lors qu'une communauté humaine s'y réfère pour déterminer ou apprécier comportements et attitudes. Ira-t-on jusqu'à admettre que toutes les cultures se valent, comme les avatars, également contingents, différenciés seulement par les niches écologiques d'origine, d'une seule et même culture humaine ? On ne dispose pas de gabarit commun. Les anthropologues n'ont pas encore identifié les universaux de comportement caractéristiques de l'humanité. Toutes les sociétés connues prohibent ou réglementent l'inceste, l'affectivité s'exprime partout à travers des mimiques identiques ou alternatives... mais on reste loin d'entrevoir l'ossature d'un système de valeurs cohérent, susceptible de s'imposer rationnellement à tous les individus ou groupes humains. Chaque culture est dès lors fondée à ne considérer que ses propres valeurs. En cas de conflit entre cultures qui cohabitent, faute de critères objectifs, c'est le rapport de forces qui arbitre.

b) Culture et valeurs sont deux concepts chauve-souris, factuels quand on les décrit, normatifs quand ils prescrivent et qu'on s'y soumet. La question à l'étude s'en trouve en porte-à-faux : tantôt on regarde le fait de l'extérieur, tantôt on s'inscrit dans la norme. Constater une diversité observable et affirmer l'universalité de valeurs sans fondement objectif ne sont pas des opérations du même ordre : en passant de l'une à l'autre, on quitte la description pour la profession de foi, le terrain de la connaissance pour celui de l'engagement personnel dans l'action. Il n'y a pas, à proprement parler, de commune mesure, ni d'incompatibilité de principe.



Une culture ne peut se penser elle-même autrement qu'universelle, au sens philosophique du terme, c'est-à-dire valable pour tout esprit correctement informé. Ce qui peut varier, c'est l'extension de l'univers géographique de référence. Limité au territoire de la tribu (et au séjour de ses dieux) ou à celui de la Cité, hors de laquelle il n'y a que barbares, il peut coïncider avec un empire du Milieu ignorant superbement ce qui lui est extérieur, ou étendra ses ambitions à l'ensemble des terres et des peuples connus (en attendant les extra-terrestres et les mondes sidéraux...).

Notre européocentrisme impénitent, arc-bouté sur la pérennité de l'humanisme classique et propulsé par les succès technologiques de l'occident, nous inclinerait aisément à considérer notre culture non seulement comme universelle de plein droit, à l'instar de n'importe quelle autre, mais comme l'incarnation par excellence de «*la Culture en son sens universaliste et libérateur*». En dépit de la fascination qu'exercent sur quelques lettrés les pensées extrême-orientales, en dépit des engouements superficiels et passagers qu'elles suscitent ailleurs, bien peu de gens chez nous croient profondément à la fécondité d'un dialogue à égalité entre les cultures.

Et pourtant, en ces temps de crise, rien ne justifie le complexe de supériorité de la culture occidentale. Vue de plus près, elle apparaît plutôt comme un agrégat hétéroclite de cultures parcellaires et de sous-cultures. Universalités et particularismes s'y mêlent dans le désordre : universalité superficielle de la culture mosaïque de masse véhiculée par l'espéranto médiatique, universalité fondamentale, mais ésotérique jusqu'à l'hermétisme, des mathématiques ; particularismes de disciplines scientifiques cloisonnées par leur spécialisation croissante, de cultures nationales, régionales, de classe, de droite ou de gauche, de gouvernement, voire d'entreprises... Cette prolifération des emplois du terme trahissant l'élasticité du concept.

Et il en va de même des valeurs, tantôt sans épithètes (ni consistance précise) comme la morale de Jules Ferry, tantôt étiquetées : traditionnelles, républicaines, bourgeoises ou prolétariennes, socialistes ou libérales... Ces connotations politiques promettent bien du plaisir au service public d'éducation, astreint à l'obligation de laïcité ; car, concrètement, où sont les valeurs qui bénéficient d'un consentement universel, sans malentendu ni arrière-pensées, ces «*valeurs communes, irréductibles dont l'école doit être porteuse*», comme dit la Fédération de l'Education Nationale ? Même les Droits de l'Homme solennellement énoncés dans la Déclaration de l'ONU n'échappent pas toujours au soupçon, à la contestation, aux interprétations tendancieuses et aux exploitations polémiques (sans même parler des hiatus béants entre les professions de foi et les actes !).

Bref, non seulement la question posée n'admet pas de réponse simple, mais elle reste, au moins pour l'instant, sans réponse, indécidable.

★

★ ★

Indécidable sur le plan théorique peut-être, mais à coup sûr d'une urgente acuité dans la pratique, à l'échelle géopolitique comme à celle de la vie quotidienne, par la cité et pour l'école. *«Faut-il, écrit Alain Touraine, défendre l'universalisme de la raison et du progrès, mais alors ne risque-t-on pas de s'identifier aux intérêts des pays dominants ? Faut-il au contraire justifier la défense des spécificités culturelles, mais ne risque-t-on pas alors d'appuyer des régimes autoritaires, voire des théocraties, qui n'en appellent à des croyances que pour mieux maintenir un pouvoir de terreur rétrograde et corrompu ?»*. L'immigration et la nationalité tiennent dans notre débat politique une place motivée par une crise aux aspects multiples (démographie, économie, emploi, logement, sécurité, protection sociale...). Mais le ton passionnel des controverses s'explique plus encore par une intolérance culturelle, sommairement baptisée racisme, qui pousse chacun à se sentir menacé dans son identité culturelle par son voisin de palier, s'il est d'une autre obédience. On sait enfin quels problèmes complexes d'objectifs et de stratégies pose à l'école la prise en charge d'enfants d'origine étrangère. Leur identité culturelle peut entraver leur réussite scolaire et faire obstacle à une assimilation souhaitée ; elle peut être aussi délibérément préservée, en vue de leur éventuel retour au pays comme dans la perspective d'une société ouverte, accueillante aux cultures. Tout cela se complique naturellement d'interférences multiples, entre cultures et nationalismes, entre expansionisme religieux et dominance économique, avec un accompagnement guerrier sinistrement cocasse, qui déploie l'armurerie moderne la plus sophistiquée pour imposer et propager le port du tchador et la circoncision (sinon l'excision !).

★

★ ★

L'identité culturelle, objet de vénération ? En soi, c'est une donnée de fait, qui mérite considération comme telle, sans plus. Mais qu'elle se sente, à tort ou à raison, méconnue ou brimée et elle se transforme en valeur, généralement associée à d'autres, patriotisme, fanatisme religieux, solidarité avec des frères opprimés... Alors, c'est vrai, une passion se cristallise en croyance, forçant le respect des autres, au point d'éclipser des enjeux plus rationnels, de favoriser les particularismes au détriment des intérêts communs, et finalement de faire le jeu des dominants.

Que les uns revendiquent le droit d'être Persans et que les autres y consentent, cela n'a rien que de normal dans une société laïque, pluraliste, tolérante, à charge de réciprocité, à l'égard de modes de vie et de pensée différents. Encore faut-il éviter que ces attitudes complémentaires n'aboutissent à consolider l'inégalité des chances, dans la course aux emplois et aux honneurs pour les individus, sur la voie du développement pour les peuples.

Mais est-ce tellement l'unité de la Culture qui est en danger (en admettant qu'elle reste autre chose qu'un mythe ou une imposture) ? Le vrai risque — en tout cas le plus immédiat — est de voir la sacralisation de l'identité culturelle barrer l'accès d'une instruction qualifiante et, à ce titre, vraiment sinon totalement libératrice. Alors qu'il conviendrait, pour vivre ensemble, de mobiliser en totalité, au ser-

vice de tous, «*la lourde puissance de l'éducation*» (J. Lesourne).

Restent les dispositions pratiques à prendre, dans la société et à l'école, pour concilier le respect des différences culturelles auxquelles les gens tiennent et l'affirmation de valeurs communes. Mentionnons simplement sur le plan politique et social, l'intérêt qu'il y aurait à dissocier citoyenneté et nationalité, et la difficulté d'harmoniser la législation des pays d'accueil et les coutumes que les immigrants n'abandonnent pas en franchissant la frontière. Pour le domaine scolaire, on se reportera aux études et expériences déjà conduites sur la pédagogie interculturelle et l'enseignement des droits de l'homme.

## **2. Quelle pédagogie adopter à l'égard des valeurs ?**

Autrement dit, comment conduire l'éducation morale et civique ? L'appellation traditionnelle n'apparaît pas, dans le (passage ad hoc du) texte introductif, la matière y est, le mot «*citoyen*» l'atteste, comme la référence et aux critères permettant de «*normer l'existence*». La formulation adoptée suggère que l'éducation morale et civique n'est pas conçue ici comme une discipline délimitée par son programme, mais plutôt comme la résultante des apports plus ou moins concertés de toutes les disciplines d'enseignement (sinon de la vie scolaire et des actions éducatives multiformes qu'elle englobe).

Faut-il le rappeler ? Cette éducation échappe en partie à la compétence de l'école, qui doit notamment se garder d'empiéter sur les prérogatives des parents. Un service public d'éducation nationale n'en conserve pas moins dans ce domaine une responsabilité irrécusable, tant à l'égard des individus que de la nation. Aux premiers elle doit de les préparer à se déterminer, à régler leur conduite sur des principes choisis par eux : c'est le côté de l'initiative et de l'autonomie du jugement, sans laquelle au demeurant la démocratie s'abâtardit. Quant à la nation, elle est en droit d'attendre d'un système éducatif entretenu à grands frais qu'il favorise sa cohésion (c'est le côté de l'initiation), son fonctionnement (par la formation des citoyens) et son évolution (c'est la fonction critique ou «*subversive*» de l'école).

C'est très précisément sur cette contribution de l'école à la formation de l'homme et du citoyen qu'une réflexion pédagogique est ici demandée au lecteur. Celui-ci trouverait au besoin les points de vue de l'institution elle-même sur la question dans les instructions officielles pertinentes et, plus précisément encore, dans la brochure «*Enseignement et valeurs morales*», publiée en 1981 par la Documentation Française, et regroupant des textes du Collège des doyens de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

★

★ ★

Deux approches pédagogiques sont proposées à notre choix : l'une est impositive (sans exclure pour autant l'explication et la discussion), l'autre est heuristique (ce qui n'exclut pas nécessairement tout contenu positif, car enfin, comme l'écrivait

l'Inspection générale, il faut «instruire les enfants de leurs devoirs pour qu'ils soient en mesure de les remplir»).

La première approche consiste à affirmer explicitement des principes d'action susceptibles de constituer des points de repère pour chaque «citoyen» : ce dernier terme semble limiter le champ d'application à la vie collective et aux responsabilités individuelles correspondantes. On pourrait toutefois traiter de la même façon des principes très généraux tels que ceux de la morale kantienne (toujours traiter la personne humaine en même temps comme une fin et jamais seulement comme un moyen, agir comme si la maxime de l'action engagée devait être érigée en loi universelle, etc.). Dans la mesure où l'on se cantonne dans l'éducation civique proprement dite, cette approche répond explicitement à une fonction de l'école publique, former des citoyens pour une société libre — citoyens qu'il faut bien, comme les enfants, instruire de leur rôle pour qu'ils puissent le remplir. Mais elle risque de verser dans le dogmatisme et de contredire ainsi la vocation essentielle de l'école, conduire à la liberté de l'esprit. Cela exclut en effet tout enseignement explicite d'une morale, toute transmission de normes incontestées. Pour rendre capable de choisir, il faut s'interdire d'anticiper sur le choix.

La démarche heuristique ne se limite pas à la vie politique et sociale, pas plus que l'homme ne peut se ramener au citoyen. Une réflexion sur les fondements des valeurs explore nécessairement tous les domaines de la conduite, vie intérieure comprise. Méthodiquement initié à cette réflexion, chacun doit pouvoir adhérer en connaissance de cause à un système de valeurs hiérarchisé, où il puisera ses critères de jugement moral et les principes directeurs de sa propre action.

Les deux voies ainsi proposées aux éducateurs s'excluent-elles l'une l'autre ? Ou ne faut-il pas plutôt les articuler dans une progression dialectique ? Ainsi la pédagogie d'éveil préconisée pour le cycle moyen par les instructions officielles de 1980 conduit-elle l'élève du vécu au conçu en l'habituant précocement à assortir toute pratique d'une réflexion sur ses raisons d'être. C'est aussi l'esprit traditionnel de notre enseignement secondaire, couronnant le cursus par la philosophie.

Dans tous les cas, le système éducatif et ses agents rencontreront les difficultés inhérentes aux exigences de principe de toute laïcité, si ouverte qu'elle se veuille.

Comment déterminer ceux des principes d'action qu'on «affirmera», si l'on écarte toute référence à un dogme religieux ou à une philosophie d'Etat, et tant que la Nation n'a pas fait connaître explicitement les valeurs qu'elle entend voir promues par son école — tâche au demeurant bien difficile pour «des sociétés malades de leur culture» ? Ou alors il faut s'en tenir à des principes trop généraux pour être directement applicables ; ne considérer comme normatifs a priori que les textes ayant force de loi : la Constitution et son préambule, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ; passer le plus possible de l'affirmation à l'étude critique, celle des codes en usage, celle des problèmes éthiques soumis à la discussion publique par l'actualité (notamment scientifique ou politique), celle des préférences révélées par les enquêtes d'opinion — le point délicat étant alors de ne pas confondre ce

qui est proprement valeur de ce qui conditionne simplement l'efficacité de l'action, comme l'effort, la prise en compte de la longue durée, etc. ; revenir enfin classiquement à l'étude des grands systèmes moraux, religions comprises...

Si, au lieu d'affirmer des valeurs, on engage une réflexion sur leurs fondements (pluriel significatif !), on n'évitera pas davantage d'avoir à justifier le choix de celles qui bénéficieront de cette réflexion, avec les mêmes risques d'arbitraire ou d'indétermination que précédemment. On ne peut se satisfaire d'un pragmatisme un peu court : l'efficacité n'est preuve ni de légitimité ni de moralité. La genèse (psychologique et sociologique) des valeurs peut être éclairée par la neurophysiologie et la biologie des comportements (H. Laborit), par la psychanalyse et ses prolongements sociopsychanalytiques (J. Lesourne, citant R. Bastide, G. Mendel, S. Moscovici...), par la géographie électorale et ses comparaisons diachroniques enrichies par l'analyse anthropologique (en dernier E. Todd). On y voit surtout les multiples facteurs qui se combinent pour expliquer ce que l'attachement aux valeurs, sous les rationalisations dont il se recouvre, comporte d'inconscient, de passionnel, de viscéral. Enfin l'avenir confirmera le bien-fondé d'une tradition qui fait de l'Homme pour tous les hommes une des valeurs essentielles le jour où les progrès d'une anthropologie fondamentale auront achevé de démontrer qu'entre l'unité de l'espèce et la diversité des peuples et des cultures les contradictions ne sont que de surface. Voici en quels termes E. Morin prophétisait en 1972 à Royaumont la rencontre de la science de l'homme et de l'éthique : *«A la tâche théorico-scientifique, qui est de retrouver conjointement l'unité et la diversité de l'homme, correspond, sur le plan de la normativité de l'éthico-politique, une double mission : accomplir dans le même mouvement l'unité et la diversité de l'humanité... Partout préserver, étendre, cultiver, développer l'unité ; partout préserver, étendre, cultiver, développer la différence»*.

A quoi fait écho cette réflexion d'un autre participant au Colloque sur l'unité de l'homme : *«Il faudrait se demander s'il est bon d'exposer les enfants et les adolescents en période de crise à des systèmes de valeurs autres que ceux qui pourraient être communément admis au sein de l'humanité en tant qu'espèce»*. Ou encore celle-ci, dans la droite filiation de Montesquieu : *«Notre critère doit être l'effet sur l'humanité, ou mieux encore sur l'humanité-dans-le-monde, plutôt que l'avantage individuel ou national»*.

De nos jours où la catastrophe menace non seulement la paix entre les hommes et les peuples, mais la survie conjointe de l'humanité et d'une biosphère saccagée, un tel critère devrait effectivement devenir la référence universelle.

En tout cas l'école ne dérogerait pas à sa vocation propre en proposant au libre examen de tous des principes d'action (ou règles de conduite) ainsi fondés sur des acquis scientifiques rejoignant les enseignements de l'humanisme traditionnel.

★

★ ★

Cultiver l'esprit critique, l'exigence de vérité, l'autonomie de jugement, c'est la finalité spécifique de l'école, celle qui lui fait prioritairement obligation d'instruire. Certains maîtres, des plus scrupuleux, ont même parfois déploré d'avoir à s'écarter de cette mission essentielle pour *sensibiliser* leurs élèves au code de la route, au don du sang, à la prévention de la tuberculose ou du SIDA, à la commémoration d'événements ou de figures exemplaires... Non pas forcément par réserve à l'égard des valeurs impliquées, mais par répugnance à rogner sur la tâche principale autant que par refus d'endoctriner. Il reste que la sensibilité aux valeurs — non pas à telles ou telles valeurs mais au fait que toutes les conduites ne sont pas équivalentes — est une forme de l'esprit critique, et que l'autonomie du jugement suppose l'exercice du jugement et non «*la tolérance désabusée, autre nom de l'indifférence au vrai*».

«*Normer l'existence*» ne peut se concevoir que par référence, sinon aux fins dernières qui ne sont pas du ressort de l'école, du moins aux finalités de l'action temporelle, celle qu'on peut rapporter au citoyen (dans une acception large du terme, englobant l'ensemble des rôles sociaux qu'implique l'appartenance à une cité). Ainsi par exemple J. Lesourne analyse-t-il les finalités de la politique (ce qu'on a, dit-il, trop peu fait). On pourrait adapter son schéma avec profit à l'éducation elle-même, aux sciences (notamment en raison des problèmes éthiques posés par leur développement), à l'économie (production, consommation, incidences sociales et culturelles...), à l'aménagement de l'espace, du temps, de la vie quotidienne. L'arbitrage entre ces diverses finalités devrait choisir entre deux logiques : l'une, productiviste, prônant la compétitivité et célébrant les gagners (sans trop s'apitoyer sur les œufs cassés pour leurs omelettes), l'autre, écologiste, soucieuse avant tout de la qualité de la vie et des solidarités qui la garantissent. Ou encore choisir entre deux hiérarchies de valeurs de sens inverse, l'une privilégiant l'individu enraciné, les *cellules fondamentales de la société*, famille, patrie, et prêchant l'égoïsme sacré ou l'instinct vital qui doit les protéger, l'autre, évoquée plus haut, rapportant les effets escomptables de l'action à l'humanité dans le monde...

★

★ ★

### **3. Liberté de l'esprit, adaptation, conformisme**

Rappelons une fois encore que notre réflexion s'inscrit dans le cadre du service public d'éducation nationale. A ce titre, l'école est au service de la nation avec un double rôle : de conservation, d'initiation et d'insertion sociale, comme en toute société, mais aussi de critique dynamique (ou de subversion, c'est-à-dire de remise en question), la démocratie exigeant des citoyens libres d'esprit, capables de jugement autonome et d'imagination.

Se demander si l'école a le droit de susciter l'adhésion aux seules valeurs reconnues par la société — contingente — qu'elle dessert, c'est postuler parmi les membres de celle-ci un consensus suffisamment large et stable sur les valeurs à promouvoir. Il serait imprudent d'affirmer qu'un tel consensus règne dans la France aujourd'hui, que politiciens et politologues décrivent comme coupée en deux préci-

sément quant aux valeurs essentielles et à leur ordre de priorité, en proie au désarroi idéologique provoqué par l'effondrement des points d'ancrage sociologique (Eglise, famille, monde ouvrier), bref aussi mal en point que les autres sociétés occidentales «malades de leur culture», incapables de savoir ce qu'elles veulent, et laissant leurs valeurs basculer des fins vers les moyens, bref plongées dans une «démoralisante incertitude». Comment l'école pourrait-elle, sans se renier, transmettre des valeurs aussi douteuses (sans compter que «*susciter l'adhésion*» relève de la manipulation la plus contestable !) ?

Cela dit, ni l'école, ni ses élèves ne vivent hors du temps, et il serait paradoxal que les valeurs couramment professées dans la société environnante soient exclues d'un examen critique, placé au besoin dans une perspective historique et comparatiste. C'est une des conditions pour que l'adaptation nécessaire à la survie ne soit pas une adultération. Tout stratège militaire ou sportif sait que pour dominer une situation il faut s'y adapter. Pour rester ou devenir soi-même, il faut aussi savoir s'adapter : ce n'est pas se conformer pour être comme tout le monde, mais simplement se plier aux exigences de la vie collective pour sauvegarder l'essentiel. Au demeurant, l'adaptation ainsi conçue se concilie sans grand mal avec la libre détermination des valeurs dans une société de fait et de volonté. Il s'ensuit que l'éducation morale à l'école n'a nul besoin d'être inculcation de valeurs — hormis celles qui sont sa raison d'être, vérité, liberté, égalité (corollaire du respect des personnes). Pour le reste, une pédagogie d'éveil et d'aide au choix éclairé s'impose. Car «la morale ne s'enseigne pas plus que la liberté».

#### **4. Du rôle spécifique de l'école**

Enseigner par l'exercice que l'exigence de vérité n'exclut ni le dialogue ni la tolérance, que celle-ci ne doit pas dégénérer en indifférentisme, si l'école ne le fait, qui le fera ? Ce n'est pas seulement pour elle un rôle spécifique, c'est son rôle essentiel, que ce soit en vue de former des esprits libres ou de former des citoyens capables de mettre en œuvre utilement la maxime de Masaryk : «*La démocratie, c'est la discussion*». Encore faut-il apprendre, précisément, à distinguer le dialogue réglé, où la confrontation des points de vue n'a d'autre but que de mieux approcher la vérité, du débat d'opinions qui vise à faire triompher une cause ; apprendre aussi à ne pas se laisser aller, par respect des personnes et des consciences, à tolérer des idées pernicieuses, simplement parce que des hommes y croient, parfois jusqu'au sacrifice...

Mener à bien cette mission à l'école, c'est affaire pour une part d'attitude pédagogique, mais aussi de prise de distance par rapport à une société environnante, où domine de fait l'obsession de produire et de conquérir toujours plus de parts de marché. Pour une discussion plus approfondie de ce point, on pourra se reporter au chapitre intitulé «Les deux natures de l'école et leur antinomie» dans la brochure déjà mentionnée de l'Inspection générale, «Enseignement et valeurs morales».

On trouvera également dans cette brochure un utile inventaire des valeurs concrètes qui peuvent être proposées à la réflexion des élèves dans le cadre des disciplines comme dans celui de la vie scolaire.

Georges Belbenoit

## QUELQUES ÉLÉMENTS POUR UNE BIBLIOGRAPHIE

★

E. MORIN - M. PIATTELLI-PALMARINI — **L'unité de l'homme** - Tome 3 - **Pour une anthropologie fondamentale** - Points-Seuil - 1974.

H. LABORIT — **La nouvelle grille** - R. Laffont - 1974.

H. LABORIT — **Eloge de la fuite** - R. Laffont - 1976.

J. de ROSNAY — **Le macroscope** - Points-Seuil - 1975.

J. LESOURNE — **Les systèmes du destin** - Dalloz - 1976.

Ministère de l'Education Nationale — **Enseignement et valeurs morales** - Documentation Française - 1981.

**Des sociétés malades de leurs cultures** — Le Monde diplomatique - 1988.

## L'ÉCOLE ET LES VALEURS : L'EXEMPLE DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

★

L'École doit-elle, l'École peut-elle enseigner les valeurs ? A cette double interrogation fondamentale que s'est posée, se pose ou se posera tout éducateur il n'est guère facile de répondre sans ouvrir un débat dont les termes ne sont pas dépourvus d'ambiguïtés.

Un premier mouvement nous porte à affirmer que l'acte même d'enseigner implique des valeurs morales. Qui d'entre nous ne garde pas dans sa mémoire le souvenir d'un professeur dont l'enseignement l'a plus particulièrement marqué ? Nous savons bien que ce qui ressuscite sa présence n'est pas d'abord ni surtout le savoir qu'il nous a dispensé mais une certaine manière d'être, une attitude en face de la vie. Distinguant l'autorité de l'éducateur des compétences du professeur, Hannah Arendt rappelle que *«la compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde»*. Beau sujet de méditation offert aux professionnels du savoir que nous sommes, souvent oublieux de la mission dont nous sommes investis de représenter les adultes dans un monde de jeunes.

Allons plus loin. Les valeurs sont déjà solidement installées au cœur de la connaissance. Avons-nous, historiens, le choix entre le fait et la valeur ? Les grands conflits, les combats idéologiques, les réveils religieux, les progrès de la science et de la technique, l'évolution des sociétés interrogent les consciences et mettent en jeu les valeurs. Les illusions positivistes dissipées, l'historien redevient suivant l'expression de Raymond Aron *«un homme qui se penché sur son passé»*. Il le fait non seulement avec ses instruments de connaissance, mais aussi avec toute son âme, c'est-à-dire sa culture d'homme de son temps, ses sympathies, ses antipathies, en un mot avec les valeurs auxquelles il adhère.

Au delà de nos disciplines, dont chacune véhicule ses propres valeurs, toute notre pédagogie redit sans cesse que l'accumulation des connaissances n'est rien sans la formation des esprits. Les exercices que l'on qualifie de scolaires ne sont-ils pas déjà imprégnés d'une pédagogie de la valeur ? Les compétences qu'ils permettent d'acquérir — maîtrise des modes de raisonnement et des concepts, mise en ordre des faits et des idées, capacité d'analyse et de synthèse —, si elles ne sauraient être sans abus de langage assimilées à des valeurs, n'en représentent pas moins autant de qualités requises pour une authentique participation à la vie civique et, dans la mesure où elles sont indispensables à la recherche de la vérité, une initiation aux valeurs.

La question : *«l'École doit-elle enseigner les valeurs ?»* ne serait-elle qu'un faux problème et, s'il en est bien ainsi, pourquoi la retrouve-t-on au centre de tant de débats sur les finalités du système éducatif ?

★

★ ★

Le problème de l'enseignement n'est pas dans l'identification des valeurs qui sont au cœur de toute connaissance, mais dans leur explicitation en tant que telles, dans le passage du jugement qui constate au jugement qui évalue. Nous voici, du même coup, aux prises avec toutes les contradictions de l'acte d'enseigner : l'éducation est-elle dans l'adaptation ou dans le refus, dans la contrainte ou dans la liberté, dans la reproduction d'un système de valeurs ou dans une contestation identifiée à l'attitude critique ? Ou entre conformisme et contestation existe-t-il une voie moyenne ? Tout se passe en fait comme si le propre de nos systèmes d'enseignement était d'osciller, au rythme de l'évolution de nos sociétés, entre la contrainte et la permissivité. L'histoire de l'éducation civique en est une parfaite illustration.

Il serait sans doute instructif de remonter le cours du temps et d'évoquer tout ce que la cohésion de la cité antique doit à la *paideia*, cette première formation humaine et civique de l'histoire, tout ce que les exemples et les moralités de Plutarque, dans la traduction de Jacques Amyot, ont apporté à l'éducation morale et civique des élites dirigeantes des temps classiques. Nous nous en tiendrons, plus près de nous, au modèle de formation civique défini et mis en pratique par l'École de la III<sup>e</sup> République. L'Éducation Civique vient de fêter son centenaire.

Relisons la célèbre Lettre de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883 :

*«La Loi du 28 mars place au premier rang l'enseignement moral et civique... Elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer... Il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul...».*

Dans la société française de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle les valeurs morales, qu'elles se fondent sur la religion ou sur une philosophie positiviste, font l'objet d'un consensus.

Jules Ferry poursuit : *«Une fois que vous vous êtes ainsi enfermés dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? Un docte enseignement ? Non... La famille et la société attendent de vous non des paroles mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur».* Admirable rhétorique, qui nous dit avec des mots aujourd'hui fanés, l'essentiel : l'Éducation Civique n'est pas affaire de programme mais d'approche et d'esprit ; il n'est pas d'enseignement des valeurs sans un accord entre le discours et la pratique. On enseigne ce que l'on est.

Dans son intervention au Colloque de Montpellier de janvier 1984 sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation civique, Madame Mona Ozouf s'exprimait ainsi : *«Au problème de savoir si l'instruction civique est enseignable, c'est-à-dire s'il y a*

*une moralité commune justiciable de l'analyse intellectuelle et un passage possible entre le savoir et le vouloir, l'enseignement républicain répond qu'apprendre, faire, vivre c'est tout un. L'instruction civique est la gymnastique de l'unité et de l'identité». On ne saurait marquer avec plus de netteté la grandeur mais aussi la précarité du modèle proposé par l'Ecole de la III<sup>e</sup> République.*

On sait comment les grandes mutations du XX<sup>e</sup> siècle ont brisé l'unité et la cohérence de ce système :

- Quel **civisme** enseigner, quand son fondement — le culte et l'amour de la patrie — est ébranlé par une évolution qui a fait de notre pays une puissance moyenne, de sa société une société conflictuelle, de sa culture une culture parmi d'autres et non plus une référence universelle ? La nation apparaît à beaucoup comme un espace trop vaste pour y trouver ses racines, trop étroit pour contenir l'universalité de l'esprit et permettre de traiter de problèmes désormais à l'échelle du monde.

- Quelle **éducation** donner quand s'évanouissent les références aux valeurs universelles, quand succède à l'absolu d'une morale sans «*épithète*» pour reprendre l'expression de Ferry, la relativité des modes et des mœurs ?

Ce que l'on a appelé, depuis 1984, le retour de l'Education Civique — bien qu'elle n'ait jamais été officiellement absente de nos programmes — a parfois été perçu comme une restauration, comme une tentative de ressusciter au cœur de notre société post-industrielle un modèle centenaire. Un examen plus attentif de l'environnement de notre Ecole montre qu'il s'agit en fait d'une réponse aux besoins et aux aspirations de la société moderne :

- La société industrielle, en affaiblissant l'action des structures intermédiaires (famille, école...), en effaçant du paysage les témoins de la mémoire collective en privilégiant l'intégration professionnelle par rapport à l'intégration sociale, isole l'individu et distend les liens sociaux. Au delà du consensus national, c'est le tissu social qui est atteint dans nos sociétés conflictuelles. Dans un monde où la science et la technique progressent plus vite que les mentalités, les problèmes dits de société se multiplient avec leur cortège de besoins et d'interrogation.

- De nouvelles aspirations se manifestent tandis qu'apparaissent tous les signes d'un regain des valeurs de la vie collective : développement des mouvements associatifs, sentiment de solidarité à l'égard du Tiers Monde comme des pauvres de nos sociétés industrialisées, recherche à travers le patrimoine et la mémoire collective de racines communes, réveil enfin du sentiment national. Il est significatif que le retour de l'Education Civique coïncide avec celui de l'Histoire et notamment de l'histoire nationale. Dans son dernier ouvrage — **L'identité de la France** — Fernand Braudel écrit : «*Qu'il soit entendu que pour aucune nation le dialogue obligatoire et de plus en plus pesant avec le monde n'entraîne une expropriation, un effacement de sa propre histoire*».

Faut-il s'étonner si l'Ecole retrouve aujourd'hui, dans un contexte très diffé-

rent, ce que fut sa mission à l'âge d'or de la République : créer, pour reprendre la belle définition de Durkheim, les similitudes essentielles que réclame toute vie collective, enseigner les solidarités sans lesquelles nos sociétés se désunissent et s'atomisent, rééquilibrer dans l'enseignement ce qui relève de la maîtrise des techniques et ce qui touche à la réflexion sur les fins et les moyens.

Ni retour en arrière, ni restauration, mais réponse de l'École aux besoins de la société et fidélité à l'essence même de l'éducation, ainsi se présente la nouvelle Education Civique.

★

★ ★

Il reste à en définir le contenu et c'est ici que réapparaissent les ambiguïtés. L'auteur de ces lignes a personnellement entendu cette remarque d'un professeur de lycée lors des travaux de commissions du Colloque de Montpellier : « *On ne sait trop ce qu'on enseigne quand on enseigne l'Education Civique I* ». Interrogation pertinente sur une discipline jeune, aux contours mal définis et dont l'objet même paraît se dérober quand on s'efforce de le préciser.

Peut-on apprendre à être citoyen au terme d'un apprentissage plus ou moins long comme on apprend à être historien ou mathématicien ? Ne risque-t-on pas de surestimer le lien entre l'École et la vie en instituant un rapport direct entre connaissances et comportements ? S'agissant des vertus du citoyen ce n'est pas seulement l'École, mais la société toute entière qui enseigne.

Le premier espace que nous ouvre l'Education Civique s'identifie assez étroitement à la culture scolaire pour ne poser aucun autre problème que technique : **un bon citoyen est un citoyen informé**. A cette exigence correspond l'étude des institutions, de leur dimension historique, de leur signification pour la vie collective. Ces connaissances que l'on pourrait qualifier d'instrumentales n'ont jamais été remises en cause sinon pour des questions d'horaire ou de répartition du temps.

Le deuxième espace nous fait déjà franchir le seuil qui sépare l'instruction de l'éducation. Un citoyen n'est pas seulement un homme qui sait ; il est **un acteur de la vie collective**. L'usage des institutions, l'exercice des droits et des devoirs supposent que les connaissances se traduisent dans des pratiques et des comportements. C'est ici qu'il faut bien mesurer la portée et les limites des pouvoirs de l'École : Première société que rencontre l'enfant, l'École a valeur d'**exemple**. Elle représente un premier processus d'intégration sociale dont le succès ou l'échec peut être déterminant. On voit immédiatement l'importance pour une pédagogie du lien collectif de l'éducation à la responsabilité dans le cadre de la vie scolaire. Encore les éducateurs doivent-ils mesurer toute la prudence et la progressivité requises par une telle initiation aux comportements de la vie collective : l'enfant n'est pas l'adulte et l'institution scolaire n'est pas une copie conforme de la cité.

Mais c'est dans le troisième espace ouvert par l'Education Civique que se révèle dans toutes ses dimensions l'interrogation par laquelle nous avons com-

mencé ces lignes : L'Ecole doit-elle, l'Ecole peut-elle enseigner les valeurs ? Les notions de droit et de devoir, celles d'intérêt particulier et d'intérêt général — on parlait autrefois de bien commun — nous introduisent dans le monde des valeurs. Décrire en effet les institutions sans en pénétrer l'esprit c'est informer, non éduquer ; initier à des pratiques et à des comportements sans se référer aux valeurs qui les appellent et les justifient c'est conduire un pur exercice, un *drill* sans âme. **Enseigner les valeurs** apparaît ainsi aussi **nécessaire** que **malaisé** :

- Difficile parce que nous sommes dans une société où, en l'absence de consensus sur les valeurs, les notions de règle et de responsabilité perdent de leur force. Peut-on enseigner des valeurs, c'est-à-dire des normes dans une société permissive ? S'il est interdit d'interdire, si l'explication doit toujours primer le jugement, si le temps des maîtres et des modèles est dépassé, sur quelles bases faire reposer un tel enseignement ?

- Difficile parce que, dans nos sociétés en changement, les valeurs — ne faudrait-il pas parfois parler de modes idéologiques ? — peuvent elles-mêmes entrer en conflit, perdant ainsi de leur crédibilité et de leur force de conviction. Il suffit pour s'en convaincre d'évoquer les débats sur le progrès scientifique et l'éthique de la science, l'affirmation des droits de l'individu et de ceux de la collectivité, le respect de l'identité culturelle et la promotion des droits de l'Homme. Et chacun sait qu'à la limite l'esprit de tolérance et le culte de la différence peuvent conduire au scepticisme et à l'indifférence.

Dans un document intitulé «Enseignement et valeurs morales», élaboré en 1981 par l'Inspection Générale et qui n'a rien perdu de son actualité, cette difficulté est ainsi soulignée : *«Il est facile d'inviter l'Ecole à remettre en honneur... les valeurs fondamentales de notre civilisation. Il l'est moins de dresser un inventaire ordonné de ces dernières, en des termes qui aient pour tous même sens et même force d'incitation»*. On ne saurait plus nettement marquer que l'Ecole ne peut, dans ce domaine, se substituer à la société, sauf à créer une culture scolaire coupée de la vie et donc inopérante.

Mais, difficile, l'exercice n'en est pas moins nécessaire.

- A défaut d'enseigner les valeurs l'Ecole peut-elle enseigner la *laisser faire* ? Qu'il me soit permis de citer encore «Enseignement et valeurs morales» : *«... L'Ecole devrait tenir une double gageure : celle d'enseigner le respect de ce que nul ne respecte pleinement dans le monde qui l'entoure : celle de prouver... qu'elle reste un endroit où chacun peut trouver des armes pour faire respecter sa dignité d'adulte et d'abord des motifs pour la respecter lui-même. Gageure certes mais qu'il faut tenir, sauf à perdre toute espérance. La société libre n'est pas donnée, elle est toujours à construire : l'Ecole peut et doit y contribuer»*. Echo aux paroles de Jules Ferry pour les hommes de notre temps : l'enseignement des valeurs est un beau risque que l'éducateur doit assumer s'il ne veut pas manquer à sa vocation.

★

★ ★

Il reste à définir une stratégie pour que ce beau risque ne soit par couru en vain. Tout n'est pas possible, quand il s'agit d'enseigner les valeurs :

- Le premier danger est dans une **approche normative** qui conduirait à identifier les valeurs à enseigner avec un catalogue d'idéaux et de principes, sans référence aux conditions concrètes de leur application dans les sociétés humaines. La tentation est plus forte qu'il n'y paraît dans la mesure où l'objectif de tout enseignant est de réduire, autant que faire se peut, le réel à un ensemble de connaissances assimilables. Le premier espace de l'Education Civique, celui des connaissances instrumentales, est aussi celui, nous l'avons vu, qui pose le moins de problèmes. D'où la tendance à constituer l'Education Civique en discipline à part entière avec ses horaires, ses contenus et sa sanction, comme s'il s'agissait d'un corpus de connaissances.

- Un deuxième danger, qui ne doit pas être sous-estimé, réside au contraire dans le **recours systématique à l'actualité**. Le fait divers du XIX<sup>e</sup> siècle, médiatisé par notre société de communication, devient un événement chargé de signification et de valeurs. On suscite ainsi une émotion éthique à partir d'une information souvent inintelligible en dehors de son contexte : on connaît les phantasmes et les peurs irraisonnées qui apparaissent quand on sépare l'éthique de la culture scientifique. Une initiation aux valeurs ne doit pas seulement refuser le dogmatisme : elle doit être prudente et progressive.

Un véritable *enseignement* des valeurs se situe en fait dans le passage de la connaissance à l'adhésion, de l'émotion à la réflexion, du *il faut* au *tu dois*. On comprend que des enseignants hésitent et s'interrogent : comment enseigner ce qui ne peut faire l'objet d'aucun programme formalisé ? Comment aborder des problèmes de société qui, au delà de la sphère commune du civisme, touchent aux aspirations personnelles et aux consciences individuelles ?

Le *«retour»* de l'Education Civique nous conduit ainsi à nous interroger sur les démarches et les méthodes de notre métier d'enseignant :

- Sur les **démarches**. Les valeurs se vivent plus qu'elles ne s'enseignent. Le rôle du professeur est donc de *débusquer* les valeurs dans la problématique propre à chaque discipline, de donner un fondement scientifique — et non dogmatique — à une réflexion sur les fins, d'apprendre à poser correctement les problèmes et à gérer les conflits et non d'imposer normes et solutions. Je citerai à titre d'exemple cette recommandation des Compléments aux programmes et instructions pour l'enseignement de l'Education Civique en classe de quatrième : *«Il n'appartient pas à l'enseignant d'appeler à des comportements déterminés mais d'inviter, en présentant un problème dans toutes ses dimensions, à la prise de conscience, à la réflexion et de développer ainsi chez les élèves le sens de la responsabilité»*.

- Sur les **méthodes**. Une telle approche appelle les études de cas et non l'exposé dogmatique. Si elle peut et doit trouver son ancrage dans l'étude d'une discipline — l'Histoire et la Géographie sont ainsi traditionnellement associées à l'Education Civique — elle ne trouve sa pleine signification que dans une démarche inter-

disciplinaire : l'histoire et la géographie qui illustrent la succession et la coexistence des valeurs, le français par les concepts qu'il manie et les textes qu'il propose, la philosophie naturellement, les sciences sociales et économiques, les langues mortes ou vivantes, les sciences avec leurs problèmes éthiques concourent également à former le citoyen d'une société libre. Enfin, une éducation à la responsabilité comme doit l'être toute éducation civique se nourrit de la vie de la communauté scolaire toute entière. Professionnellement en charge de quelques-uns — et d'abord des enseignants d'histoire — l'éducation civique est l'affaire de tous.

L'enseignement des valeurs n'est pas seulement pour l'Ecole un problème, il est aussi une chance : celle de pouvoir recréer un espace favorable au rapprochement de disciplines fondées sur le langage — comme le français et les langues —, sur une démarche notionnelle comme la philosophie ou pragmatique comme l'histoire ou la géographie. L'ancienne Rhétorique avait favorisé, à partir de disciplines de formation générale ayant en commun l'étude de la condition humaine, l'apparition d'une véritable culture générale. En contribuant à rééquilibrer notre enseignement par la réflexion sur les fins et les moyens qui doit accompagner toute culture scientifique et technique, l'Education Civique, exigence de nos sociétés contemporaines, peut apporter un commencement de réponse à la préoccupation dont Mme Mona Ozouf se faisait l'écho à la fin de son intervention au Colloque de Montpellier : *«Entre l'énonciation dogmatique des valeurs — les rudes leçons de notre siècle nous en ont définitivement dégoûtés — et la renonciation apathique aux valeurs, il nous faut imaginer un chemin... Notre temps nous impose un «Que choisir ?» infiniment plus redoutable que celui des consommateurs hédonistes auxquels nous avons été longtemps réduits».*

Pierre Garrigue

## VALEURS, ATTITUDES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES



Toute discussion sur l'école et les valeurs qui y sont enseignées ou transmises se doit de considérer le rôle de l'enseignement de langues vivantes. Car c'est dans la classe de langue que l'élève se trouve devant une représentation de valeurs et de perspectives tout autres que les siennes. C'est dans la classe de langue qu'il trouvera un défi à son point de vue qu'il ressent comme «naturel» mais qui est en fait, au moins en partie, «culturel». La classe de langue se veut être un lieu de rencontre non seulement avec un autre code, une autre façon, de s'exprimer, mais aussi avec une autre façon de vivre, une autre culture.

Pour l'élève qui se trouve au cours d'un processus de socialisation secondaire à l'intérieur de sa propre société, cette expérience du défi culturel de la classe de langue peut sembler une attaque directe des valeurs et expériences sur lesquelles sont basées son identité individuelle et ses attitudes envers «les autres». Par contre, les enseignants, les parents, et tous les responsables de l'éducation d'une nation considèrent l'apprentissage des langues vivantes comme le symbole de l'homme cultivé, comme une expérience-clef qui «élargit les horizons», qui «accroît la tolérance» à l'égard des étrangers, qui mène à l'amour des voyages, à une mentalité internationale — ou, tout au moins, européenne — et, finalement, à des avantages professionnels et personnels.

Cette philosophie des buts de l'enseignement de langues vivantes se trouve exprimée dans les programmes de tous les systèmes d'éducation. En Angleterre, ce sont les inspecteurs nationaux qui offrent une formule basée sur la notion de différentes «zones d'expérience» (areas of experience) :

*«Foreign language study expands the linguistic area of experience by affording interesting linguistic comparisons. It also offers insight into another culture and as such is concerned with the human and social area of experience. Throughout the course pupils can be encouraged to view the familiar from a different angle, not least in terms of people's behaviour, and thereby widen experience and break down feelings of insularity» (HMI, 1985 : para 52) (1).*

Autrement dit, la supposition sur laquelle se base la justification de l'enseignement de langues comme partie importante de l'éducation générale de l'individu fait appel aux principes humanitaires de tolérance et compréhension de l'autre. Au niveau du système éducatif, l'enseignement des langues se propose comme influence positive sur la compréhension mutuelle des pays, comme moyen de soutenir des valeurs générales qui réuniraient des forces nationales dans un esprit international. En apprenant une ou des langues étrangères, l'élève se rend compte des valeurs qu'il partage avec les interlocuteurs par delà les frontières nationales et

N.B. Les traductions des citations sont en fin d'article.

entrevoit la relativité des valeurs «naturelles» de sa société «maternelle». Les attitudes envers «l'autre» — qu'il soit étrange ou étranger — deviendraient positives, la compréhension du point de vue de l'autre — de ses actions, ses habitudes, ses idées — s'approfondiraient, car l'apprentissage d'une langue implique nécessairement l'acquisition d'une connaissance de la culture étrangère.

## **RHÉTORIQUE ET EMPIRISME**

La rhétorique de cette philosophie de l'enseignement de langues vivantes est bien connue et répandue parmi les enseignants de langues vivantes. C'est une rhétorique qui persuade facilement, mais dont la réalisation est moins évidente. En général, on se fie à l'espoir que l'enseignement centré sur la nature communicative de la langue, sur le développement chez l'apprenant des moyens de se faire comprendre, mènera, par un processus mal défini, à des effets positifs sur les attitudes et la compréhension voulus comme but ultérieur de l'éducation par l'apprentissage linguistique.

Qui douterait de l'efficacité de cet enseignement humaniste. Le raisonnement est évident, les buts sont raisonnables. Il existe pourtant très peu de témoignages empiriques et objectifs qui viendraient à l'appui de la thèse de l'effet positif de l'enseignement de langues. C'est ainsi qu'à l'université de Durham (G.B.) un projet de recherche a été lancé en 1985. Nous avons tenté d'analyser les effets réels de l'enseignement du français langue étrangère sur les attitudes des élèves au niveau scolaire secondaire envers les Français et sur les idées qu'ils ont de la culture française, culture étant prise au sens socio-anthropologique de «manière de vivre». Nous avons accepté pourtant, dès le début, l'idée que l'enseignement ne soit pas la seule source de connaissance ni le seul facteur d'influence sur les attitudes, et nous avons essayé de prendre en compte l'effet, par exemple, des voyages à l'étranger, des attitudes des parents, etc.

La procédure de la recherche ne peut être que résumée ici en quelques brèves remarques. La recherche a pris la forme d'une étude de cas dans deux écoles secondaires. Nous avons mesuré les attitudes d'environ deux cents élèves qui n'avaient pas encore commencé l'étude du français et ensuite d'un autre groupe de deux cents élèves qui étudiaient le français depuis trois ans. Ces mesures du niveau d'ethnocentricité des élèves ont été analysées en association avec les autres informations recueillies sur leur expérience des langues étrangères, des voyages à l'étranger, et sur leurs caractéristiques socio-économiques tels que le sexe de l'élève, son niveau intellectuel dans les matières principales, le statut économique de sa famille, etc. Dans un deuxième temps, une centaine d'élèves de chaque groupe ont été interviewés sur leurs idées, leurs attitudes et leurs images de la culture française, dans un processus d'interview informel qui permet le développement libre du point de vue de l'élève. Troisièmement, nous avons observé les enseignants dans leurs cours pendant une période d'environ huit mois, prêtant surtout attention aux façons d'introduire des informations sur la culture française et aux méthodes utilisées qui pourraient exercer une influence sur les attitudes des élèves.

Les résultats de ce projet sont d'une complexité qui ne se résume pas en

quelques pages. Tout d'abord, il faut dire qu'un phénomène social aussi complexe nécessite des moyens d'analyse qui dépassent la simple analyse statistique. Vu le caractère exploratoire de ce projet, il fallait utiliser une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. Nous nous proposons ici de décrire brièvement l'analyse statistique des attitudes et l'analyse qualitative préliminaire de l'influence de l'enseignement vue par les élèves eux-mêmes.

## **ANALYSE STATISTIQUE DES ATTITUDES**

Les données indépendantes qui se révèlent être le plus fortement associées aux attitudes ont tendance à être celles qui mesurent leur milieu plutôt que l'expérience que les élèves ont d'autres pays ou d'autres langues. Le sexe, l'appartenance à une classe de l'école, l'âge et le milieu socio-économique ont un rapport plus significatif avec les attitudes que les données d'expérience. Parmi celles-ci, avoir de la famille étrangère, l'expérience de langues étrangères dans la famille, l'expérience de pays autres que la France est un peu associé avec les attitudes, mais seulement en interaction avec d'autres données.

Le sexe se révèle être l'une des données les plus fréquemment associées aux variantes d'attitude. Que ce soit en classe primaire ou secondaire, les filles ont une attitude plus positive que les garçons à l'égard des Français. Des trois groupes suivants : les Français, les Allemands, les Américains, seul le dernier est perçu positivement par les garçons. Etant donné la prédominance des filles étudiant les langues en Grande-Bretagne (Powell, 1985), le fait qu'elles ont des attitudes positives à l'égard des étrangers avant de commencer l'étude d'une langue étrangère est particulièrement intéressant.

La classe (au sens scolaire du terme) semble être associée d'une manière significative aux attitudes. La classe peut servir à la fois pour décrire un groupe d'élèves recevant un même enseignement, ainsi qu'un ensemble d'individus venant de milieux et à l'expérience variés ; une interaction entre les différents facteurs est probable. Le sexe est un élément qui doit être pris en considération, tout comme le fait d'avoir voyagé à l'étranger. Deux classes secondaires qui arrivaient en tête pour les choix positifs dans le test, avaient toutes les deux une proportion élevée de filles. Par ailleurs, les classes ayant le plus haut niveau de réussite en français, sont celles qui ont le plus d'estime pour les Français, bien que, en général, la réussite en français ne corresponde pas avec les attitudes envers les Français.

Pour ce qui est de l'âge, le groupe le plus jeune a généralement manifesté des attitudes plus négatives envers les Français ou les Allemands qu'ils considèrent comme quelque peu différents. En corollaire, le groupe le plus jeune percevait les Américains, qui ont la même langue, d'une manière encore plus favorable que le groupe plus âgé. Cependant, il ressort de ce qui a été dit précédemment, que les relations entre âge, classe scolaire et sexe sont si complexes qu'on ne peut tirer aucune conclusion définitive d'une analyse en ce qui concerne l'importance de l'enseignement du français.

## ANALYSE QUALITATIVE DE LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT À LA CONNAISSANCE ET AUX ATTITUDES

L'observation approfondie de l'enseignement de langue a été écrite sous la forme d'une étude ethnographique. Elle portait à la fois sur les études de cas de quatre professeurs et de classes et sur la représentation de la culture française incarnée dans le livre de français utilisé pour l'enseignement. Il est très évident que le dernier est important, il guide les professeurs dans leurs commentaires sur la France.

Malgré les styles différents des quatre professeurs et la complexité du phénomène, quatre facteurs ayant rapport à l'enseignement culturel ont été reconnus comme communs aux quatre professeurs. Le premier nous ramène à la question des objectifs exprimés par les enseignants, quel que soit le problème de mise en pratique. Les opinions exprimées en ce qui concerne le rôle et l'importance de l'étude culturelle peuvent être divisées en deux domaines : celles qui sont liées au développement de l'enfant et celles qui se limitent aux buts d'une leçon. Lorsqu'on leur demandait si l'enseignement culturel était important et pourquoi, les enseignants disaient généralement qu'il est important que les enfants connaissent d'autres manières de vivre, qu'elles soient meilleures que la leur ou non. Grâce à une telle connaissance, ils pourraient devenir plus tolérants et leur style de vie moins étroit.

Un des professeurs dit :

*You have got to be adding something to the kids' lives other than the ability to say «je suis anglais»... they have got to be able to say at the end of it, yes well I have learnt this and that or that about French people or about France so that you have actually changed their concepts, especially around here... (2).*

Un autre dit :

*... I always tell them straightaway that there is more to life than Newfarm because they honestly can't see more and that one way out is to travel and see what other possibilities there are and that they will improve as people if they can see how other people are and they needn't be wasting their time say not knowing what to do in Newfarm. This helps me of course because I say : have a language, do something with it and off you go. Obviously plugging my subject. But I feel the quality of life differences should be stressed because children like them miss out and don't realise it (3).*

Le développement de la personnalité est une philosophie générale qui règne parmi ces enseignants. De plus, l'information culturelle est considérée comme un moyen pédagogique pour capter l'intérêt des élèves, contextualiser l'enseignement d'une langue, alléger ou compléter des cours dans les cas où le potentiel d'apprentissage est considéré comme limité. Cette deuxième fonction est exprimée brièvement par la deuxième enseignante dans le témoignage ci-dessus. D'autres professeurs disent qu'il est important de présenter le pays comme quelque chose de réel plutôt que comme un endroit sans caractère ou imaginaire.

Le troisième élément commun était la nature et l'étendue de l'expérience que les enseignants avaient de la France. Elle était basée sur des visites ou le travail dans des écoles en France, ou sur des vacances de courte durée, habituellement un mélange des deux. Leur expérience personnelle de la France comme source et stock de connaissances dans lequel ils peuvent puiser est donc assez limitée. L'importance du quatrième facteur — le manuel de français — est d'autant plus marquée. Même le plus indépendant des professeurs enseigne en suivant, en général, les trois volumes du livre de français, sujet par sujet. Le manuel constitue tout au moins un noyau solide autour duquel l'enseignant construit ses cours. Peu de cours sont conduits sans que le manuel soit ouvert et beaucoup de cours sont une suite d'exercices du manuel. Le manuel procure une structure d'ensemble pour les informations linguistiques et culturelles en forme de thèmes tels que «Au restaurant» et «Le camping en France».

La perception que les élèves ont de l'importance de l'influence du manuel et du professeur sur leur connaissance de la France a été examinée grâce aux entretiens. Comme illustration, nous pouvons relater les opinions d'une certaine classe, donc d'un certain style d'enseignement.

Du point de vue des élèves, la fonction de l'enseignant est de compléter et d'enrichir l'information procurée par le livre. Douze élèves ont été interrogés en tout dans cette classe. Des huit élèves auxquels on a demandé ce que le professeur avait dit, tous, sauf un, étaient d'accord pour dire qu'ils avaient reçu des informations supplémentaires. Celui qui faisait exception mettait en contraste les cours d'allemand où «*every so often we will read a bit about the German family*» (4) avec les cours de Français où «*I don't think I have learned anything about France*» (5), mais il dit aussi que le professeur de français parle de la France «pas très souvent» ce qui laisse penser que c'est le contraste avec l'allemand qui influence sa réponse et non pas le manque absolu d'information de la part de l'enseignant.

Tout d'abord, le professeur complète le livre :

*«It tells you everything you just get more bits from the teachers who have been to France»* (6).

Mais il améliore aussi le livre :

*«... Probably learn a lot more from the teacher than I do from the textbook because they've usually had like more experience and that and they're easy to understand than just reading it cause if somebody tells you it sticks in your mind rather than just reading it»* (7).

De plus, le professeur peut apporter de l'expérience, ce que le livre ne peut pas faire. Trois élèves ont fait spontanément allusion à un cours de leur première année de français qui était resté gravé dans leur mémoire. Le professeur leur avait fait faire une dégustation de fromages.

*«Yes, they tell us like about all the different foods and Mrs X brought in a lot*

*of cheeses and that...*

*Is this in addition to what you learn from the textbooks ?*

*Yes, we were just, just when we started learning about how to ask for food and how to go into cafés she brought all, about 15 different French cheeses in.*

*You found that interesting then ?*

*Yes, never realised there was so many — there's about hundreds of different types» (8).*

Le livre reste cependant le guide dans ce sens qu'il détermine les sujets et l'ordre dans lequel ils sont traités.

★

★ ★

Nous soulignons que cette recherche n'est pas conclue et, une fois finie, n'apportera sans doute pas de conclusions simples sur l'effet de l'enseignement de langues vivantes. L'important est d'accepter que l'enseignement n'est qu'un facteur influant sur les élèves. La philosophie de l'enseignement se voit justifiée dans les propos des élèves et se réalise en partie dans les actions des enseignants. La discussion sur les valeurs et l'école doit cependant comprendre un débat sur la relation de l'école avec les autres institutions sociales et surtout le rôle dominant de la famille et des forces sociales qui déterminent la socialisation de l'individu et en font le citoyen d'une seule nation plutôt qu'un citoyen international.

Michael S. Byram

## TRADUCTION DES CITATIONS

★

(1) «En fournissant d'intéressantes comparaisons langagières, l'apprentissage de langues étrangères développe le domaine linguistique de l'expérience. Il apporte également un éclaircissement sur une culture autre et est, par conséquent, lié aux aspects humain et social de l'expérience. Durant les cours, on peut encourager les élèves à percevoir l'habituel d'une perspective différente, en particulier en ce qui concerne le comportement social et ainsi à élargir leur expérience et à diminuer l'impression d'insularité».

(2) «Il faut ajouter quelque chose d'autre à la vie des gosses que le simple fait de pouvoir dire : «je suis anglais». A fin du cours, il faut qu'ils puissent dire qu'ils ont appris ceci et cela sur les Français ou sur la France, de manière à ce que leurs concepts aient véritablement changé, particulièrement ici, chez nous...».

(3) «D'emblée, je leur dis toujours que la vie ce n'est pas seulement Newfarm car ils ne peuvent vraiment pas percevoir autre chose. Je leur dis que voyager est l'une des façons d'élargir leurs horizons, de voir d'autres modes de vie. Ils grandiront personnellement s'ils peuvent découvrir autrui. Il est inutile pour eux de perdre leur temps ne sachant pas s'occuper à Newfarm. Ces arguments me servent, bien sûr, car je dis : «apprenez une langue, servez-vous d'elle et allez». Bien évidemment, je fais de la réclame pour ma discipline. Mais je trouve que l'on doit souligner les différences de qualités de vie car sinon ces enfants sont perdants et ne s'en rendent pas compte».

(4) «De temps en temps nous lisons quelque chose au sujet de la famille allemande...».

(5) «Je crois n'avoir rien appris sur la France».

(6) «Il (le manuel scolaire) vous raconte tout. On apprend seulement quelques détails de plus des professeurs qui sont allés en France».

(7) «J'apprends probablement beaucoup plus des professeurs que du manuel parce que, d'habitude, ils ont eu plus d'expérience et ils sont plus faciles à comprendre par rapport à la simple lecture du manuel. On retient davantage ce qui est raconté que ce qui est seulement lu».

(8) «Oui, ils nous parlent de toutes les différentes sortes de nourriture et Madame X a apporté beaucoup de fromages et des choses comme cela...»

Ceci est-il un supplément à ce que vous apprenez des manuels scolaires ?

Oui. Au moment où nous avons commencé à apprendre comment commander la nourriture et aller dans les cafés, elle nous a apporté environ quinze différents fromages français.

Vous avez trouvé cela intéressant ?

Oui. Je ne me rendais pas compte qu'il y en avait tant, à peu près des centaines de variétés».

(Citations traduites par Louise Péloquin,  
professeur au C.I.E.P.).

## LES VALEURS POLITIQUES À L'ÉCOLE : LA QUESTION DES DROITS DE L'HOMME



Avec la publication de **L'ère du vide** de Gilles Lipovetsky (Gallimard, 1984) ou de **La société du vide** d'Yves Barel (Le Seuil, 1984), les années quatre-vingt sont placées sous le signe de l'absence de projets collectifs et du repli sur soi (1).

Ainsi triomphe cet individualisme décrié que Tocqueville définissait au siècle dernier : *«Un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis»*.

Prenant acte de cette fin des *«grands récits»*, un Jean-François Lyotard célèbre une post-modernité que des épigones s'empressent de définir par la caducité des valeurs républicaines. De cette manière, ils font le lit d'un individualisme réduit à l'esprit d'entreprise et à l'engouement pour la compétition.

Le nouvel individualisme, comme Michel Foucault le suggère (2), ne se réduit pourtant pas à la mentalité marchande ordinaire. Est-il nécessairement asocial lorsqu'il se traduit par la revendication de la dignité et de l'autonomie des personnes au sein des familles et dans le monde du travail ? (3). En réalité, comme la surprise des commentateurs lors du mouvement étudiant de 1986 suffirait à le montrer, les effets de l'individualisme «vécu» sur la constitution de l'esprit public sont encore mal connus. En outre l'Etat de Droit, faut-il le rappeler, repose sur la conviction que l'individu est la valeur suprême. Comme l'a montré Louis Dumont dans ses **Essais sur l'individualisme** (4), l'individu est la valeur centrale de notre culture moderne, qui s'oppose ainsi à toutes les sociétés à culture religieuse, essentiellement holistes et fondées sur l'homogénéité des convictions.

Cette valeur absolue de l'individu, les enseignants s'attachent à la rendre sensible aux enfants dès l'école maternelle. Ne sont-ils pas soucieux de socialiser les enfants; c'est-à-dire de leur apprendre à vivre en collectivité, dans le respect les uns des autres ? Le respect d'autrui, cependant, n'exclut pas nécessairement celui des autorités, et la proclamation de l'égalité des droits s'accompagne de la prise de conscience de certaines inégalités de fait. Liliane Lurçat l'a bien rappelé : *«L'aspect essentiel de la socialisation à l'école maternelle, c'est d'apprendre à l'enfant à vivre en groupe, certes, mais selon certaines normes»* (5). La valeur absolue de l'individu, qui inspire les Déclarations des Droits de l'Homme, ne serait-elle qu'un faux-semblant ? Sans doute faut-il faire la part de l'hypocrisie sociale, mais il est un autre problème, probablement décisif, celui de la signification exacte de cette référence aux Droits de l'Homme.

Implicitement, par le biais de l'organisation du travail et de la coopération qu'elle implique, plus explicitement par les réflexions que suscite la vie de la classe,

N.B. Notes bibliographiques en fin d'article.

presque systématiquement enfin dans ces moments d'éducation civique que les programmes prévoient, une certaine interprétation des Droits de l'Homme inspire, consciemment ou obscurément, le travail des enseignants. De là l'idée d'examiner le statut théorique de cette référence constante à la doctrine des Droits de l'Homme dans les manuels d'éducation civique.

Les manuels d'éducation civique, en effet accordent une large place à l'exposé et à l'analyse des droits de l'homme (6). Quel est le sens de ce vif succès pédagogique des Droits de l'Homme et faut-il s'en féliciter sans réserves ?

Tout se passe comme si ces **Défenses et Illustrations** des droits de l'homme autorisaient un réinvestissement non polémique du champ politique à l'école élémentaire. A la différence de l'affadissement descriptif d'une éducation civique qui se bornerait à l'analyse des mécanismes administratifs, ou de la servilité d'une éducation civique platement approbative dans l'examen du fonctionnement des institutions républicaines, les droits de l'homme fondent un discours normatif, qui indique ce qui doit être et qui permet de critiquer ce qui est : on s'autorisera à remarquer que les droits de l'homme ne sont pas respectés ici ou là, comme on reconnaîtra qu'ils le sont ailleurs pour l'essentiel, à quelques bavures près.

De cette manière, ces discours sous-tendent une image non discréditée du politique, puisqu'ils bénéficient d'une double valorisation :

- il s'agit en effet de discours conformes au vœu pédagogique commun : développer l'esprit critique des enfants ;
- il s'agit cependant de discours qui transcendent, ou qui prétendent, transcender, les oppositions partisans.

Ils donnent ainsi corps au rêve d'une bonne politique, non politicienne, une politique digne de faire l'objet d'un enseignement dans les classes, et non d'animer les réunions électorales.

L'image de la politique dont de tels discours sont porteurs est celle d'une activité sérieuse, d'une tâche respectable... une image de la politique selon laquelle, en définitive, chacun est d'accord avec chacun sur l'essentiel. L'unanimité hypothétique ainsi postulée peut surprendre : la politique n'est-elle pas le lieu des affrontements, des oppositions, des conflits d'intérêts et d'opinions ? Une politique paisible n'est-elle pas toujours une politique pacifiée brutalement ? Ainsi, ce paradoxe interroge : Evoquer les droits de l'homme, n'est-ce point parfois une manière, non pas de faire de l'instruction politique sans le dire, mais de ne pas faire d'éducation civique tout en prétendant instruire les futurs citoyens de leurs droits ? Après tout, ce ne serait pas la première fois que la référence aux droits de l'homme couvrirait une entreprise essentiellement conformiste, destinée beaucoup plus à normaliser les comportements qu'à susciter la réflexion des futurs citoyens.

Pour prendre la mesure de cette valorisation pédagogique des droits de l'homme, il est utile de rappeler qu'il s'agit d'un retour aux sources de l'instruction civique. Ainsi, dans les manuels d'instruction civique et morale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ceux de Jules Steeg, de G. Compayré, etc., la Déclaration des Droits de

l'Homme est intégralement reproduite. Son rôle est fondamental, puisque la devise républicaine -- Liberté, Egalité, Fraternité -- dont tous les chapitres du manuel sont l'illustration n'est elle-même qu'un résumé des droits de l'homme.

En montrant que la forme républicaine de l'Etat est supérieure à sa forme monarchique, l'instituteur d'autrefois n'était assurément pas neutre politiquement, mais cette politisation de son enseignement se trouvait fermement encouragée par ses supérieurs hiérarchiques : *«Faire aimer la République, déclarait Jules Ferry, est une politique nationale : vous pouvez, vous devez la faire entrer, sous les formes voulues, dans l'esprit des jeunes enfants. Mais la politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde, est celle que j'appelle la politique militante et quotidienne, la politique de Parti, de personnes, de coterie. Avec cette politique-là, n'avez rien de commun»*.

Que vaut cette distinction d'une politique nationale et d'une politique partisane ? Elle repose sur un partage, dont la condition de possibilité est que la République fasse l'unanimité et que tous les républicains s'accordent sur l'essentiel, un tel consensus fournissant le cadre au sein duquel la diversité des options politiques peut se manifester.

Un tel consensus existait-il dans les années 1880 ? Il ne saurait être question de traiter ici ce problème historique. Il faudrait pour cela répondre à de nombreuses interrogations concernant l'attitude des courants monarchistes à l'égard des institutions républicaines. Il faudrait aussi, bien entendu, rappeler qu'un tel consensus républicain repose sur la répression sanglante de la Commune.

D'un point de vue strictement théorique par contre, il existe une opposition tranchée et incontournable entre les principes marxistes et ceux de la démocratie représentative. Dans **A propos de la question juive**, en 1843, Marx a sévèrement critiqué on le sait, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. De là dérive le caractère fondamentalement anti-démocratique, l'hostilité constante de tout socialisme d'inspiration marxiste à l'égard des principes dont s'inspire la démocratie dite formelle, c'est-à-dire à l'égard des droits de l'homme (7).

Selon ces analyses, les libertés formelles ne sont que des fictions juridiques destinées à masquer la domination d'une classe sur une autre, en mettant en avant une égalité des droits qui laisse totalement à l'écart les inégalités réelles nées de l'organisation capitaliste du travail.

Réciproquement, les Déclarations des Droits qui figurent dans les manuels d'instruction civique destinés aux élèves de l'école républicaine sont toujours complètes : elles contiennent inmanquablement l'article 17, qui proclame le caractère inviolable et sacré de la propriété.

Si la constitution tire sa légitimité de sa référence aux Droits de l'Homme, et si l'exercice par le peuple de son pouvoir souverain s'inscrit dans le cadre de la constitution, le peuple n'est-il pas souverain à la condition expresse de ne pas être socialiste ?

On voit donc à quel point cette distinction d'une bonne politique et d'une politique partisane est délicate à maintenir, puisqu'elle suppose, outre un très problématique accord sur des valeurs communes, la réductibilité des oppositions et des conflits en jeu.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Sommes-nous entrés dans une période heureuse où l'éducation civique serait possible parce que tous seraient d'accord pour reconnaître le bien-fondé de certaines exigences fondamentales et sur leur formulation dans une Déclaration des droits de l'Homme ?

Le contexte théorique a effectivement considérablement changé.

L'hypothèque marxiste est largement levée dans la mesure où le paradigme communiste s'est largement effrité et modifié. Quel marxiste de nos jours tiendrait pour parfaitement fondés les arguments utilisés par Marx pour critiquer la Déclaration des droits de l'homme ? On doit donc admettre que le climat idéologique est plus favorable qu'il y a un siècle à la constitution d'un accord autour ces droits.

Pourtant cette référence demeure confuse. Elle occulte des enjeux politiques qui sont pourtant sous-jacents à leur présentation et à leur illustration. Ainsi, dans **Les droits de l'homme racontés aux enfants**, on peut lire : « Il y a des pays où les gens n'ont aucun droit. Ils vivent sous des régimes de dictature. Toi qui lis ce livre, tu vis dans un îlot où les droits de l'homme sont respectés » (8)... L'opposition sous-jacente est celle de la démocratie et du totalitarisme, implicitement assimilé ici à une dictature. Or cette opposition possède une histoire. La notion de totalitarisme s'élabore, sur fond de « *paix belliqueuse* », dans le cadre d'une polémique que l'auteur ne pouvait évoquer dans un livre pour enfants, mais dont la connaissance est requise pour percevoir les enjeux de la question et les choix politiques dont les formulations retenues témoignent.

Pour les uns, la notion de totalitarisme fonde l'assimilation du nazisme et du stalinisme, dont on souligne les caractéristiques communes et la proximité dans l'horreur ; pour les autres, cette notion relève de l'anticommunisme primaire, elle dérive du refus de comprendre que le nazisme est lié à l'organisation capitaliste et que l'Etat soviétique est un Etat ouvrier. Il est certain que cette notion de totalitarisme peut fournir ses lettres de noblesse à l'entreprise douteuse qui consisterait à secondariser exagérément la question des débats et des problèmes propres aux démocraties occidentales au profit de l'opposition tenue pour essentielle du totalitarisme et de la démocratie. La notion deviendrait alors une arme polémique destinée à constituer une figure du Mal absolu dispensant d'analyser les maux dont les démocraties occidentales souffrent aujourd'hui.

Quelques pages plus loin, l'auteur oppose le travail des enfants en usine au XIX<sup>e</sup> siècle à la vie scolaire, au loisir intellectuel des enfants d'aujourd'hui. On rejoint par là une autre série de problèmes. Le schéma sous-jacent est celui d'une évolution d'hier à aujourd'hui, sous le signe du Progrès. Question : quel est le moteur d'une telle évolution ? L'auteur indique : « *Ce droit a été acquis pour toi au cours de siècles et de siècles de luttes difficiles* ». Mais comment se référer à ces luttes sans

faire allusion aux problèmes politiques qu'elles soulèvent ? Quels sont les moyens légitimes de la lutte politique dans une démocratie ? Quelle importance accorder, d'une part à l'égalisation des conditions, d'autre part aux libertés politiques ? Ces deux problèmes restent en fait obscurs lorsqu'on invoque de façon indéterminée les droits de l'homme et le consensus dont ils feraient l'objet, alors qu'ils sont au centre, depuis longtemps (9), de nos débats politiques.

Les moyens légitimes de conquérir ou d'infléchir la direction politique de la nation ne font pas l'objet, en France, d'un accord général fondé sur une commune lecture de la Déclaration des droits. Selon Olivier Duhamel (10), 85 % des Français estiment que le droit de vote est un élément de la vie démocratique dont la suppression serait grave, mais 49 % seulement jugeraient très grave la suppression du droit de grève et 33 % celle des partis politiques. Or la liberté syndicale figure à l'article 23 de la Déclaration Universelle de 1948, et le Préambule de la Constitution Française de 1946 mentionne le droit de grève. Certains droits font l'objet d'un fort consensus, d'autres non.

Dans le même sens, on repère aisément la concurrence de deux versions, l'une libérale, l'autre socialiste, de la référence aux valeurs démocratiques.

Les premières déclarations des droits insistaient sur les libertés fondamentales garanties aux citoyens. Les droits envisagés étaient des «droits-libertés» (11) : liberté de pensée, d'expression, de culte, etc. Les manuels opposaient les garanties individuelles assurées par le régime républicain à l'arbitraire du despote. Mais, dès 1848, l'idée d'un droit social, par le biais du droit au travail, apparaît. Il ne s'agit plus alors des droits-libertés opposables à l'Etat, mais du pouvoir d'obliger l'Etat à un certain nombre de services, de droits de créance de l'homme sur la société. Dans le Préambule de la Constitution française de 1946, des droits sociaux sont proclamés : droit d'obtenir un emploi, droit de défendre son emploi par la liberté syndicale, droit de grève, droit à des moyens convenables d'existence, etc.

On voit qu'à l'égard de cette distinction entre deux types de droits, une référence floue à une déclaration des droits n'apporte aucun élément d'information.

On peut se demander alors si le consensus invoqué n'est pas à la mesure de la confusion entretenue : on serait bien d'accord, mais à condition de ne jamais chercher à savoir pourquoi, et l'obscurantisme tiendrait lieu d'instruction civique.

Peut-on, évitant les deux écueils de la neutralité inculte et de l'instruction doctrinaire, rendre intelligibles les véritables problèmes ? Les instructions officielles nous invitent, en termes soigneusement pesés, à courir ce beau risque. Elles nous convient à relier «*la connaissance des institutions et des règles de droit aux valeurs qu'elles expriment*» sans «*régenter la volonté*» (12) des élèves, mais en éclairant leur liberté. Qu'on nous permette, sans gloser sur la grandeur et les aléas de la tâche, d'en reconnaître la nature : l'éducation civique, examen raisonné et dialogué des valeurs proposées aux futurs citoyens, est une «*éducation à la liberté*». Sa dimension philosophique est, selon nous, incontestable.

Un tel projet, pour ne pas rester lettre morte, a donc pour condition préalable la formation philosophique de tous les personnels chargés de la mettre en œuvre. Certes, les quelques remarques que nous venons de proposer, à propos de l'interprétation de la doctrine des droits de l'homme, peuvent paraître éloignées des préoccupations directement pédagogiques des maîtres, et certains manuels soumettent à l'attention des enfants des informations précises et bien adaptées à leur âge (13) mais, comme nous l'avons dit, c'est à chaque instant, par le biais de l'organisation des classes et des réflexions qu'ils suscitent que les maîtres de tous les niveaux transmettent les valeurs sur lesquelles nous vivons. Aussi est-il souhaitable de former des maîtres éclairés, d'autant que, si chacun reconnaît de nos jours la dignité de la personne humaine à titre de valeur fondamentale, les problèmes posés par la coexistence des individualités libres ne sont ni résolus, ni même toujours clairement définis. La lutte contre le racisme, à l'évidence pleinement justifiée, ne constitue pas l'*alpha* et l'*omega* de la formation des futurs citoyens. Un travail d'élucidation s'impose donc, en pleine association avec les enfants dès lors qu'ils sont accessibles aux raisons (14).

L'éducation civique est le lieu de pleine élucidation des principes mis en œuvre dans la vie scolaire et dans la vie de la Cité, mais la volonté d'éclairer le sens des actions, d'en dégager les principes doit présider à l'ensemble des activités pédagogiques. L'intention dont l'éducation civique est porteuse doit donc les traverser : il faut éviter de réduire la transmission des valeurs, et notamment de celles qui ont trait au respect des personnes, à l'acquisition de bonnes habitudes, sous peine de réduire l'éducation à un dressage.

Dans ses **Réflexions sur l'éducation**, Kant, évoquant le dressage, en rappelle l'étymologie : le mot «*dressage*» vient de l'anglais «*to dress*» (habiller) (15). Puissent les éducateurs se souvenir du sens de ce rappel. Ce que Kant reproche au dressage n'est pas ce qui lui est accidentellement lié, c'est-à-dire d'imposer de vives souffrances, mais ce qui lui est lié essentiellement, c'est-à-dire d'être mécanique, de ne pas susciter la réflexion morale du sujet, de sorte que l'individu dressé n'est pas modifié en profondeur, seul son habillement a changé. Le dressage n'est qu'un vêtement ; il est de l'ordre du paraître, non de l'être.

Il est des maîtres doux qui ne libèrent pas, car ils ne donnent pas les raisons, qui seules libèrent.

Jean-Paul Thomas

## NOTES

★

- (1) Cf. J.M. Besnier, «La fin de l'ère du vide» in **L'état de la France**, La Découverte, 1987.
- (2) Cf. M. Foucault, **Le souci de soi**, Gallimard, 1984, p. 56.
- (3) Cf. J.M. Besnier et J.P. Thomas, **Chronique des idées d'aujourd'hui - Eloge de la volonté**, P.U.F., 1987.
- (4) L. Dumont, **Essais sur l'individualisme**, Le Seuil, 1983.
- (5) Cf. L. Lurçat, **La maternelle : une école différente**, Cerf, 1976, p. 9.
- (6) Cf. J.P. Thomas, **La question des droits de l'homme et l'éducation civique**, in *Raison Présente*, n° 78.
- (7) Cf. A. Bergounioux, B. Manin, **La social-démocratie ou le compromis**, P.U.F., 1979.
- (8) Cf. J.L. Ducamp, **Les droits de l'homme racontés aux enfants**, Les Editions Ouvrières, 1983, p. 11.
- (9) Et assurément depuis la Révolution de 1848. Cf. J. Donzelot, **L'invention du social**, Fayard, 1984.
- (10) Cf. O. Duhamel, «L'évolution des dissensus français», in **Sofres, opinion publique, enquêtes et commentaires**, Gallimard, 1980.
- (11) Cf. L. Ferry, A. Renaut, **Philosophie politique, vol. 3, Des droits de l'homme à l'idée républicaine**, P.U.F., 1985.
- (12) Ministère de l'Éducation Nationale, **Ecole élémentaire, programmes et instructions**, CNDP, 1985, p. 68.
- (13) Cf. L'excellent ouvrage de M.C. Danguy des Déserts, F. Quentric et C. Riolet, **Éducation civique au cours moyen. Citoyens 2000**, A. Colin-Bourrellet, 1986.
- (14) Cf. J. Leif, **Pour une éducation subversive**, Armand Colin, 1981.
- (15) Kant, **Réflexions sur l'éducation**, Vrin, p. 83.

# RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE ET ENSEIGNEMENT DES VALEURS



## LES APORIES DE L'ÉDUCATION ÉTHIQUE

Nous nous trouvons dans une période sociale et culturelle où l'humanité — et plus particulièrement nous qui nous trouvons impliqués dans l'éducation des enfants, des adolescents et des femmes — se voit confrontée à un problème pour lequel elle ne trouve pas de solution, à une véritable aporie. D'une part, on entend de plus en plus de voix qui s'élèvent en faveur d'un retour à l'enseignement des valeurs propres à une société pluraliste et démocratique — et les propositions qui se font jour pour répondre à cette exigence sont variées, tout comme sont nombreux les cursus éducatifs où apparaît, sous une appellation ou une autre, une discipline spécifique d'éducation à l'éthique. D'autre part, nombreuses aussi sont les voix, dont certaines très qualifiées, qui considèrent que cette tâche est condamnée à l'échec dès le départ, et qu'il n'y a rien à faire en la matière.

Il serait facile de reprendre ici le fil conducteur d'une vieille polémique qui remonte à l'époque des Grecs. Socrate, Platon ont déjà posé en leur temps le problème de savoir si la vertu peut être enseignée. Bien qu'ils aient donné une réponse affirmative, et que **La République** soit toujours un modèle, discutable mais indiscutablement exemplaire d'éducation éthique dès leur époque, des voix multiples s'élèvent, considérant qu'il était difficile et même impossible d'entreprendre une telle tâche.

Il n'est pas dans notre intention de reprendre ici et maintenant cette manière de poser le problème mais plutôt de montrer le caractère spécifique de la difficulté à laquelle nous devons faire face. Alistair Mac Intyre l'exprime très clairement en disant que les éducateurs sont, de nos jours, «the forlorn hope» de la culture occidentale. Cette expression anglaise, que nous pouvons traduire par «troupe de choc» et/ou «chair à canon» signifie deux choses à la fois. Elle s'applique à ceux qui sont envoyés au devant du gros des troupes pour mener à bien des missions très dangereuses ; et aussi à ceux à qui on assigne une tâche dont les autres sont tributaires mais dont on a la certitude presque absolue qu'elle est vouée à l'échec. Et l'échec sera provoqué, d'après Mac Intyre, parce qu'on demande des choses contradictoires : d'une part, d'adapter les élèves à des normes définies, conformes à la société et d'autre part d'obtenir qu'ils pensent par eux-mêmes et soient critiques. Nous ne prétendons ni analyser ni suivre le fil conducteur de Mac Intyre, mais la formule présentée pour décrire la situation nous semble expressive au plus haut point, d'autant plus qu'elle vient d'une des personnes qui tentent d'offrir avec rigueur et sérieux une issue en matière de réflexion éthique. Pour notre part, nous nous limiterons à signaler deux des apories qui, de notre point de vue, sont aujourd'hui décisives dans la genèse de la perplexité et du découragement régnants : l'aporie relativiste et l'aporie fondamentale.

## L'aporie relativiste

Le relativisme, normalement associé au scepticisme, est une option qui s'est manifestée en diverses occasions tout au long de l'histoire de la réflexion philosophique occidentale. Celui qui nous occupe actuellement prend ses racines probablement chez Hume, pour qui, comme nous le savons, les problèmes éthiques ne se résolvent en dernière analyse que dans le domaine des sentiments et des goûts, et jamais dans celui de la raison. Les jugements de valeur et les jugements de fait sont inconciliables, les premiers étant affaire d'opinion, non justifiables en termes de raison. Cette position s'est rapidement enracinée au plus profond de la pensée occidentale, peut-être à cause de sa parfaite adéquation au paradigme triomphant d'un scientisme réducteur. Son pouvoir corrosif nous permet de considérer, en un certain sens, la position de Hume comme un authentique terrorisme intellectuel, faisant campagne pour la saine tâche de brûler tous les livres de «métaphysique» dans la cheminée du scepticisme critique et laissant les thèmes fondamentaux de la vie humaine hors de la portée protectrice et clarificatrice de la raison.

Hume n'a pas été le seul à faire couler une douche froide sur l'aspiration à trouver une justification rationnelle à nos actions et à nos fins ; en effet, d'autres noms importants peuvent être cités pour mieux comprendre la généalogie de notre découragement. Quoi qu'il en soit, il est presque généralement admis que, lorsqu'on parle de valeurs, la réflexion rationnelle est pratiquement exclue, comme est pratiquement inexistante la possibilité de parvenir à un accord entre des formulations contradictoires ou seulement opposées. L'efficacité destructrice du relativisme s'est vue renforcée dernièrement par ce que nous pouvons appeler, de façon réductrice, l'éloge de la différence, pour lequel la fragmentation du tissu social en une pluralité d'atomes-individus obligés à prendre des décisions par eux-mêmes sans la moindre limitation hétéronome n'est pas, il s'en faut, un mal à supporter mais un but libérateur très désiré qu'il faut puissamment développer.

Nous nous trouvons devant ce que nous pouvons appeler le courant de pensée «incertain», char intellectuel où se sont hissés des penseurs divers qui défendent la postmodernité, tels Lyotard, Vattimo, Savater et plusieurs autres, particulièrement prolifiques dans le domaine de la réflexion de nos pays latins, mais solidement enraciné dans les habitudes culturelles et dans le comportement de classes sociales données et de cercles de pouvoir de tout le monde occidental, avec d'illustres progéniteurs dans la philosophie anglo-saxonne, tel le cas de Nozick. Brusquement, alors que les grandes idées des «lumières» n'avaient pas encore été mises en pratique, ou du moins qu'elles commençaient à s'enraciner pour la première fois dans la société de manière généralisée, elles ne semblent plus mériter notre appui et sont réputées obsolètes. La liberté, l'égalité et la fraternité qui figurent sur le frontispice du projet social contemporain, sont soudain devenues liberté, différence et fragmentation. Il ne reste que le mot liberté, mais avec un sens totalement modifié par le changement du contexte.

Il est étonnant de voir comment ce courant de pensée «incertain» est parvenu à imprégner les moindres interstices de notre vie quotidienne et à miner les fondements de certaines institutions bâties au prix d'efforts ardu, comme par

exemple l'institution scolaire. Et il est tout aussi étonnant de voir qu'un courant de pensée si aisément réfutable à partir de procédés empiriques, un courant si insoutenable autocontradictoirement et théoriquement, aux conséquences pratiques si destructrices et si négatives, puisse avoir tant de poids. Bien sûr, dans les époques de désarroi le «sauve-qui-peut» est une proposition attrayante, surtout pour ceux qui ont le plus à perdre ou ceux qui pensent avoir la plus grosse part du gâteau, mais, malgré tout cela, je continue à être très étonné. Il est possible que «l'assaut contre la raison» jette quelque lumière sur ces modes intellectuelles de série «B». Dans ce qui va suivre je ne prétendrai pas les réfuter point par point, mais plutôt développer une façon de poser le problème qui, évidemment, exige le dépassement pratique et théorique de toute velléité relativiste et sceptique.

### **L'aporie fondamentaliste**

Les amis de la différence ne sont pas les seuls à poser le problème de l'impossibilité et de l'illégitimité de l'éducation éthique dans les écoles. Un autre courant jouit aussi d'une audience importante ; il rejoint curieusement quelques arguments exposés par les précédents qui, au fond, pourraient être leurs ennemis radicaux, bien qu'ils ne soient que «le revers de la médaille» quand on les analyse avec quelque détail. On n'insistera jamais assez sur la parenté étroite existant entre le relativisme sceptique et le dogmatisme fondamentaliste, tous deux inexorablement unis par un destin commun ; parfois, on peut en arriver à penser que ce ne sont que deux phénotypes différents, qui cachent un seul et unique génotype. Il y a deux variantes du fondamentaliste qui mènent à une voie sans issue dans le domaine de l'enseignement des valeurs.

En premier lieu, nous avons tous les défenseurs d'un rapide réarmement moral de la société. Conscients de la crise de légitimité des sociétés modernes et préoccupés par le pouvoir dissolvant de cette crise, ils prônent un retour aux valeurs traditionnelles et de base, valeurs qui devraient être inculquées dans les écoles par les professionnels de l'enseignement. L'urgence et le caractère péremptoire de leurs buts les conduisent à sacrifier de façon précipitée la nécessaire dimension éducative qui consiste à former des personnes capables de penser par elles-mêmes, capables de prendre une distance critique à l'égard de l'ensemble des valeurs sociales régnantes, et d'y projeter leur propre capacité de rénovation et de transformation. Si l'on accepte ces recommandations, la réflexion sur les valeurs à transmettre est laissée de côté, et il ne reste que l'adaptation nécessaire aux valeurs existantes, ou à un ensemble de valeurs usées, parmi lesquelles on trouve généralement au premier rang l'obéissance, la discipline, le respect de l'autorité, etc.

Je ne sais pas si, de cette façon, on parviendra un jour au réarmement moral de notre société, d'autant plus que notre propre expérience nous rappelle l'inutilité de semblables efforts. En revanche, il est tout à fait probable que ces valeurs et ces méthodes trouveront un accueil chaleureux auprès des entrepreneurs désireux d'employer des ouvriers moins turbulents et auprès de Ministres de l'Intérieur nostalgiques du contrôle policier total de la population. Naturellement, il semble presque sûr que, si elle suit cette ligne de formation morale, l'éducation sera complètement détériorée. Privée d'un de ses piliers indispensables — à savoir la formation de

personnes mûres et indépendantes, capables de penser par elles-mêmes dans un dialogue solidaire avec les autres — l'éducation n'est qu'endoctrinement, dressage, manipulation. Etant donné l'association traditionnelle de tout projet d'éducation morale avec ces obscures tentations de la part de ceux qui détiennent le pouvoir, la réserve voire l'aversion que tout esprit bien fait doit ressentir à l'égard des propositions d'éducation morale dans les écoles n'est pas vaine.

Mais, de nos jours, prolifèrent aussi d'autres courants fondamentalistes assez dangereux. En particulier dans les pays anglo-saxons, les Etats-Unis et l'Angleterre, se font fortement entendre les cris de ceux qui dénoncent l'école obligatoire, l'éducation éthique pluraliste à l'école et l'affaiblissement des valeurs traditionnelles. Certaines catégories absolument rétrogrades se proposent de retirer leurs enfants de l'école, afin de les préserver du virus de ces valeurs pluralistes. Des groupes ethniques ou confessionnels minoritaires élèvent aussi leur voix contre les valeurs «universalisatrices» officiellement diffusées dans les écoles d'aujourd'hui et ils exigent le droit à leurs propres écoles, transmettant de façon adéquate ces valeurs qui caractérisent leur identité. Il est vrai que, dans ces prises de position, on trouve des éléments très valables dénonçant l'abandon d'aspects appréciables dans tout projet éducatif. Et plus claire encore peut apparaître l'exigence des groupes minoritaires de ne pas voir complètement balayées et méprisées leurs façons particulières d'affronter le monde et la vie en société.

Malgré tout, et sans oublier qu'on ne peut confondre les deux positions, il faut dépasser ces critiques et dévoiler les tendances centrifuges et dissolvantes qu'elles recèlent, aussi bien que leur particularisme réducteur. Sur de telles prises de position, il est absolument impossible de construire un cadre commun qui nous permette d'édifier une société plus libre, plus égalitaire et plus solidaire. Partant d'elles il est absolument impossible d'engendrer des valeurs de tolérance, de respect et de compréhension du point de vue des autres. La fragmentation du tissu social, la prolifération et l'approfondissement des goûts déjà existants, peuvent s'en trouver sérieusement accentués. Le goût n'a jamais été le chemin de la préservation de l'identité ; tout au plus a-t-il servi à préserver l'identité de la marginalisation et à se mettre au service de la discrimination. Devant une société connaissant un processus accéléré de transformation et de rupture des frontières locales et d'Etats, les résistances «à la Numance», le désir de se réfugier au sein de quelques valeurs traditionnelles, cela peut être gratifiant, mais ce n'est pas une solution.

Entre le Scylla des relativistes, incapables d'enseigner l'éthique ou tout au plus limités à une éthique descriptive sous le titre de «clarification des valeurs» et le Charybde des fondamentalistes, accroupis dans leur petite niche culturelle, l'éducation éthique doit trouver d'autres chemins.

## **RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE ET ENSEIGNEMENT DES VALEURS**

L'éducation ne peut pas, selon nous, se soustraire à l'enseignement des valeurs. Elle doit remplir cette tâche en évitant, comme nous venons de le mentionner, aussi bien l'aporie relativiste que l'aporie fondamentaliste, car, entre autres choses, elles ont pour résultat toutes deux de détruire l'éducation. Nous ne devons

pas oublier que l'enseignement de ces valeurs — à définir ultérieurement — n'est pas la tâche exclusive de l'école et de ses professeurs, mais que d'autres sujets et d'autres domaines sociaux interviennent ; c'est pourquoi nous devons repousser d'entrée une certaine tendance, très répandue actuellement, qui conduit l'école à assumer beaucoup plus de fonctions que celles qui lui incombent, en essayant vainement de la substituer à d'autres institutions sociales sans qu'elle dispose des moyens et de la préparation adéquate pour ce faire. Cette tentation finit par transformer les écoles en des lieux d'accueil et d'assistance des enfants, tout en laissant au second plan ce qui justifie l'existence de l'école elle-même et de l'enseignement institutionnalisé, à savoir, faire en sorte que les enfants acquièrent un savoir critique rigoureux.

Confrontés, donc, au besoin d'enseigner à l'école un ensemble de valeurs sans tomber dans l'endoctrinement ou la manipulation, il nous paraît extrêmement important de faire pivoter cet enseignement sur la philosophie, — sans exclure le fait que c'est l'articulation d'un projet éducatif cohérent, en ce qui concerne toutes les écoles et chaque école en particulier, qui rend possible un tel enseignement. Outre le fait qu'il existe dans la culture occidentale une longue et solide tradition qui a assuré peu à peu la réflexion sur les questions éthiques dans le cadre plus vaste de la philosophie, nous estimons que cette dernière comporte une série d'exigences propres qui permettent d'éviter les écueils mentionnés plus haut. Les exigences que nous exposons dans ce qui suit s'efforcent de justifier ce rôle de pivot de la philosophie, car ce sont des exigences intrinsèques à la réflexion philosophique et à la réflexion éthique.

### **Exigence de fondements**

Il n'est question en aucune façon, d'essayer d'obtenir qu'un élève assimile un ensemble de valeurs du seul fait qu'il lui soit présenté par nous ou qu'il en ait été décidé par les autorités académiques, sociales ou politiques. L'objectif central doit être surtout de rendre possible un fondement personnel à l'ensemble des valeurs que l'on propose comme base pour orienter notre conduite dans la vie. La philosophie s'est généralement consacrée à mener jusqu'au bout, ou du moins, le plus loin possible, cette réflexion portant sur ce qui constitue les bases de notre savoir et de notre action, sur les racines sur lesquelles s'appuie tout le reste. Elle est le désir d'épurer au maximum la réponse aux nombreuses questions qu'une attitude faite de curiosité et d'étonnement nous pose face à notre univers, en préservant ainsi cette ingénuité inquisitive, mais en écartant le réalisme ingénu de tous ceux qui trouvent rapidement une réponse à toute question éventuelle.

Il ne s'agit pas d'une construction à partir des fondements de l'édifice de notre savoir et de notre pratique, ce qui, non seulement dans les faits est impossible, mais, surtout, théoriquement injustifiable. Le travail d'argumentation philosophique entraîne tout aussi bien l'exigence de rationalité que celle de circularité de son argumentation, laquelle, sans nier une avancée possible dans cette quête des fondements, renvoie par contre à un « téléos » inaccessible la solution finale de notre recherche. En tant qu'amour pour le savoir, la philosophie allie donc une aspiration à atteindre la vérité (et non ma vérité particulière) à une insatisfaction ou à un doute

permanent à l'égard des résultats atteints à tout moment. Mettre en place les fondements signifie donc partir de nos convictions quotidiennes, non pour les conserver, mais pour les soumettre à une patiente et rigoureuse analyse rationnelle pour examiner les motifs qui justifient ou expliquent, en dernier ressort, ces convictions. L'activité fondatrice ne peut être conduite comme si elle était une approche progressive des principes d'explication de plus en plus généraux et universels à partir desquels on pourrait comprendre les cas particuliers ; elle consiste plutôt en ce travail circulaire qui fait que, certains principes explicatifs étant atteints, ils sont à nouveau soumis à la comparaison avec la pratique, afin que cette comparaison nous permette à nouveau d'affiner et d'ajuster les principes généraux.

Cette réflexion circulaire, mais qui permet d'atteindre les niveaux les plus sûrs et les plus généraux qu'il soit possible, à partir desquels puissent se fonder nos convictions, exige une discipline rationnelle rigoureuse qui implique des finesses de pensée requérant une élaboration et une formation soignées. Il faut analyser les présupposés sur lesquels nous nous basons lorsque nous affirmons quelque chose, y compris les présupposés de ces présupposés découverts lors d'une première analyse ; il faut garantir la consistance et la cohérence de ces présupposés et, à partir de là, les conséquences que nous en tirons ou les présupposés découverts dans d'autres domaines de notre réflexion ; il faut prendre en compte les conséquences qui découlent de nos convictions et des opinions que nous maintenons, conséquences aussi bien théoriques que pratiques ; il convient, enfin — sans prétendre faire ici une énumération complète — de rechercher le cadre global dans lequel, peu à peu, les divers morceaux qui composent notre vie s'emboîtent de façon harmonieuse et complémentaire, car, autrement, nous ne pourrions pas donner un sens à notre existence.

C'est pour toutes ces raisons, brièvement exposées, que l'enseignement des valeurs ne peut être séparé des méthodes et contenus propres à la philosophie. Sans la réflexion critique, propre à la philosophie, nous rabaisserions, comme nous l'avons déjà indiqué, l'éducation éthique au rang d'un endoctrinement vulgaire et indécent. La réflexion sur le bien, que l'on propose aux élèves dans le cadre de cet enseignement, doit s'accompagner d'une réflexion aussi fondamentale sur la vérité et la beauté ; ce n'est que dans la mesure où ces trois pivots se transformeront en colonne vertébrale de l'éducation que celle-ci pourra aider les enfants et les adolescents à faire leurs premiers pas dans la recherche constante du sens global de leur propre vie. Il s'agit de cela, c'est une constante, de continuer à penser au bien, au vrai, au beau.

### **Exigence d'universalité**

Une deuxième exigence intrinsèque à la philosophie pour enseigner les valeurs, c'est le besoin d'universalité, celui d'aller au-delà de nos valeurs, de notre vécu quotidien, de notre réalisme ingénu, avec le souci de dévoiler ce qu'il y a en eux de valable pour les autres êtres humains avec lesquels je suis en rapport ou avec qui je pourrai entrer en rapport le moment venu. La tendance actuelle dominante qui exige de s'en tenir, dans les écoles, aux intérêts des élèves, pêche par trivialité et par mauvaise foi. Il est évident que les intérêts des élèves doivent être le point de

départ, et, en ce sens, la proposition est triviale ; mais il est aussi évident que l'école perd tout son sens si elle n'obtient pas des élèves qu'ils dépassent ces intérêts, qu'ils soient capables de les placer dans un cadre plus large et de les critiquer. On brise ainsi le cadre réduit de sa famille, de son quartier et, qui plus est, celui des intérêts imposés par une société de consommation. Si l'école ne fait pas cela, elle verse alors dans la mauvaise foi. Des citoyens du monde aspiraient à être des maîtres en éthique, stoïques et appréciés ; cette aspiration demeure valable car elle représente un premier niveau d'universalité à atteindre.

Nous nous écartons de ce fait, conformément à notre exigence, de l'éloge confus de la différence que nous avons déjà critiqué précédemment — en effet, les différences individuelles ou de groupes deviennent des solipsismes castrateurs ou des égoïsmes dépourvus de solidarité, si elles ne sont pas confrontées aux différences des autres individus ou groupes. La clef consiste, précisément, à être capables d'intégrer les points de vue alternatifs, à reconnaître la valeur de vérité que peut comporter chacun d'entre eux et leur rôle irremplaçable dans la configuration d'une identité personnelle, mais tout cela contribuant à un projet plus vaste où plusieurs options deviennent complémentaires et se rectifient mutuellement. La tolérance, dans son sens le plus authentique et progressiste, n'a jamais été une barrière garantissant la survivance d'un groupe «non-contaminé» et bien entendu non annihilé, par des groupes alternatifs. La tolérance doit être un projet pour construire un tissu social plus riche et pluriel, aux interrelations plus solides.

Enfin, l'exigence d'universalité posée par la philosophie nous amène à rompre la limitation relativiste, en vertu de laquelle on ne peut présenter une justification rationnelle de nos valeurs ou de nos jugements de valeurs. L'effort en vue d'une critique rationnelle du discours moral n'est possible que dans la mesure où nous acceptons que la distinction entre jugements de valeur et jugements de fait ne soit pas, il s'en faut, une distinction qualitative mais, tout au plus, de degré, étant donné la plus grande complexité des premiers et leur plus grande dépendance à l'égard du caractère évolutif de la réalité à laquelle ils se réfèrent. L'enseignement des valeurs a comme objectif principal de montrer aux élèves qu'une discussion ne peut se trancher rapidement d'un «parce que c'est comme ça» ou d'un simple recours au droit qui me soutient pour émettre mon opinion sur quoi que ce soit. Il s'agit, au contraire, de doter l'élève des instruments conceptuels nécessaires, afin qu'il puisse et sache comment justifier rationnellement ses opinions et exiger des justifications rationnelles des opinions de ses camarades, ou de la société où il vit. En appeler à la raison en matière d'éthique — sans oublier pour autant les autres facteurs qui jouent, indubitablement, un rôle important dans le comportement moral — cela suppose que l'on accepte cette exigence d'universalité grâce à laquelle je ne me contente pas de tenter de trouver mon propre système de valeurs, mais je revendique également que ce système de valeurs soit, du moins de façon tendancielle, universellement accepté.

### **Exigence d'intersubjectivité**

Il est clair que ce qui précède nous conduit à l'exigence philosophique qui suit, indiscutablement liée à tout enseignement possible des valeurs. Accepter le discours rationnel, c'est se proposer l'intersubjectivité comme le cadre qui nous per-

met de transcender les limites d'une subjectivité repliée sur elle-même. Depuis Socrate, et même avant, jusqu'aux manières les plus récentes de poser le problème comme celles de Levinas ou d'Habermas, le dialogue intersubjectif a été considéré comme un terrain fertile par la réflexion philosophique, comme la condition nécessaire et en partie suffisante, si nous prenons en compte les exigences qu'impose un dialogue paradigmatique. La discussion publique de nos idées, et elle seule, rend possible la difficile tâche de la recherche de la vérité, non pas de ma vérité privée, particulièrement dépourvue d'importance pour un fondement ou une justification des valeurs, mais de la vérité comme but d'une communauté de chercheurs, au dire de Peirce.

On accepte ainsi que le processus de la vérité soit un processus social, ou communautaire, où on soumet à la discussion intersubjective, les réflexions et justifications personnelles. Descartes lui-même reconnaissait que, dans la solitude intimiste du « cogito », on ne pouvait déterminer la démarche de recherche de la méthode et il insistait sur le besoin de discussion publique et sur le besoin aussi d'un travail qui dépassât les limites temporelles et spatiales d'un penseur unique. L'aspect dialogique de la réflexion est une reconnaissance explicite de cette dimension communautaire de la recherche de la vérité, sans laquelle il n'y a pas d'autre issue que le relativisme sceptique. Il y a, par conséquent, deux moments inséparables, d'une part celui d'une sereine et silencieuse réflexion introspective à la recherche des présupposés, des conséquences et de la cohérence de mes convictions personnelles, d'autre part, l'exposé public de ces convictions solidement justifiées, ouvert aux rectifications qui nous seront rationnellement imposées après la discussion. Rompre cette circularité équivaut à s'engager dans une voie sans issue dont le résultat final est la désagrégation de la personne individuelle dans un atomisme de monades identiques et vides ou bien la reconversion des personnes en éléments grégaires d'une totalité sociale irrationnelle.

L'intersubjectivité est, de plus, une condition requise pour parvenir à se familiariser avec des dimensions inséparables du caractère éthique des êtres humains. Il ne s'agit pas seulement de nous sentir responsables de ce que nous disons et faisons, devant nous et devant les autres. Il s'agit plutôt de rendre possibles l'empathie, le décentrage, l'attention et l'intérêt à l'égard des autres. Ce n'est que par le dialogue que nous pouvons développer cette empathie considérée comme une aptitude à pouvoir être à l'écoute, rationnellement et affectivement, des problèmes et préoccupations des autres avec leurs options éthiques et les justifications qu'ils nous en proposent. C'est aussi ce que Piaget appelait, dans un sens en partie différent, la capacité au décentrage, à rompre avec l'égoïsme enfantin, comme condition et symptôme d'une maturité personnelle. La pratique habituelle du dialogue peut, seule, nous conduire à comprendre le point de vue des autres, sans que cela implique forcément que nous soyons d'accord avec eux. Et pour finir, il n'y a que ce dialogue pour nous acheminer à développer l'attention et l'intérêt envers les autres, dimension éthique fondamentale, souvent oubliée dans la réflexion occidentale laquelle, ainsi que Gilligan le souligne, se montre excessivement masculinisée dans son insistance unilatérale sur l'autonomie et l'indépendance considérées comme composantes constitutives de la moralité.

## Exigence herméneutique

Nous achevons cette seconde partie de notre travail, en revenant, en un certain sens, à nos commentaires antérieurs à propos de la circularité de toute entreprise fondatrice (cf. ci-dessus «Exigence de fondements»), nous appropriant donc un concept utilisé par Cadamer ou par Ricœur, par la philosophie herméneutique actuelle. Nous ne prétendons pas revenir à ce que nous avons noté plus haut très succinctement, mais envisager la même chose d'un autre point de vue, selon lequel on peut et on doit en appeler à la tradition, sans qu'il y ait en cela le moindre recours à l'occultation idéologique de la domination et de l'oppression, comme il semble y en avoir chez ceux qui prétendent associer l'éducation éthique à la préservation des valeurs traditionnelles, transmises d'une manière qui porte à la critique. Une fois encore, la philosophie nous paraît être le cadre adéquat pour pouvoir assumer la tradition de façon créative sans tomber dans la sclérose en matière de réflexion. Aristote déjà commençait sa Métaphysique en récapitulant-assumant-critiquant les questions et les réponses de ses prédécesseurs, puis Hegel est allé encore plus loin en interprétant la philosophie comme phénoménologie de l'Esprit.

L'exigence herméneutique nous conduit, entre autres choses, à délaisser comme insoutenable l'exigence moderne d'édifier notre connaissance en partant de zéro, en abandonnant la tradition et l'autorité comme si elles étaient des obstacles rendant impossible l'obtention d'une société composée d'êtres humains égaux et doués de raison. Nous, nous ne commençons pas à penser dans le vide, mais dans le cadre d'une tradition historique et de la communauté à laquelle nous appartenons. La connaissance est toujours un processus imparfait et fini, où il n'est pas possible d'établir une séparation nette entre la pensée et le langage ; mais il n'est pas possible non plus de séparer les processus et les contenus, la méthode et le savoir, ce qui nous conduit aussi à refuser toute validité à la tentative d'enseigner des valeurs sans juger les méthodes sur lesquelles ces valeurs se justifient et se fondent, ou à l'affirmation selon laquelle il suffirait d'acquérir la maîtrise technique du raisonnement moral pour atteindre une éducation éthique. On pourrait dire la même chose d'une insoutenable séparation entre la conscience et les éléments préconscients ou entre ce qui est rationnel et les convictions. Nous en revenons ainsi au caractère nécessairement dialogique-dialectique de notre savoir et à accepter que comprendre, c'est se situer dans un «état de réalisation» de la vérité, état de réalisation qui n'est jamais absolu ou définitif, mais qui se situe dans une conversation illimitée, toujours ouverte à de nouvelles questions et avec des solutions qui sont des moments de repos pour ressaisir la radicalité de la question.

C'est ainsi qu'est possible une relation créative avec la tradition, car celle-ci n'est plus considérée, en aucun moment, comme la source incontestable d'où jaillissent l'ensemble des valeurs qui doivent être imposées, comme une pauvre — et dévaluée — imitation laïcisée des Tables de la Loi. La tradition, c'est l'horizon où nous nous situons et que nous devons intégrer pour pouvoir poursuivre notre chemin. Mais c'est une tradition qui doit être également soumise à la critique herméneutique, car ce peut être une tradition de domination et d'occultation, d'obstacles opposés à l'effort émancipateur des êtres humains. Nous nous situons ainsi dans une tradition de changement et de critique, démasquant l'objectivité présumée

indiscutable et incontestable des valeurs imposées par le bloc dominant et dévoilant la connaissance intéressée et les distorsions de communication. La tradition perd son sens herméneutique, si elle ne considère pas l'historicité des êtres humains dans leur triple dimension, le passé, le présent, le futur et si elle ne propose pas comme idée régulatrice de cette interprétation l'idéal classique d'une vie bonne, d'une vie libre de toute oppression et de toute exploitation.

## **L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS À L'ÉCOLE**

Toute recherche de fondements et de clarification conceptuelle comme celle que nous venons modestement d'esquisser, n'a pas de sens si elle ne se projette ensuite dans un ensemble d'implications pratiques susceptibles d'apporter à toutes les écoles et à chacune d'entre elles des modèles d'enseignement possible. Dans un effort supplémentaire pour essayer de mettre en évidence les conséquences pédagogiques de ce que nous disons ici, nous allons exposer un ensemble d'exigences minimales, de conditions nous permettant de parvenir à ce que nous nous proposons : introduire de manière rigoureuse l'éthique dans les écoles.

### **L'école comme communauté de dialogue**

Il se dégage aisément de tout ce qui précède que n'importe quel type d'école n'est pas apte à enseigner les valeurs. Comme le disait si bien Dewey, toute école est, en grande partie, une création artificielle dans laquelle nous plaçons les enfants précisément pour obtenir des résultats que la vie quotidienne ne garantit pas de façon adéquate. Et les résultats dépendront de l'environnement artificiel où nous placerons les enfants ; en termes mieux adaptés à ce qui se produit en réalité, c'est en fonction des résultats recherchés que devront être pensés les environnements scolaires que nous créerons. Or donc, pour commencer, une rapide vision de ce que sont habituellement les écoles d'aujourd'hui nous conduit à la pénible conclusion qu'elles n'apparaissent pas précisément comme des communautés de dialogue intersubjectif, mais plutôt comme des Centres où les élèves apprennent, entre autres choses, à accepter un système hiérarchisé dans lequel il faut obéir sans trop discuter et en assumant les valeurs dominantes.

Il est vrai que les écoles fournissent aussi, encore que beaucoup moins qu'il n'y paraît, des outils qui permettent aux élèves de critiquer le système dans lequel ils vont vivre. Il est vrai aussi que, dernièrement, le taux de participation des élèves a légèrement progressé, mais il s'agit d'une participation toujours limitée à des questions secondaires et sans incidence réelle sur ce qu'ils étudient ou sur ce qu'ils font à l'école. Kohlberg, pour qui l'éducation éthique consiste surtout dans le développement du raisonnement moral selon le schéma de Piaget, a beaucoup insisté sur la nécessité de transformer l'école en une communauté juste, même si on peut l'interpréter comme une exigence quelque peu formelle ; il y a eu d'autres expériences en d'autres endroits, mais cela demeure des cas isolés. Le besoin d'approfondir les exigences et les implications d'une école conçue comme une communauté intersubjective de dialogue, dans laquelle les structures de coopération dépasseront totalement les structures de compétition, est impérieux pour toute personne se proposant d'offrir réellement une éducation éthique.

Il faut tenir compte, comme chacun le sait bien, de ce que les valeurs se transmettent de façon spéciale et prédominante par les pratiques et les règles de vie communautaire que nous vivons quotidiennement. L'efficacité d'horaires réguliers, de disciplines compartimentées et subdivisées, de programmes imposés sans que soit possible la moindre modification faisant cas des intérêts des élèves, le rôle décisif des professeurs, tant en ce qui concerne l'évaluation que la solution de tout conflit pouvant apparaître entre élèves et professeurs, une évaluation qui déjà sélectionne les élèves, et tant d'autres mécanismes qui opèrent constamment dans l'école, finissent par déterminer de façon décisive la personnalité morale des enfants, quel que soit le discours théorique que nous puissions tenir dans certaines disciplines. Il ne faut pas oublier que l'école est imposée obligatoirement aux enfants, toujours plus longtemps, fait décisif pour l'enseignement des valeurs, mais fait sur lequel nous ne pouvons nous arrêter pour l'instant.

Créer une communauté juste, selon la terminologie déjà utilisée, c'est une exigence qui regarde tous ceux qui interviennent dans la vie scolaire, depuis les autorités administratives de l'éducation jusqu'au personnel enseignant et non enseignant des écoles, et, bien sûr, jusqu'aux enfants eux-mêmes. Mais nous ne devons pas nous en tenir au seul fonctionnement global du centre d'enseignement ; il est très important, peut-être plus important encore, que la communauté commencée dans la classe elle-même, espace dans lequel les élèves passent la plus grande partie de leur temps en contact direct avec un professeur. Transformer la classe en une communauté de recherche et de dialogue devient ainsi la condition indispensable pour offrir un enseignement approprié des valeurs. Lipman, en rédigeant son programme de philosophie pour enfants, qui centre une grande partie de son attention sur l'éducation éthique, a beaucoup insisté sur le rôle central que joue la salle de classe comme communauté de recherche. L'axe de tout cela réside dans une compréhension nouvelle, bien qu'assez ancienne en matière d'éducation, de la fonction du maître qui n'apparaît plus comme l'expert aux réponses toutes prêtes à chacune des questions formulées par les enfants, mais plutôt comme une personne qui s'intéresse à la découverte de la vérité, incitant les enfants à chercher et à se poser des questions et participant avec eux à ce processus de recherche qui l'implique lui aussi.

Il n'est pas question d'ignorer l'asymétrie qui existe entre le maître et les élèves, en particulier pour ce qui est des connaissances. Il ne s'agit pas non plus de réduire l'enseignement à de simples procédés méthodologiques ou à des dialogues sur tout le divin et l'humain, sans aucun système, aucun objectif. Le maître continue à être une clef de voûte dans cette construction d'investigation et de recherche, mais en privilégiant une attitude plus favorable au dialogue et à l'activité des élèves, attitude qui reconnaît en fait et en droit que lui aussi continue à chercher et à apprendre dans les dialogues qui s'instaurent dans la salle de classe ; et ce qui est plus important, attitude qui rompt la dynamique en vertu de laquelle les relations en classe sont «bidirectionnelle», du professeur à l'élève et de l'élève au professeur. Il faut plonger les élèves dans un processus de discussion commune, de telle sorte qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent aussi apprendre quelque chose grâce à leurs camarades, qu'ils s'exercent dans leur tâche qui consiste à justifier publiquement leurs opinions et à demander des justifications aux autres, qu'ils s'efforcent de com-

prendre le point de vue des autres et qu'ils s'impliquent dans des pratiques de coopération non compétitive.

### **Des valeurs acceptées par tous**

Nous abordons maintenant un des aspects concrets des plus épineux de ce thème si ardu en soi. Quelles sont les valeurs que nous enseignons à l'école ? Kant proposait comme axe triple : l'obéissance rationnelle, la véracité, la sociabilité et il conseilla ultérieurement d'élaborer un catéchisme d'obligations que les élèves pourraient apprendre par cœur, sans parvenir cependant à développer dans les détails le contenu de ce catéchisme. Très vite, nous entendons à nouveau les critiques de ceux qui s'opposent à tout endoctrinement et de ceux qui considèrent qu'il est impossible de trouver un ensemble de valeurs communément accepté par une société. Le problème réside en ce que ni l'école, ni la société, sauf si elles cherchent leur autodissolution, ne peuvent renoncer à transmettre cet ensemble de valeurs, ce cadre commun sans lequel il n'est pas possible de construire une société plurielle et démocratique et sans lequel il semble difficile que l'élève soit capable de construire sa propre identité. Malgré la difficulté de la tâche, que je crois considérablement exagérée pour des motifs qu'il serait intéressant, quoiqu'impossible d'analyser ici, il ne semble pas si difficile de découvrir cet ensemble de valeurs communément acceptées, ce qui n'implique pas, il s'en faut, qu'elles soient communément respectées ou prises en compte comme guides du comportement des êtres humains qui constituent une société.

La première chose qui paraît indispensable c'est de se rendre compte que sont impossibles une compréhension et une assimilation personnelle critique d'un ensemble de valeurs, si on est dépourvu des instruments conceptuels et des savoir-faire cognitifs indispensables pour argumenter rationnellement en matière de morale. Evidemment, et nous l'avons déjà signalé plus haut, nous sommes loin de tout intuitionnisme moral ou de tout émotivisme qui aboutissent à réduire, voire presque à nier totalement, le rôle de la raison dans les questions morales. Kohlberg a beaucoup insisté sur le développement du raisonnement moral, bien qu'il l'ait fait dans un sens excessivement formaliste. Un enseignement des valeurs doit supposer, par conséquent, des savoir-faire tels que la justification et l'explication, la distinction entre des arguments bons, faibles ou insuffisants ; une familiarité avec le raisonnement analogique, ainsi qu'une capacité pour déceler des ressemblances et des différences entre des situations complexes ; une capacité pour distinguer et analyser les rapports de la partie au tout, pour comprendre la complexité d'une situation analysée dans sa totalité et pour découvrir également des conséquences qui dérivent de ce que l'on dit ou l'on fait ; une maîtrise du syllogisme hypothétique et du syllogisme conditionnel ; une exigence de consistance et de cohérence entre des affirmations différentes.

Tous ces savoir-faire, parmi d'autres que nous pourrions énumérer, semblent en principe former la partie essentielle d'une éducation éthique et situer le rôle de la logique et de la raison à leur juste place. On ne peut non plus compter ingénument que les enfants vont apprendre cela peu à peu de manière naturelle et spontanée dans les différentes disciplines et dans leur vie quotidienne. L'art de bien penser

n'est pas, il s'en faut, un art simple, il exige un entraînement spécifique, non pas simplement technique, mais immergé dans les contenus mêmes auxquels doit s'appliquer cet art de bien penser.

En second lieu, il est un ensemble de valeurs que nous pouvons poser comme axiomes préalables ou comme conditions nécessaires sans lesquels tout ce que nous disons ici est dépourvu de sens. Et il ne s'agit pas que de principes excessivement généraux qui pourraient sembler vidés de contenu et trop vagues pour avoir une incidence réelle. On peut les déduire facilement de ce qui a été dit plus haut. D'abord, il est indispensable d'accepter comme principe non discutable le fait que les enfants sont des êtres doués de raison, dont la seule différence avec les adultes réside dans la quantité d'expérience et la maîtrise de la langue. Il ne saurait y avoir de dialogue honnête ou de débat légitime, si nous présupposons au départ qu'une des deux parties n'est pas douée de raison. Ensuite, il faut reconnaître que le dialogue intersubjectif que nous avons proposé ici, n'a pas une valeur purement formelle ou de procédure, mais une valeur effective et réelle ; accepter le dialogue, outre le fait de reconnaître que l'autre est une personne qui doit être considérée comme une fin et jamais comme un moyen, implique l'acceptation d'une dynamique dominée par la coopération dans laquelle l'on renonce à l'usage de la force comme procédé pour régler les différends et dans laquelle on essaie de surmonter tous les facteurs qui dénaturent ou altèrent le processus de dialogue lui-même. Enfin et comme corollaire de ce qui précède, cela implique la défense d'un système social dans lequel l'autre, dont nous nous préoccupons et dont nous essayons de comprendre le point de vue, puisse se développer avec tous ses droits, et pas seulement ses droits formels.

Pour terminer, il semble nécessaire aussi de se référer à un ensemble de valeurs pouvant être partagées, au moins théoriquement par la communauté, ce qui ne saurait signifier qu'elles soient rigoureusement appliquées. A notre avis, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, les Pactes et autres déclarations élaborés par la suite par tous les pays du Monde, constituent sans doute l'expression réelle d'un accord autour de ces valeurs que l'Humanité, après une longue et difficile gestation millénaire, a peu à peu décantées, approfondies et élargies pour arriver où nous en sommes aujourd'hui. Il ne s'agit pas de les proposer comme Kant le faisait de son catéchisme moral, mais d'en faire le substrat commun, le cadre d'un débat au-dessous duquel nous ne pouvons pas nous situer et à partir duquel nous pouvons comprendre cette longue tradition et la continuer en lui donnant plus de force et d'ampleur. Ces valeurs se proposent aussi comme des limites à l'arbitraire subjectif de chaque professeur qui se trouve ainsi placé devant une référence externe à laquelle il peut et doit mesurer son propre travail pédagogique.

On pourrait objecter que les Droits de l'Homme ne réunissent pas des thèmes importants pour la vie quotidienne des êtres humains, des thèmes décisifs pour configurer ce que nous pourrions appeler une bonne vie, ou le bonheur, objet inévitable de tout enseignement des valeurs. Cependant, quoique cette objection soit en partie juste, nous ne devons pas oublier que, en toute cohérence avec l'exposé global de la thèse que nous défendons, il faut reconnaître et rendre possible une pluralité de réalisations personnelles et groupales de certaines valeurs données, ce en quoi

nous ne pouvons voir ni relativisme ni perte du cadre commun, mais l'expression de la riche pluralité des êtres humains. En même temps, le caractère dynamique et progressif des valeurs éthiques doit nous situer dans un environnement ouvert au débat et à la discussion collective, dans une recherche constante de solutions aux problèmes qui, peu à peu, se posent de façon nouvelle. Il est possible que l'on objecte par ailleurs le caractère excessivement juridique de ces droits, ce qui les rendrait irrecevables pour une réflexion éthique. Sans vouloir polémiquer ici et maintenant avec ceux qui font cette scission entre l'éthique et le droit, nous devons reconnaître, pourtant, que dans le domaine philosophique et, concrètement, celui de l'éthique, on n'a pas pris ces droits assez au sérieux pour les convertir en un cadre commun de discussion. C'est sans doute une lacune qui exige une révision urgente de la part de ceux qui se consacrent à la philosophie.

A titre de bref commentaire final, nous ne manquerons pas de rappeler, par quelques allusions, qu'enseigner les valeurs n'exige pas seulement une formation dans les techniques cognitives ou en matière de valeurs éthiques acceptées comme cadre commun de référence. Il faut que cela s'accompagne d'une éducation des sentiments, de l'affectivité et d'une attention particulière à la formation esthétique. Il n'est pas question de reprendre ici le vieil idéal platonicien de l'union du bon et du beau, mais de souligner l'énorme importance qu'occupe l'éducation esthétique dans l'enseignement des valeurs. Des questions comme la nécessité d'apprendre à relier les parties du tout pour comprendre une situation reçoivent un traitement préférentiel dans l'enseignement esthétique. Nous pourrions dire la même chose du développement d'attitudes telles que l'intérêt et l'attention à l'égard des objets et des activités, le lien étroit entre les fins et les moyens, la créativité personnelle, la cohérence et l'harmonie entre les diverses parties qui constituent notre vie, et bien d'autres qui, nous le répétons, n'acquièrent d'importance et ne peut être intégrées de manière critique par les élèves que si elles sont accompagnées par une sérieuse formation esthétique.

### **Une discipline de philosophie pratique ou éthique**

Nous concluons enfin notre travail en exigeant que tout ce qui précède soit dispensé dans le cadre d'une discipline spécifique, la philosophie. Une grande part de la justification de ce que nous venons d'exprimer peut être facilement déduite de notre exposé. En principe, seule la philosophie dispose du bagage intellectuel requis pour que l'enseignement des valeurs surmonte les apories exprimées au premier point de cet article. La méthode traditionnelle de la réflexion philosophique, dans ses diverses variantes, tout comme les contenus et les problèmes discutés avec rigueur pendant des siècles par la communauté philosophique, sont des éléments indispensables pour l'enseignement des valeurs. Nous avons expliqué, il est vrai, que l'existence d'une discipline ne suffit pas, qu'il faut que toute la communauté scolaire adopte une attitude déterminée susceptible de favoriser l'éducation éthique, car, s'il n'en était ainsi, nous pourrions même provoquer des effets diamétralement opposés à ceux que nous visons. Une fois réaffirmée cette participation nécessaire de tous les professeurs et de toutes les matières, il n'y a que l'existence d'une discipline spécifique pour permettre aux élèves de se familiariser avec tout ce qui précède. De même que l'enseignement de la langue doit être un objectif de toutes les disciplines,

ce qui n'exclut pas qu'une discipline spécifique lui soit consacrée, l'enseignement des valeurs exige son propre espace différencié.

Et une telle discipline ne devrait pas être une discipline «terminale», c'est-à-dire placée aux dernières classes de l'enseignement secondaire obligatoire. Telle est la tradition ordinaire en divers pays qui ont la chance et le bon sens d'offrir un enseignement spécifique de la philosophie dans leur cursus scolaire, mais cela nous semble insuffisant. L'enseignement des valeurs ne peut être différé jusqu'au moment où les élèves sont entrés dans l'adolescence, étant donné qu'une grande partie des valeurs de base entrent dans la formation de leur personnalité dès les premières années de leur vie. Cela signifierait que, lors de ces premières années, on leur dispenserait cet enseignement mais hors du contexte de la réflexion, ce qui pourrait nous conduire aux difficultés que nous avons déjà eu l'occasion d'exposer. Au mieux, on affirmerait que, justement, le début de l'adolescence est le moment adéquat pour rendre possible une réflexion critique sur les valeurs reçues. Ce choix serait théoriquement avalisé par le fait que c'est à cet âge que les enfants commencent à affirmer leur autonomie personnelle, et il s'appuierait également sur le pré-supposé selon lequel la formation philosophique exige une formation antérieure, un bagage conceptuel et théorique, une familiarisation avec le discours abstrait rationnel, qui sont impossibles avant ces classes terminales.

Or donc, en faisant ici très brièvement référence aux travaux de Matthew Lipman et de ses collaborateurs, nous croyons qu'il est indispensable de remettre en question tous les pré-supposés antérieurs. Notre point de départ est d'exiger que l'enseignement des valeurs soit dispensé dès les premières classes et dans le cadre de la philosophie. Nous affirmons ensuite que les petits enfants des premières années de l'enseignement général de base (1) disposent déjà des conditions qui leur permettent d'affronter une discussion philosophique, à condition que celle-ci leur soit présentée de manière adéquate. Leur aptitude à s'étonner, leur curiosité, leur penchant permanent à demander le pourquoi des choses, les rendent très proches de ce qui constitue les racines authentiques de la réflexion philosophique et de plus ils montrent de l'intérêt pour de nombreux thèmes qui ont fait d'ordinaire l'objet de la philosophie. Mais mieux encore, la philosophie mise en pratique dès les premières années peut contribuer puissamment à ce que les enfants parviennent à acquérir tous les savoir-faire cognitifs et toutes les attitudes éthiques que, d'une manière irresponsable, nous continuons à proposer des années plus tard alors que nous continuons à déplorer que les élèves soient dépourvus de ces savoir-faire et qu'il soit impossible de les leur enseigner, car il est déjà trop tard.

Une philosophie exotérique qui préserve et intensifie, comme quelque chose qui lui est propre, le dialogue intersubjectif, la communauté d'investigation et de recherche, l'attention portée à un raisonnement précis et rigoureux, l'intérêt à l'égard d'autres points de vue, l'étonnement face aux problèmes que la vie nous pose, l'engagement irréfutable dans la recherche de la vérité, du bien et de la

(1) Note du traducteur : L'enseignement général de base correspond, dans le système français, à l'enseignement élémentaire et aux trois premières années de l'enseignement secondaire.

beauté, sans reculer devant les difficultés de la tâche, ce type de philosophie présenté de manière adéquate non seulement peut être présent dès les premières années de la vie scolaire, mais devrait, de plus, devenir l'une des disciplines piliers et clefs de tout le système éducatif, du moins de tout système qui adopte comme objectif prioritaire la formation de personnes libres, égales et solidaires.

Félix Garcia Moriyón

(traduction d'Hortensia Garcia,  
professeur au Lycée de Sèvres)

## APPRENTISSAGE DE LA MORALE ET FORMATION DE LA PERSONNALITÉ



(Nous reproduisons ici le texte d'une conférence prononcée le 30 octobre 1986 à New York par M. William Bennett, Secrétaire d'Etat à l'Education, Washington D.C. U.S.A.)

L'enseignement des valeurs dans nos écoles sera mon propos aujourd'hui. C'est là un sujet qui a été l'objet de beaucoup de discussions ces derniers mois ; et j'en suis heureux. Depuis que je suis Secrétaire d'Etat à l'Education et même avant en tant que professeur de philosophie et qu'inspecteur, j'ai essayé de susciter de tels débats.

Je dois reconnaître néanmoins que je n'ai jamais vraiment aimé le mot *valeurs* dans ce débat. Ce terme tend à suggérer que les jugements du bien et du mal, de la noblesse et de la bassesse, de la justice et de l'injustice ne sont que des préférences personnelles, que ces jugements ne valent la peine que dans la mesure où les individus leur accordent de la valeur, s'ils leur en accordent. Comme l'a dit un jour un de mes amis, dès qu'il entend le mot *valeurs*, il va chercher le catalogue de chez Sears (1).

Plutôt que de prendre un catalogue, permettez-moi aujourd'hui de chercher un ou des termes nouveaux. Parce que ces problèmes ne sont pas des sujets relevant du simple goût personnel, je vous suggère, si vous voulez bien, de repenser le projet que l'on désigne maintenant sous le nom d'*enseignement des valeurs*. Nous pourrions intituler ce projet «*comment participer à la formation du caractère des jeunes et leur permettre d'atteindre une culture morale*». Ce sont là, à mon avis, deux sujets qui devraient figurer parmi nos préoccupations.

En tant que Secrétaire d'Etat à l'Education, j'ai mené campagne pour réaffirmer l'importance capitale de la tâche que constitue la formation du caractère des jeunes. Il y a dix-huit mois, lors de ma première grande allocution, j'ai parlé du *caractère* comme étant l'un des trois C de l'éducation conjointement avec *contenu* et *choix*. J'ai déclaré que la formation du caractère doit commencer à la maison, dès les premières années de l'enfance, mais qu'ensuite l'école doit y contribuer — en effet, ainsi que nous l'a un jour rappelé M. Eliot, président de Harvard, dans une telle perspective, il ne faut refuser aucune aide. Et l'école peut être un auxiliaire très puissant.

(1) Jeu de mots intraduisible sur le sens du mot «*value*» qui signale, dans les catalogues de vente par correspondance américains comme celui des grands magasins Sears, les **bonnes affaires**, les **occasions** à saisir.

Qu'est-ce que le caractère ? Selon le Webster (1), le caractère est «*force d'esprit, individualité, indépendance, qualité morale*». Nous pourrions bien sûr allonger la liste. En définissant un bon caractère, nous y incluons des traits spécifiques tels que prévenance, fidélité, gentillesse, diligence, honnêteté, équité, auto-discipline, respect de la loi, le fait d'agir selon les principes du bien et du mal acceptés et reconnus par tout le monde, plutôt que, par exemple, selon ses préférences personnelles.

Il me semble qu'il y a tout de même un consensus assez large parmi les Américains sur ces traits de caractère, c'est-à-dire qu'il y a un accord assez général sur la nature des éléments qui constituent un bon caractère chez un individu. Vous ne trouverez pas beaucoup de gens pour prétendre que l'honnêteté n'est pas un signe de bon caractère, ou que le courage n'est pas un trait de caractère admirable. Nous sommes tous d'accord sur la valeur de ces qualités. Bien sûr, il peut arriver que nous ne partagions pas la même opinion sur des cas précis où ces traits de caractère apparaissent, ou lorsqu'il y a conflit entre des revendications opposées, mais nous conservons néanmoins notre allégeance au bon caractère comme vertu, comme quelque chose qui s'impose.

Il ne s'agit pas, parmi les Américains, d'un simple consensus sur les éléments qui constituent un bon caractère ; la plupart des Américains souhaitent même que les écoles participent aussi à la formation de la personnalité de leurs enfants. Selon une récente enquête, les Américains, dans une écrasante majorité, déclarent qu'ils veulent que les écoles fassent deux choses : d'abord apprendre à leurs enfants à lire, parler, penser, écrire et compter correctement ; et ensuite aider les enfants à développer des modèles sérieux du bien et du mal afin de les guider dans la vie. En cela, les Américains d'aujourd'hui reprennent les sentiments de Thomas Jefferson il y a deux cents ans. En dressant la liste des exigences de base pour une bonne éducation, Jefferson parlait de l'écriture du calcul et de la géographie et aussi de la tâche importante de ce qu'il appelait «*l'amélioration de la moralité et des facultés individuelles*».

Mais malgré ce que pense la majorité des Américains, dès que l'on commence à parler de l'importance de l'enseignement des valeurs dans les écoles, des voix s'élèvent immédiatement pour évoquer le spectre d'une incroyable complexité. Dès que l'on parle de formation du caractère à l'école, certains déclarent que cela ne peut pas se faire, qu'il ne pourra y avoir de consensus sur ce qu'il faut enseigner et la façon de l'enseigner. J'ai maintes fois entendu cette objection, particulièrement durant les quinze années pendant lesquelles je me suis penché sur la question.

Il y a deux semaines, par exemple, un journaliste du **New York Times** écrivait que si l'on demandait à ceux qui préconisent l'enseignement des valeurs à l'école — et il incluait le Gouverneur Cuono et moi-même — si on leur demandait donc de définir ces valeurs, ils auraient du mal à être d'accord. Et le mois dernier, un

(1) Noah WEBSTER : Grammairien et lexicographe américain (1758-1847), auteur d'un Dictionnaire de la langue anglaise (1828).

éditorialiste du **Washington Post** qui écrivait également au sujet du Ministre de l'Éducation et du Gouverneur de New York, nous donnait l'analyse suivante : *«Aux États-Unis, la nation la plus hétérogène du monde, ce qui est bien pour l'un est mal pour l'autre. Est-il raisonnable d'alourdir encore le fardeau de nos écoles en insistant sur le fait que les écoles doivent fournir des réponses aux questions de valeurs à propos desquelles nous, adultes, ne sommes pas d'accord ?»*.

Et c'est parfois la même personne qui souligne l'importance de l'enseignement de valeurs et qui aussitôt le remet en question et émet des doutes sur ses propositions. Ainsi, le Gouverneur Cuono, parlant de son plan pour soutenir l'enseignement des valeurs dans les écoles new-yorkaises, mettait aussitôt en garde : *«Nous ne pourrions pas arriver à un consensus sur les valeurs et cela ne nous mènera peut-être nulle part, mais essayons tout de même»*.

Le Gouverneur Cuono a raison d'insister sur l'importance de l'enseignement des valeurs — mais il ne devrait pas être aussi sceptique et déclarer que cela ne peut aboutir. Je suis d'accord pour dire qu'il faut être prudent, qu'il y a des cas difficiles, qu'il ne peut y avoir de consensus sur tout. Néanmoins, cela peut et doit se faire. Cela s'est fait pour la majeure partie de l'histoire américaine. Alors qu'une certaine dose de prudence est bien sûr salutaire — personne ne veut mettre aux enfants une camisole de force morale — nous ne voulons pas non plus les convier à un vide moral. Il n'y a pas place pour une timidité excessive et une sorte de prudence littéralement paralysante opposée à tous ceux qui rappellent l'importance du rôle de l'école dans la formation de la personnalité. S'il y a aujourd'hui un consensus qui va s'élargissant au sujet de l'importance de la tâche — comme c'est le cas effectivement — mon message d'aujourd'hui est que cette tâche peut être menée à bien, et que nous devrions démystifier le problème de façon à nous mettre à l'ouvrage.

La première erreur est de dire que nous ne pouvons tomber d'accord sur les valeurs. Soit, nous ne pouvons être d'accord sur tout : il y a des cas difficiles. Mais nous pouvons être d'accord sur les traits de caractère fondamentaux que nous voulons pour nos enfants et que nous souhaitons que nos écoles développent. Nous **pouvons** attendre de nos écoles qu'elles aident nos enfants à reconnaître certains traits de caractère et à les développer. Et nous **pouvons** être d'accord sur le fait qu'il doit exister une **culture morale**.

Qu'est-ce que j'entends par culture morale ? Comme l'a dit le professeur E.D. Hirsch de l'Université de Virginie, être cultivé signifie plus que reconnaître les formes et les sons des mots. C'est aussi un processus d'acquisition d'un ensemble de connaissances nous permettant de donner un sens aux faits, aux noms, aux allusions cités par un auteur. Cet ensemble de connaissances, Hirsch l'appelle culture. Par exemple, quelqu'un qui n'est pas sûr de savoir qui sont Grant et Lee, aura bien du mal à comprendre une page sur la Guerre Civile, même s'il lit très bien. De même, un lecteur qui n'est pas familiarisé avec la Déclaration des Droits ne comprendra pas entièrement une phrase contenant les mots «Premier Amendement». Comprendre un sujet ne nécessite pas simplement l'acquisition de compétences ; cela dépend aussi de la somme de connaissances préalables que le lecteur possède, en fait des rudiments culturels qu'il a acquis.

Il en est de même en ce qui concerne les rudiments de la morale. Si nous voulons que nos enfants possèdent les traits de caractère que nous admirons, nous avons besoin de leur **enseigner** ce que sont ces traits. Ils doivent apprendre à en identifier la forme et le contenu. Ils doivent atteindre au moins un niveau minimum de culture morale qui leur permette d'appréhender ce qu'ils vivent et, nous l'espérons, les aide à vivre bien.

La question est donc la suivante : comment l'éducation forme-t-elle le caractère et aide-t-elle les élèves à atteindre cette culture morale ?

Il semble que certains en aient oublié la réponse. Ces dernières années, bien que nous n'ayons pas intellectualisé à outrance les programmes scolaires, certains ont malicieusement tenté d'intellectualiser à outrance le développement moral. Certains chercheurs en éducation se sont tournés vers toute une panoplie de théories et de pratiques des valeurs éducatives la plupart du temps douteuses, où le but est de guider les enfants vers le développement de *«leurs propres valeurs»*, grâce à la discussion, au dialogue et à la simulation. Parfois, les éducateurs ont agi comme s'ils devaient être neutres face aux questions du bien et du mal. Je suis convaincu que ces théories sont erronées.

Par exemple, à la fin de l'année dernière, le **New York Times** publia un article citant des éducateurs du district de New York qui proclamaient qu'ils *«évitaient délibérément d'essayer de dire aux élèves ce qui est éthiquement bien ou mal»*. L'article parlait d'une session de conseil comprenant quinze lycéens et collégiens.

Au cours de cette session, les élèves ont conclu qu'une de leurs camarades était stupide d'avoir rendu la porte-monnaie contenant \$ 1 000 qu'elle avait trouvée à l'école. Selon l'article, quand les élèves ont demandé l'avis du conseiller, *«il leur a dit qu'il pensait que la jeune fille avait bien agi, mais que bien sûr il ne tenterait pas d'imposer ses valeurs : Si je m'écarte de ma position de ce qui est bien ou mal, expliquait-il, je ne peux plus être leur conseiller»*.

Un jour, un conseiller a proposé de donner son avis ; car il savait qu'un adulte ne forme pas le caractère d'un jeune en adoptant une position neutre face à la question du bien et du mal, ou en offrant simplement des choix ou des options. Aristote savait, par exemple, que c'est **l'habitude** qui favorise le développement d'un bon caractère, l'habitude formée par les exemples et les préceptes. *«Cela ne fait pas une petite différence, écrivait Aristote, si nous formons des habitudes d'une sorte ou d'une autre dès notre plus tendre enfance ; cela fait en réalité une grande différence, c'est même toute la différence»*. La psychologie contemporaine a tendance à favoriser cette théorie.

Aujourd'hui comme hier, c'est en mettant nos enfants en contact avec des modèles de comportement et en les incitant à s'en inspirer que nous les aidons à développer leur propre personnalité. Cela signifie que nos écoles doivent avoir ce que les Grecs appelaient un *«ethos»* — c'est-à-dire que nos écoles doivent être elles-mêmes des modèles de comportement. Et dans l'objectif de notre discussion d'aujourd'hui, une telle éthique dépend de deux conditions essentielles.

D'abord, les enseignants et les chefs d'établissement doivent être volontaires pour exprimer idéaux et convictions aux élèves. Comme l'a écrit Mary Warnock de l'Université d'Oxford *«vous ne pouvez enseigner la morale sans être vous-même convaincu du bien-fondé de cette morale ; et vous ne pouvez être convaincu sans affirmer que certaines choses sont bonnes et d'autres mauvaises»*.

Cette déclaration est si évidente qu'il est difficile de croire que nous l'ayons négligée à certains endroits et rejetée à d'autres. Peut-être que nous ferions bien de nous souvenir que le mot grec pour *caractère* signifie *marques durables*, marques qui peuvent être imprimées chez une personne par un nombre presque infini d'influences. Mais, ainsi que l'a fait remarquer le théologien Martin Buber, l'apport de l'enseignant est différent des autres influences, d'une façon importante et ce n'est sûrement pas par sa neutralité. Selon Buber, *«l'influence de l'éducateur est distincte de toutes les autres, par sa volonté de contribuer à l'empreinte du caractère et par la conscience qu'il a de représenter aux yeux d'un adolescent, une certaine sélection de ce qui existe, de ce qui est bien et de ce devrait l'être. C'est dans cette volonté, dit Buber, dans cette affirmation claire et nette que sa vocation en tant qu'éducateur trouve son expression fondamentale»*.

Maintenant, je n'ai pas l'intention de contraindre les élèves à accepter ces points de vue. Ce serait pur endoctrinement que nous déplorerions tous. Je ne parle pas non plus de moralisme. Je veux parler de franchise éthique. Mettre les étudiants en présence d'un adulte moralement mûr qui leur parle avec honnêteté et sincérité n'implique pas qu'on viole leurs droits. Au contraire, c'est fondamental pour le développement des étudiants. Et il me semble que c'est pour cela que beaucoup d'enseignants ont choisi cette profession ; parce qu'ils pensaient qu'ils pouvaient agir positivement sur la vie de leurs élèves, sur le développement de leur caractère, les rendre meilleurs en tant qu'hommes et femmes et aussi les aider à développer leurs compétences.

La deuxième condition pour un réel *«ethos»* dans les écoles est la suivante : nous devrions avoir des enseignants et des chefs d'établissement, qui non seulement fassent la différence entre le bien et le mal, mais fassent aussi l'effort de **vivre cette différence devant leurs étudiants**. Sur cette question du caractère, il n'y a jamais eu quoi que ce soit d'aussi important que l'exemple moral.

J'ai récemment observé une classe à l'école élémentaire de Waterbury dans le Vermont, et j'ai demandé aux écoliers : *«Votre école est-elle une bonne école ?»*. Ils ont répondu oui. Quand je leur ai demandé pourquoi, ces jeunes de 8 ans ont, entre autres, répondu : *«Le Directeur M. Riegel a établi de bonnes règles que tout le monde respecte»*. Je leur ai dit : *«Donnez-moi un exemple»*. Ils ont répondu : *«On ne doit pas grimper aux tuyaux dans les toilettes. Nous n'y grimpons pas et le directeur non plus»*.

Je reconnais que cet exemple est certainement trop simpliste pour contenter une majorité de gens qui veulent compliquer le problème, mais il y a quelque chose de profond dans la réponse de ces enfants, une chose à laquelle les enseignants devraient attacher plus d'importance. Vous ne pouvez pas espérer que les enfants

enregistrent sérieusement des messages sur les règles ou la moralité, s'ils ne voient pas les adultes prendre ces messages au sérieux dans leur vie quotidienne. Certaines choses devraient être dites et certains exemples devraient être donnés — il n'y a pas d'autre issue —. Ce sont les premières étapes les plus décisives dans l'éducation du caractère et le développement de la culture morale chez les jeunes.

De plus, quand on parle de la formation de la personnalité et de l'apprentissage de la morale à l'école, il faut aussi parler des programmes. Quels matériels, textes et manuels, les écoles devraient demander aux élèves d'acheter ? La recherche montre que la plupart de ces soi-disant exercices sur les « valeurs éducatives » et cours séparés d'« instruction morale » tendent à ne pas affecter le comportement des enfants ; au plus ils peuvent tendre à laisser les enfants aller à la dérive sur le plan moral. Quelle sorte de matériel devons-nous donc utiliser ?

La réponse simple est la suivante : nous n'avons pas à réinventer la roue. Et il n'est point besoin d'ajouter de nouveaux cours ; nous disposons d'une richesse de matériel que pratiquement toutes les écoles ont employé pour former le caractère des enfants. Il s'agit de matériel que nous pouvons utiliser dans nos cours habituels, dans nos cours d'anglais et d'histoire.

Revenons à l'idée des fondements de la morale. Comme je l'ai dit précédemment, la grande majorité des Américains partage un respect pour certains traits de caractère fondamentaux. Parce qu'ils ne sont pas nés avec cette connaissance, les enfants ont besoin de savoir quels sont ces traits. Comme je l'ai dit, les enfants les apprendront mieux et plus durablement en étant en présence d'adultes qui les appliquent. Mais nous ne pouvons faire en sorte qu'ils parviennent à désirer l'acquisition de ces traits à travers le programme. C'est-à-dire que nous pouvons inviter nos élèves à découvrir la morale des contes et la morale des événements et de la vie.

Je voudrais mentionner quelques exemples parmi des milliers.

Souhaitons-nous que nos enfants sachent ce que signifie l'honnêteté ? Nous pouvons leur parler d'Abe Lincoln faisant trois kilomètres six cents, et inversement du berger d'Esopo qui criait au loup.

Souhaitons-nous que nos enfants sachent ce que signifie le courage ? Nous pouvons leur parler de Jeanne d'Arc, d'Horatius le Borgne sur le pont Sublicius, d'Harriet Tubman (1) et du réseau clandestin.

Souhaitons-nous qu'ils apprennent gentillesse et compassion, ainsi que leurs contraires ? Alors ils devraient lire **Un conte de Noël** et **Le Journal d'Anne Franck** et plus tard **Le Roi Lear**.

(1) Née esclave dans le Maryland en 1821, Harriet Tubman s'enfuit vers le Nord en 1849 et aida par la suite plus de 300 esclaves à gagner la liberté.

Souhaitons-nous qu'ils connaissent la loyauté envers la patrie ? Nous voudrions qu'ils connaissent la Bataille d'Angleterre et le défilé des Thermopyles. Ils devraient savoir que des hommes tels que le lieutenant Elmo Zumwalt ont servi volontairement et loyalement leur pays. Ils devraient comprendre les exemples contraires d'hommes tels que Benedict Arnold (1) et John Walker (2).

Nous voulons que nos enfants sachent ce que signifie fidélité à la famille et aux amis, alors ils devraient savoir comment Pénélope et Télémaque et même le vieux chien attendirent le retour d'Ulysse. Si nous voulons qu'ils connaissent le respect de la loi, alors ils devraient comprendre pourquoi Socrate dit à Critias : *«Non, je dois me soumettre à la loi d'Athènes»*.

Nous voulons qu'ils connaissent la ténacité face à l'adversité, alors ils devraient connaître le Donner Party, Christophe Colomb et George Washington pendant la révolution et aussi Lincoln pendant la Guerre Civile. Et les plus jeunes devraient connaître l'histoire de la **Petite locomotive** (3).

Nous voulons qu'ils connaissent la cupidité, alors ils devraient connaître le roi Midas. Si nous voulons qu'ils puissent reconnaître la vanité, ils devraient lire **Ozymandias** et apprendre la vie d'Achille. Si nous voulons qu'ils connaissent l'ambition démesurée, ils devraient lire **Macbeth** et l'histoire de Lady Macbeth.

Si nous voulons que nos enfants sachent que le travail rapporte, nous devrions leur raconter la vie des frères Wright (4) et de B.T. Washington apprenant à lire. Nous voulons qu'ils perçoivent les dangers d'un conformisme irraisonné, alors nous devrions leur parler de l'histoire de l'Empereur à qui on avait fait de nouveaux vêtements transparents et de celle de Galilée. Nous voulons qu'ils se rendent compte que l'action d'un individu peut faire toute la différence, alors nous devrions leur parler de Rosa Parks (5) et de la découverte par un homme d'un vaccin contre la polio.

Nous voudrions que nos enfants respectent les droits des autres alors ils devraient lire la Déclaration d'Indépendance, la Déclaration de Gettysburg, «La Lettre de la Prison de Birmingham».

Il y a bien d'autres histoires que nous pourrions citer, des histoires tirées de la Bible : la loyauté de Ruth envers Noémi, le pardon de Joseph envers ses frères, l'amitié de Jonathan pour David, la bonté du bon Samaritain envers l'étranger, l'attitude de Caïn envers son frère Abel, l'intelligence et le courage de David face à Goliath. Ce sont là de belles histoires et nous devrions pouvoir les utiliser dans la formation du caractère des jeunes. Pourquoi ? Parce qu'elles enseignent des valeurs

(1) Général américain qui a trahi sa patrie pendant la Guerre d'Indépendance.

(2) L'un des leaders du parti démocrate en Pennsylvanie en 1824. Plus tard, associé à son frère Duncan dans de lucratives affaires juridiques, il fut compromis dans des spéculations concernant les plantations de coton et le trafic d'esclaves.

(3) Histoire pour enfants — Une locomotive qui devait gravir une pente et qui se répétait : «je peux le faire».

(4) Aviateurs et constructeurs d'avions américains.

(5) Couturière américaine noire qui a refusé de céder sa place à des Blancs dans un autobus.

morales que nous partageons tous. Et elles ne devraient pas être écartées simplement parce qu'elles sont dans la Bible.

Le psychiatre de Harvard, Robert Coles, demandait récemment : «*Les étudiants sont-ils vraiment mieux lotis avec les théories des psychologues qu'avec les pensées de Jérémie et de Jésus ?*». La connaissance de leurs pensées fait partie de la culture morale et ne viole nullement notre constitution.

Tels sont donc certains des récits traitant de la vertu et du vice avec lesquels nos enfants devraient être familiers. Connaissent-ils ces histoires ? En beaucoup d'endroits, malheureusement non. Pourquoi ? Parce que souvent nous ne les leur enseignons plus. Pourquoi devrions-nous nous donner la peine de reprendre cette tâche ? Eh bien, pour beaucoup de raisons.

D'abord, parce que ces contes et d'autres du même genre intéressent les enfants. Bien sûr la pédagogie devrait varier selon les différentes capacités des enfants, mais vous ne pouvez surpasser ces histoires quand il s'agit d'attirer l'attention des enfants. Pour attirer leur attention, rien de ces dernières années à la télévision ou ailleurs, n'a surpassé la bonne vieille histoire, qui commence par «*Il était une fois*».

Ensuite, nous devrions enseigner ces histoires parce que contrairement aux cours d'«*initiation à la morale*», elles donnent aux enfants des points communs de référence. Notre littérature et notre histoire sont une mine de culture morale où nous devrions puiser. Les enfants doivent avoir à leur position un stock d'exemples illustrant ce que nous considérons comme le bien et le mal — des exemples qui illustrent que, dans beaucoup de cas, ce qui est moralement bon et mauvais peut être appris. Nous leur offrons de connaître ces histoires comme des points de référence fiables.

La troisième raison, pour laquelle nous devrions enseigner ces contes et ces œuvres est qu'elles peuvent aider à ancrer nos enfants dans leur culture, son histoire et ses traditions. Ils donnent aux enfants un point de fixation — c'est nécessaire parce que la morale individuelle est bien sûr liée de façon inextricable à la conscience et à la mémoire sociale. Nos traditions sont une source pour la connaissance des idéaux que nous voulons suivre dans notre vie. Nous devrions enseigner à nos enfants des modèles de comportement pour qu'ils puissent être accueillis dans notre monde et dans ce monde leur indiquer la tâche commune qui consiste à préserver principes, idéaux et notions de grandeur que nous chérissons.

Maintenant vous avez remarqué que, dans tout mon discours sur la culture morale, je n'ai pas mentionné de questions sur la guerre nucléaire, l'avortement, la manipulation génétique ou l'euthanasie. Cela peut être un sujet de déception pour quelques personnes, mais le fait est que la formation de la personnalité des jeunes est une tâche différente et antérieure à la discussion des problèmes majeurs, complexes et controversés d'aujourd'hui. Commençons par le commencement. Nous devrions enseigner les valeurs de la même façon que nous enseignons d'autres choses : une étape après l'autre.

Nous ne devrions pas utiliser le fait qu'il y a en réalité de nombreuses questions complexes et controversées comme un argument contre l'instruction de base. Nous n'avons pas remis en question l'enseignement de la physique sous prétexte que plus tard la physique du laser devient difficile, l'enseignement de la biologie ou de la chimie sous prétexte que le croisement et la sélection des gènes sont complexes et controversés, l'enseignement de l'histoire américaine sous prétexte qu'il y a des controverses sur les desseins des Pères Fondateurs. Chaque domaine a certes ses complexités et ses controverses, mais chaque domaine a ses rudiments.

Il en est de même avec la formation de la personnalité et l'acquisition de la culture morale de base ou l'enseignement des valeurs. Il faut savoir marcher avant de pouvoir courir et il faut être capable de courir droit avant d'essayer de courir une course d'obstacles ou sur un champ de mines. La morale de base devrait donc être enseignée dans les écoles. Les questions délicates peuvent, si les parents et les enseignants le désirent, être étudiées ultérieurement. J'ajouterai qu'un individu qui est moralement cultivé sera bien mieux équipé qu'un individu moralement inculte, pour atteindre une position raisonnée et éthiquement défendable sur ces questions difficiles. Mais la formation du caractère et l'enseignement des fondements de la morale viennent en tête, les questions délicates ensuite en classe terminale ou plus tard.

En outre la tâche d'enseigner la culture morale et de former le caractère n'est pas une affaire politique au sens habituel du terme. Des gens qui ont un caractère bien formé ne vont pas tous pencher vers le même côté dans les discussions sur les questions difficiles en matière politique et sociale. Des gens moralement cultivés peuvent être conservateurs ou libéraux ; ils peuvent être croyants ou non croyants. Mais nous ne pouvons permettre que nos disputes sur des sujets politiques ou théologiques étouffent l'obligation que nous avons d'offrir une éducation aux jeunes dans un domaine dans lequel nous, en tant que société, avons atteint un consensus : c'est-à-dire sur l'importance du bon caractère et sur quelques particularités répandues sur lesquelles nous sommes d'accord.

J'ai passé beaucoup de temps comme Ministre de l'éducation à voyager à travers le pays, à visiter des écoles, à enseigner dans des classes. J'ai enseigné à des enfants américains de la classe de 7<sup>e</sup> (1) la Déclaration d'Indépendance et à des élèves de 11<sup>e</sup> (1) l'histoire de la Convention et des Fédéralistes.

A des élèves de 3<sup>e</sup> (1), j'ai enseigné l'histoire de Cincinnatus retournant à sa ferme alors qu'il aurait pu avoir un empire. Et ça a marché. Je leur ai aussi enseigné comment seul le caractère exemplaire de George Washington s'est dressé entre le Congrès continental à Philadelphie et une armée de soldats sans solde insurgés, et comment un caractère aussi brillant a suffi pour les faire s'en retourner.

(1) La classe de 7<sup>e</sup> américaine correspond à une 5<sup>e</sup> française, la 11<sup>e</sup> à une 1<sup>e</sup> ; quant à la 3<sup>e</sup> elle équivaut au CE2 (cours élémentaire deuxième année).

J'ai enseigné ces leçons et bien d'autres à des jeunes Américains. J'ai essayé de les leur enseigner directement et sans m'en excuser. J'en ai parlé aux enseignants et aux parents. Et quand je l'ai fait ouvertement dans les classes, personne, Mesdames et Messieurs, personne ne s'est levé pour dire : *«Vous ne devriez pas enseigner ces leçons. Vous les endoctrinez, vous allez les corrompre ; vous ne respectez pas les prérogatives des parents. Ce n'est pas cela que les enfants doivent apprendre»*. Bien au contraire, les gens étaient contents. Ce n'est pas parce que j'ai des compétences particulières qui me permettent de faire ce que d'autres enseignants ne peuvent pas faire. Bien au contraire. Mais j'ai acquis la conviction et la preuve, au cours de mes nombreux voyages dans ce pays, que les élèves et les parents sont contents lorsqu'on leur tient ce type de discours : ils en veulent davantage ; et la plupart des enseignants et des chefs d'établissement ne sont pas opposés à leur en donner plus. Ma thèse est qu'il y a ici un consensus très large et très profond et que nous manquons à notre devoir si nous l'ignorons. Après avoir noté les objections et fait preuve de prudence, mettons-nous à l'ouvrage et revenons à l'éducation morale des jeunes.

William J. Bennett

(traduction et notes de Sylvie Bronner,  
professeur au C.I.E.P.)

## INSTRUCTION ET ÉDUCATION



*Dans **Clefs pour la pédagogie**, Jean Repusseau a consacré un chapitre entier aux rapports de l'instruction et de l'éducation. Le voici presque in extenso (1).*

Il est évident que les instructions officielles de 1985, en redécoupant les disciplines dites d'éveil (de 1969 à 1985) sans les appeler désormais ainsi, officialisent à bas bruit la mort de leur aspect global et peut-être syncrétique. Mais, en revanche, il est surprenant, compte tenu de l'option précédente, qu'on n'ait pas mis davantage en lumière les réflexions ou actions pouvant conduire à l'*éducation morale*, qui n'apparaît plus que dans le dernier paragraphe de l'introduction, profession de foi ou déclaration d'intention d'où le mot « morale » est exclu (alors que l'éducation civique reste honorée d'un chapitre, p.67 à 71). Voici la fin de l'introduction évoquée plus haut :

« Dans la vie de l'école et dans l'enseignement dispensé seront cultivées les vertus qui fondent une société civilisée et démocratique :

- la recherche de la vérité et la foi dans la raison humaine ;
- la rigueur intellectuelle et le sens des responsabilités ;
- le respect de soi et d'autrui ;
- l'esprit de solidarité et de coopération ;
- le refus des racismes ;
- la reconnaissance de l'univers présent dans les différentes cultures ;
- l'amour de la France, qui se confond avec l'attachement à la Liberté, à l'Égalité et à la Fraternité » (2) (les alinéas sont de nous, et nous les avons séparés pour la commodité de la lecture).

Quoi qu'il en soit, et en dépit de sa place, l'énumération ci-dessus constitue un programme, même si c'est un programme laconique où les intersections ne manquent pas et où les deux premiers regroupements peuvent faire l'objet de discussions sans fin. Or, notre intention n'est pas de gloser sur la liste des « vertus » à promouvoir, mais plutôt de montrer la situation de l'enseignement moral, en cette fin de siècle, et la distinction qui s'opère de fait entre, d'une part, ce programme même et ce que l'article 1<sup>er</sup> de la loi Haby appelle « l'action éducative des familles », et, d'autre part, les valeurs que véhicule l'instruction, laquelle retentit sur l'éducation réelle plus que toutes les proclamations morales elles-mêmes.

Mis à part le fait qu'aujourd'hui le discours moral soit devenu insupportable, à cause de sa condescendance même et du caractère vague de l'autorité qui le per-

(1) Jean REPUSSEAU, **Clefs pour la pédagogie**, Seghers, 1987.

(2) Il ne manque à cette énumération que la *générosité*, que d'aucuns seraient heureux de voir citée ; mais d'autres ne manqueront pas de dire que, toutes les vertus en étant nécessairement imbibées, point n'est besoin d'insister sur ce qui va de soi. Au reste, la générosité étant contagieuse, l'essentiel n'est-il pas que le maître en soit d'abord largement pourvu ? Or, s'il n'était pas généreux, que diable irait-il faire dans cette galère ? C.Q.F.D.

mettrait (1), il faut y regarder de plus près pour *comprendre la réticence singulière des enseignants à se transformer en sermonneurs*. Les temps où Jules Ferry invitait les instituteurs à se référer à «l'antique morale de nos pères» (1883) sont révolus ; au reste, il y a cent ans, le consensus évoqué dans la «Lettre aux instituteurs» n'existait que moyennant de sérieuses restrictions mentales ; que dire de l'époque actuelle ! L'embarras des pédagogues tient donc en premier lieu à leur probité, au sein d'une société pluraliste dont les opinions morales sont volontiers affichées avec leur caractère spécifique. Les maîtres travaillent ainsi dans la crainte d'un désaveu public ou privé. Dans un monde où le soupçon mine les meilleures intentions éducatives, le respect humain ne les épargne pas. Sont-ils sûrs, d'ailleurs, de leurs propres convictions, dans le désarroi des hommes, des choses et des valeurs qui affecte tout un chacun ? Vont-ils accepter d'être les seuls prêcheurs et les seuls responsables, dans une société de consommation qui tend à «massifier», c'est-à-dire à évacuer la responsabilité personnelle, et cela au moment où de nombreux parents ont si peu le souci de l'éducation morale qu'on se demande bien ce qu'on va pouvoir «compléter» en l'occurrence ? Les médias ont fait un tel vacarme à propos de l'échec scolaire, qu'ils n'ont souvent même pas compris qu'en stigmatisant celui-ci à l'envi, c'est l'échec pédagogique (celui des maîtres) qu'ils clouaient au pilori, l'échec pédagogique de gens dont les enfants échappent précisément à l'échec scolaire, et qui en éprouvent, parfois, un très net sentiment de culpabilité. Faut-il insister sur le malaise provoqué par la discordance entre les principes universalistes affichés encore par la plupart des enseignants (affirmation du droit à la différence) et la solidarité vécue, qui n'est, au mieux, que sectorielle, et qui s'accompagne d'un droit à l'indifférence, lequel se développe, ne serait-ce qu'au titre de légitime défense, et pour souffler un peu ? Faut-il évoquer, enfin, le spectacle de la rue et du monde, amplifié par l'information, avec les misères de la faim et de toutes les violences, qui, souvent, nous rangent parmi les heureux et les nantis ? Un enseignement moral cohérent devrait se placer sur une ligne de crête entre deux abîmes : d'un côté, la morale considérée comme une garantie de la résignation ; de l'autre, la morale considérée comme un luxe, qu'il serait facile de s'offrir lorsqu'on est déjà assuré du lendemain et convaincu de faire partie, en tout état de cause, des meilleurs. Périlleux équilibre qui explique l'esquive !

Et pourtant tout le monde en est d'accord : *il faut enseigner la morale*. L'exigence en est si pressante qu'on a envie de demander : à qui profite-t-elle donc ? Car enfin, toute la problématique de la fonction de la morale est là. Or, on voit sans peine que la morale profite d'abord aux «corps» dont elle émane, c'est-à-dire aux ensembles qui constituent une force, du fait du nombre de leurs membres et de leur organisation : force perpétuellement renouvelée par la morale même qui les cimenter, la morale de base qui sauve la vie des familles et des nations en leur permettant d'abord d'assimiler les nouveaux éléments, toujours menaçants en principe, s'ils n'étaient initialement minoritaires et impuissants ; ainsi la force du nombre assure-t-elle le droit et lui donne-t-elle les moyens d'être respecté. La plupart des

(1) Pour tout dire, on ne sait plus exactement qui parle (c'est-à-dire qui a le droit de parler) et, de toute manière, l'expression «faire la leçon» a une connotation péjorative, moins à cause du sens qu'elle avait au Moyen Âge (infliger une correction) que parce que ceux qui la reçoivent et ceux qui la donnent ont un passé pédagogique souvent négatif à l'égard de la ou des disciplines.

tout jeunes ne sont pas sensibles à la violence qui leur est faite, ni au conditionnement dont ils sont l'objet de la part de la famille et de l'Etat. En tout cas, ils seront marqués à vie par l'éducation première qui leur est dispensé au nom de l'intérêt général et, ainsi qu'on ne manque pas de leur répéter, «pour leur bien». L'intérêt égoïste, qui est vivace, doit donc trouver ses voies tout seul, en dépit de la morale enseignée : il le fait peu à peu, et finalement, quand l'enfant juge «qu'il n'est plus un enfant» et qu'il se considère ou affecte de se considérer comme «libéré». Mais il l'est si peu qu'ayant adhéré, chemin faisant, à d'autres «corps», il s'est empressé de se conformer à leurs règles, pour la simple raison qu'on ne lui a jamais appris l'éventualité de la solitude, ni le poids de la liberté. Ainsi vaut-il mieux savoir que la plupart des adultes sont d'abord des gens de référence et de révérence, qui, tels Maître Jacques, disposent de plusieurs «corps» d'appartenance, c'est-à-dire de plusieurs conduites de rechange : ils sont si nombreux qu'on ne les remarque même pas, et, d'ailleurs, ils reçoivent moins de coups de bâton qu'on ne croit. Ils sont conformes et, quel que soit le package, ont du moins la satisfaction de bêler en paix.

Mais cette «morale»-là est-elle vraiment une morale ? S'accorde-t-elle avec les objectifs qu'a fixés le plus récent législateur en la matière ? D'ailleurs, suffirait-il de dresser un individualisme agressif et triomphant face aux divers «corporatismes», pour avoir aidé à la promotion de l'homme libre et debout qu'on nous laisse entrevoir sans jamais nous le montrer ? Certes non ! On sait à peu près comment les hommes en société tendent à rechercher leur autoconservation et l'amélioration de leurs conditions d'existence, et à quoi visent la plupart des règles qu'ils appliquent, au vu et au su de leurs enfants (1) : obtenir un minimum de dépenses pour un maximum de gains ; courir un minimum de risques en vue d'un maximum de profits ; endosser un minimum de responsabilités pour mériter un maximum de considération ; rechercher un minimum de dépendance vis-à-vis des autres, équilibré par un maximum de dépendance des autres vis-à-vis de soi ; s'arroger une liberté totale pour juger autrui, en refusant la réciprocité ; souhaiter que l'autre se mette à sa place, mais être dans l'incapacité consciente et organisée de lui rendre la pareille ; nourrir une envie fondamentale de tout ce que possède autrui (en exceptant l'intelligence) ; rassembler, non pas assez de biens pour vivre, mais trop, etc. *La vraie morale ne peut s'établir que si le sujet concède qu'il n'a pas toujours raison, qu'il est incapable de tout expliquer, qu'il n'est pas meilleur qu'autrui, et que «les siens» (au sens étroit et au sens large) sont plus ou moins «bons» selon l'opportunité ou — qui sait ? — le hasard, que le «bon droit» n'est pas toujours de leur côté, et que l'idéal de la vie n'est pas d'être en règle et de ne rien devoir à personne.* Que va faire le pédagogue lucide pour «compléter» l'éducation donnée dans la famille et qui n'est pas sans ressembler, peu ou prou, à celle qu'il a reçue, dont il est plus ou moins imprégné, et qui n'est peut-être pas tout à fait étrangère à celle dont nous venons de faire la caricature ? Va-t-il se contenter d'user de son autorité (il en possède encore, quoi qu'on puisse dire) pour établir une morale-pour-l'école, où l'on battra en brèche les principes ubuesques que nous avons énumérés tout à l'heure (de quoi vivre en paix avec lui-même et avec ses élèves en imposant un peu la même

(1) Le présent développement s'inspire en partie de l'œuvre d'Alexandra Zinoviev, *Les Hauteurs béantes*, L'Age d'homme, 1977.

paix à ceux-ci) ? Ou bien va-t-il essayer de semer et de faire germer une graine qui, lorsque ses élèves l'auront quitté, lui, dans son domaine encore protégé, et ce domaine aussi, promettra d'autres fruits ? C'est à ces questions cruciales que nous voudrions maintenant essayer de répondre.

- 1) La classe maternelle et la classe élémentaire ont le privilège d'être encore bien souvent disponibles, non pas au prêchi-prêcha, mais à une organisation telle qu'il y règne une ambiance d'ordre, de travail, d'équité et de bienveillance générale. Nous n'y insisterons pas, parce que tous les manuels de pédagogie en traitent et qu'il suffit de tenter d'appliquer leurs conseils. Qu'il soit toutefois bien entendu que les petits écoliers ne supportent ni l'injustice magistrale ni la délation de leurs pairs (ni, par voie de conséquence, que le pédagogue tienne éventuellement compte de celle-ci). En revanche, ils supportent parfaitement la loi de la classe, dûment expliquée et justifiée. En 1814, Joseph Joubert (1) écrivait les lignes suivantes que nous nous plaisons à recopier :

«La règle doit être droite comme un fil et non pas comme une barre de fer. Le cordeau indique la ligne, même lorsqu'il fléchit ; et l'inflexion ne le fausse pas. Toute règle bien faite est souple et droite. Les esprits durs la font de fer. Elle doit être droite dans l'esprit de celui qui doit l'observer et souple entre les mains de celui qui l'impose...».

On comprend parfaitement que «le fléchissement du cordeau» dépend du caractère du maître et de la liberté qu'il doit laisser (et peut toujours laisser) à ses élèves. Mais peu importe qu'il s'agisse de savoir-vivre, de droit ou de morale. En tout cas, la réflexion morale à propos de la vie de la classe, même si elle ne va pas très loin, est toujours fructueuse, à partir du moment où l'égalité de dignité des enfants y est sauvegardée, et à partir de *la victoire* (momentanée, certes, mais qui sait ?...) *de la politesse sur la loi de la jungle*. «Après vous...», c'est la formule qu'il faut intégrer et «intérieuriser» : dans un milieu cohérent, policé et propre au travail, l'individu n'a que des devoirs, et ce sont les autres (et, s'il le faut, le maître... mais le «bon» maître s'efface en l'occurrence) qui garantissent ses droits. C'est un peu court, dira le lecteur critique... auquel nous ferons remarquer que ce que nous venons d'énoncer depuis le début de ce paragraphe couvre la moitié du programme fixé par le texte officiel de 1985.

Cela dit, nous ne nierons pas que certains modes d'organisation de la classe maintiennent l'ordre et le travail dans la superficialité et l'individualisme — alors que d'autres permettent d'enseigner à chaque instant une solidarité qu'il n'est même pas besoin de nommer parce qu'on ne cesse de la vivre. Nous pensons ici à *la classe coopérative*, qui a nos préférences tant qu'elle ne devient pas une fin en soi.

(1) C'était — nous le précisons au cas où on l'aurait oublié — l'un des quatre premiers inspecteurs généraux.

2) Si l'organisation de la classe développe une morale implicite (1), le fait qu'on y enseigne développe de nombreuses attitudes d'esprit qui vont à l'encontre de ce que les instructions appellent «la recherche de la vérité», «la foi dans la raison humaine» et «la rigueur intellectuelle». Nous reprenons ici ces points capitaux qu'on a, d'habitude, le tort de négliger, soit par suffisance, soit par manque de temps, soit — il faut bien écrire le mot — par peur. (A cet égard on a paradoxalement prétendu que la peur était la reine d'une certaine éducation, voire d'une certaine pédagogie ; la seule chose irritante — et combien ! — c'est qu'on ait dit vrai).

Pour que le lecteur sache bien où nous voulons le mener, nous préférons dévoiler tout de suite nos batteries : selon nous, il y a des pratiques beaucoup plus nuisibles que les classements, l'esprit de corps et la satisfaction du devoir accompli, qui entraîne le mépris pour l'autre ; certes, ces réalités doivent être sérieusement considérées et dûment transformées ; mais, patentes, elles relèvent, si l'on peut dire, du point 1) ci-dessus. Or, les pratiques que nous visons sont d'autant plus redoutables qu'elles passent d'ordinaire inaperçues : si l'on n'y prend garde, en s'y livrant, on ne se contente pas de dispenser une mauvaise instruction, on fabrique sans le savoir une instruction immorale. D'où l'objectif que nous pensons atteindre, en ce qui nous concerne : montrer que *si l'instruction est donnée, l'éducation suit*.

Nous l'avons déjà écrit et nous le répétons : à tort où à raison, l'opinion estime qu'une fois dépassé le stade des apprentissages fondamentaux (en cela, elle a tort car les «choses» ont commencé bien avant la scolarisation de l'enfant), l'essentiel du travail pédagogique réside dans l'explication. La formule clé de l'enseignant face à des phénomènes complexes (complexes pour l'élève), c'est la suivante : «Au fond, c'est très simple». Qu'on veuille bien nous excuser encore une fois de recourir nous-mêmes à la simplification, mais nous nous engageons à ne pas en rester là. La première méthode de simplification, c'est *l'identification*, qu'il s'agisse de la nomination ou de la référence à une notion connue pour rendre compte de l'inconnue, une référence utile mais qui devient fallacieuse si l'on s'en contente. C'est à partir de semblables erreurs qu'on se met à assimiler la chose au mot qui est censé la représenter, et le territoire à la carte qu'on en a faite — ou plutôt à la carte que quelqu'un de plus savant et de mieux documenté que soi en a faite, ou encore à la photographie qu'un avion, équipé à cette fin, en a prise. (...). *Le monde est plein de gens qui jugent* d'ailleurs que les mots suffisent à traduire la richesse du concret, et que *l'explication la plus simple est la meilleure* : du *nominalisme* le plus sommaire au *réductionnisme*, vogue la galère ! (...). Une variante du réductionnisme, et qui a toujours fait florès, c'est le *probabilisme* : qu'une opinion plausible soit admise par un partisan respectable et sa fortune est faite. Nous venons de décrire l'une des formes de l'argument d'autorité. Or, en matière d'instruction, l'élève respecte la parole du maître, elle-même fondée sur la lecture ou sur la parole d'un maître plus illustre... et

(1) Le thème est bien connu et nous ne le développerons pas : ce qui est souvent oublié, en revanche, c'est que les éléments positifs dus à la seule existence de la structure scolaire sont inséparables d'éléments négatifs ayant même origine (l'obéissance peut engendrer la soumission sans condition à tout ce qui parle «de haut» ; l'ordre, excellent moyen, peut devenir une fin très contestable ; la (juste) rétribution du succès peut faire naître l'incapacité à l'action gratuite et au désintéressement ; la soif de l'égalité peut se pervertir en goût pour l'égalitarisme, lequel tourne le dos à la véritable équité ; le respect de la différence ne doit pas être à la base d'une future exploitation de celle-ci ; et même l'exemplarité du maître peut d'une part servir de butoir aux élèves, d'autre part tolérer, donc développer, une véritable «clientèle», ennemie jurée de l'indépendance d'esprit, voire, par la flagornerie, de la plus élémentaire décence).

la perspective s'ouvre sur une cascade à niveaux multiples, alors que la vérité est probablement ailleurs s'il s'agit — nous le répétons — d'une affaire d'opinion. (...).

Le *misonéisme* (hostilité au changement) menace tout enseignement au cœur même du travail quotidien, parce que la remise en cause permanente le complique, déconcerte le praticien et angoisse ses élèves. Chacun admet sans peine que le progrès va bon train... mais on se fait généralement du savoir l'idée de quelque chose de sûr et qui ne bouge pas ; à plus forte raison considère-t-on comme fixes les principes d'action, d'où l'exigence d'une morale dont les règles soient établies une fois pour toutes. Cela vient de loin : la morale préscolaire, celle qui est donnée depuis la plus petite enfance, tend non seulement à ce que nous nous défiions de la versatilité chez autrui, mais à ce nous l'étouffions en nous ; or, si l'on accepte les caprices d'un enfant, on ne tolère pas l'inconstance d'un homme, qui est ce qu'il y a de plus menaçant dans la catégorie de l'imprévu. Famille et école sont, là-dessus, bien d'accord : on doit « pouvoir compter » sur un homme digne de ce nom (c'est-à-dire sur sa « permanence »), un peu comme on compte sur la valeur d'un nombre. Le principe de non-contradiction de la logique classique peut devenir une calamité en période de mutations ; ainsi la recherche de la vérité souffre-t-elle de l'application des règles qui sont censées militer en sa faveur. *L'étiquetage, la typologie* sont commodes, mais il faut les prendre pour ce qu'ils sont souvent (des expédients) et se prémunir contre eux, en particulier dans les sciences dites humaines, où il faut se résigner à vivre en régime provisoire.

Mais c'est le *pragmatisme à courte vue* qui est le travers pédagogique le plus étrange et le plus fréquent au niveau élémentaire. Pourquoi craint-on une réflexion sur les finalités de l'éducation ? Certes par peur d'avoir à modifier le « contenu » du savoir, mais surtout parce que l'attention des maîtres aux « moyens » est telle qu'ils redoutent qu'on la détourne, en nuisant ainsi au bon déroulement de leur travail, plus dans ses modalités (et c'est bien ce qui ne laisse pas d'étonner) que dans son efficacité même ; à la limite, on préfère enseigner quelque chose dont l'utilité est contestable, s'il est avéré qu'il n'y a pas d'hésitation à avoir quant aux procédés de l'inculcation. Alors qu'il n'est de pédagogie que récapitulative, on s'ingénie parfois à atomiser le savoir et à progresser par petits pas très sûrs (?), en oubliant l'ampleur de l'objectif (l'exemple de l'orthographe est l'un des plus spectaculaires). Ainsi le pragmatisme à courte vue débouche-t-il actuellement sur des pratiques contradictoires qui tendent à évacuer la responsabilité :

- soit l'appel à la servocommande, au mécanisme assisté : « je n'ai pas été formé pour enseigner ce que vous inscrivez au programme ; qu'on m'aide à enseigner facilement des choses difficiles » ! Cette démarche équivaut à un sabotage de l'école : elle signe son inutilité ;

- soit le recours à la scolastique qui raffine, comme de coutume, sur les moyens, et qui borne parfois ses contrôles à ces moyens mêmes, en ignorant ce pour quoi on les met en œuvre : « je saurai enseigner difficilement les choses faciles, et le vulgaire, subjugué, reculera et me tiendra quitte ». Cette démarche sous-entend que l'école serait seule capable de distribuer le savoir, et son absurdité est manifeste.

Or, sur quelles bases est construite et dispensée la plus grande partie du savoir scolaire « extra-instrumental » ?

Sur un double malentendu que nul ne peut totalement assumer, à cause de son caractère habituel, irritant et paradoxal. *Le sens du relatif* est une conquête difficile et on ne l'acquiert (et encore l tous n'y parviennent pas) que très progressivement. D'un côté, appuyés sur la mathématique et les progrès techniques, fruits des sciences appliquées, nous estimons et proclamons dûment que rien ne vaut le savoir scientifique ; mais nous sommes bien obligés de nous contenter d'à peu près quand nous répondons (ou quand nous faisons répondre) aux questions d'enfants dont la logique est hasardeuse, qui sont naturellement plus volontiers demandeurs de qualificatif que de quantitatif, qui réclament à cor et à cri des explications finalistes et des jugements de valeur, que les mots fascinent et qui sont les victimes innocentes d'une éducation première fondée sur l'affectivité et la dichotomie ; du moins pouvons-nous prendre les précautions que nous avons indiquées et dont nous avons montré la nécessité ; mais on saisit sans peine qu'il ne soit pas satisfaisant pour l'esprit de ne proposer que du provisoire, même si cette notion demeure une restriction mentale, ni gratifiant pour la sensibilité de ne pas répondre convenablement à l'attente des élèves, étant bien entendu que ces causes de malaise interfèrent. D'autre part — et ici c'est la nature du savoir et notre propre nature qui sont en cause —, les appréciations et même les affirmations, que nous sommes amenés à formuler en ce qui concerne l'histoire (et notamment certains événements décisifs de celle de notre pays) comme, d'ailleurs, les données de la science, ne présentent pas toutes les garanties de véricité que nous souhaiterions, tant parce qu'elles évoluent (c'est dans leur essence même : le progrès est à ce prix) que parce que nous évoluons avec un temps (ou deux) de retard ; en effet, nous n'échappons pas aux idéologies (plus ou moins officielles), et nous avons tendance à les privilégier quand elles entrent en conflit avec les faits, dont on nous répète pourtant qu'ils sont têtus. Ainsi, alors que nous nous heurtons à l'extérieur à l'immaturation de nos élèves et aux incertitudes de la science en train de s'édifier, qui nous dépassent souvent, nous rencontrons en notre propre esprit des préjugés qui nous embarrassent et nous humilient — et dont nous avons d'autant plus de mal à triompher que la publicité et la propagande, plus pressée que nous, les ont déjà exploités et les exploitent à l'envi pour orienter notre action à leur profit — et que nous voilà compromis !

Or, puisqu'il est urgent d'*instruire quand même*, nous ne voyons qu'une issue à la situation insupportable que nous venons de décrire, une issue aussi inattendue que contraire aux usages assez moqués de la profession : gagner du temps et de l'efficacité en devenant modestes. Quand le pédagogue a pris conscience de la nécessité de *bien* enseigner (c'est-à-dire, à nos yeux, de la nécessité de bien instruire) et des conséquences de cette exigence, quant à sa relation au concret et à la vérité, et quant à ses comportements pratiques en matière de justice, notamment de respect de l'homme, grand ou petit (1), il a accompli l'essentiel de la préparation

(1) La manifestation la plus urgente et la plus éloquente de considération à l'égard d'un enfant (et chacun l'est à sa façon dans le domaine que nous abordons ici, c'est la discrétion qui s'interdit d'exiger sa transparence comme gage de sa loyauté, voire de son amour ; tout être humain a droit à un «jardin secret», même si cela irrite ses parents et ses maîtres. La lutte contre la prétendue dissimulation de sentiments intimes (par le chantage ou par la violence) peut devenir une forme déguisée de la torture. Il y a quelque quarante ans, ton enseignant aurait souri si l'on avait écrit que la résistance à l'oppression redeviendrait pour lui et pour quelques autres, au sein même de la nation, un droit à défendre et d'abord à promouvoir, un droit qu'il pensait avoir recouvré après les années noires. Il est clair que la résistance à l'oppression s'enseigne, elle aussi, et que l'apprentissage commence en classe... et peut-être même plus tôt... et d'abord «en creux», pourrait-on dire : d'où la remarque ci-dessus.

à une éducation morale, soucieuse de promouvoir la liberté de ceux à qui elle s'adresse. Car son attitude n'est exemplaire que dans la mesure où il suit ce chemin-là, sans crainte de montrer ses propres errements et ses propres erreurs. S'il possède, de surcroît, le sens de l'humour, et s'il est persuadé qu'il lui faut être sans détours pour pouvoir développer la volonté (et non le ressentiment) de ses élèves, et finalement assez distant de lui-même pour sourire de son propre sérieux sans ostentation, il a fait sur le plan moral le maximum de ce qu'on peut attendre de lui dans le monde actuel.

★

★ ★

*Nous donnons ci-dessous un certain nombre de citations du même ouvrage, avec les pages de référence, qui montrent que le titre du chapitre précédent pourrait s'appliquer au livre tout entier — tant en ce qui concerne la formation des enfants qu'en ce qui concerne celle de leurs maîtres.*

*Les citations qu'on trouvera ci-après sont empruntées au chapitre «singularité de la pédagogie», situé au premier tiers du livre (chapitre III).*

**p. 68 (...)**

Il y a dans la façon dont un enseignant se comporte avec les élèves, à quelque niveau que ce soit, et dans la façon dont il laisse les élèves se comporter entre eux et avec lui, une éducation qui ne se présente pas comme telle et qui, pourtant, dépasse de loin les finalités affichées ou sous-entendues par le caractère propre de l'établissement, le règlement en vigueur ou la volonté explicite ou implicite de ceux qui en ont la charge. Une littérature abondante s'est développée à ce sujet, à la fin des années soixante et pendant les années soixante-dix, où il était facile de montrer que la prétendue «démocratisation de l'enseignement», espérée de réformes de structure venues de l'extérieur (souvent nécessaires mais qu'on trouvait toujours insuffisantes), aurait dû commencer par un enseignement de la démocratie jusque dans la vie quotidienne de la classe des plus petits enfants eux-mêmes...

**pp. 69 & 70 (...)**

Mais il y a plus : de la pédagogie en action émanent souvent des «valeurs» bien différentes de celles qu'elle prétend enseigner — valeurs et anti-valeurs — à partir de structures et de comportements pédagogiques pourtant identiques ; il faut mettre tout cela au clair et bien distinguer ce qu'il n'est pas possible d'éviter et ce qu'il faut

éliminer. Il est toujours facile de proclamer que les élèves doivent réinventer le savoir et qu'il ne faut pas utiliser l'argument d'autorité, dont la mauvaise réputation est bien connue. Or, tous les adultes, même les plus vigilants, l'emploient un jour ou l'autre avec leurs propres enfants ou avec ceux des autres. Non seulement l'argument d'autorité est le seul valable dans le cas précis où l'adulte délivre à l'enfant le mot qu'il réclame pour la chose encore inconnue qu'il désigne ; mais hors du champ linguistique, il est impossible à être un humain, de tout observer, de tout critiquer (au meilleur sens du mot) et, d'ailleurs, *comment vivrait-on dans un monde où le témoignage d'autrui n'aurait plus cours ?* La discipline elle-même ne fait pas que la force des armées, elle peut faire aussi leur faiblesse (depuis la Seconde Guerre mondiale, on a modifié le règlement militaire français par une promotion du sens de la responsabilité de l'exécutant aux dépens de l'obéissance inconditionnelle, dont on sait jusqu'où elle peut conduire) ; en classe, elle est un élément d'ordre, donc de progrès, comme disaient les positivistes ; mais elle peut mener aux pires abus et jusqu'à l'exercice doux et doux de la sadisme, avec l'approbation et l'amour de ces excès par ceux qui les subissent.

**p. 71 (...)**

Quel que soit le désir du pédagogue de faire «découvrir» notions et «vérités», il demeure, dans l'inconscient collectif, celui qui sait, qui sait expliquer, et qui sait où trouver comment expliquer, au cas (inévitable) où il serait pris de court : ce faisant, la science du maître rassure. Allons plus loin : le maître juge lui-même qu'il est payé pour expliquer et que, s'il y manquait, il romprait unilatéralement son contrat. Devant un problème posé par un élève ou par la classe, problème dont il connaît ou croit connaître la solution, il est tenté de dire (et peut-être dit-il, anticipant l'explication) : «Au fond, c'est très simple». Or, en simplifiant il est difficile de ne jamais fausser, et il peut paraître maladroit de souligner le caractère hasardeux ou approximatif de la réponse qu'on donne. D'où le développement insidieux mais vivace du réductionnisme, du probabilisme, du misonéisme ou du «nouvellisme» à tous crins, du pragmatisme à

courte vue, du scientisme absolu — toutes déviations qui sont précisément les armes de la publicité et de la propagande, et qu'il importerait de combattre chaque jour.

p. 72 (...)

Ainsi pensons-nous montrer que la plupart des difficultés de l'éducation, ressassées à n'en plus finir, proviennent d'abord des *carences de l'instruction*. «Nous voulons un enseignement des valeurs !» crient à tue-tête les dégustateurs de morale qui l'apprécient surtout chez les autres afin d'avoir, eux, la voie libre, et qui tiennent d'abord à ce que ladite morale serve de prophylaxie en assurant l'innocuité de l'enfance. Mais nous savons d'expérience qu'il n'est pas de prêchi-prêcha qui vaille l'exemplarité discrète. Nous savons aussi que l'exemplarité elle-même est loin de toujours faire tache d'huile. Nous savons, en revanche, que si l'instruction est donnée sans emphase, avec probité, les valeurs suivent, et nous dirons comment. A l'heure actuelle où tout bouge en matière de certitudes (et jusqu'aux certitudes relatives au respect de la vie et de la dignité des enfants et des hommes), et où de nombreux parents bien intentionnés abdiquent à cause du laisser-aller général, il nous semble odieux et inutile de réclamer des pédagogues une action morale explicite, solitaire et condamnée. Parodiant une formule célèbre, nous écrivions volontiers : «Que mesdames et messieurs les parents commencent !». Il faut, certes, une morale pour la classe et nous en reparlerons, mais elle est d'ordre fonctionnel et très proche de la civilité puérile et honnête : tout enseignant ne peut que se rallier au principe de cette morale de bonne compagnie s'il veut pouvoir faire son métier en homme heureux parmi des enfants heureux. Mais s'il veut que cette morale affronte les grands vents, voire les tempêtes du dehors — que les médias apportent à domicile avec une telle constance qu'ils en créent pour ainsi dire le besoin —, c'est à l'instruction qu'il doit faire confiance. On a beaucoup parlé du progrès que représentait la dénomination «Education nationale» par rapport à l'«Instruction publique» antérieure : nous entendons montrer qu'on s'est payé de mots et que, dans cette affaire, on a «progressé» à reculons.

En somme, la singularité la plus originale de la pédagogie, c'est qu'elle risque d'engendrer l'effet contraire à sa finalité première (laquelle est toujours conçue positivement) pour peu qu'elle glisse à fabriquer des poisons à cause de son autosuffisance et des perversions inhérentes à la pointe la plus aiguë de sa technique. Que la pédagogie se charge donc d'abord d'instruire, mais qu'elle se défie d'elle-même au moment précis où elle prétend demeurer dans le cadre de son territoire ; sinon, c'est sur les plates-bandes de la sottise — et le plus innocemment du monde — qu'elle risquerait de marcher, non par volonté de débordement, mais par cécité peut-être congénitale, en tout cas trop facilement acquise. On a de la chance quand, avant d'enseigner, on vous a mis en garde contre ce péril-là.

Enfin, ayant tout à l'heure évoqué rapidement le problème de l'exemplarité du maître, nous voulons y revenir pour achever provisoirement ces réflexions sur les rapports entre la pédagogie et son objet. Nous y revenons à cause d'une formule qui a fait florès et selon laquelle «un maître enseignerait non ce qu'il sait, mais ce qu'il est». Ainsi le maître deviendrait-il non seulement l'agent essentiel de l'action pédagogique (ce qu'on ne lui conteste guère, et l'on a d'ailleurs tort), mais encore tiendrait-il lieu de programmes, de méthodes, de manuels et d'exercices ; parangon de toutes les vertus dans le meilleur des cas, il déteindrait sur ses élèves, qui auraient alors bien du bonheur ; mais dans les autres cas, il pourrait avoir, par le seul fait d'exister tel qu'il est, une action pernicieuse qui effraie dès qu'on y pense. En résumé, recrutons des héros et des saints, et nous aurons à la fois le meilleur des enseignements et la meilleure des éducations !

Jean Repusseau

## QUELLES VALEURS DANS UNE SOCIÉTÉ PLURIELLE ?



Le fait, qu'en 1988, le mot **valeur** soit associé à celui d'école n'est pas un événement neutre. Ainsi, avant même d'entrer dans la problématique du sujet, il serait intéressant d'interroger sociologiquement ce phénomène. Car, c'est bien d'un phénomène dont il s'agit. Retour ou mutation ? A quel niveau d'interprétation et de signification devons-nous situer cet engouement actuel, et relativement récent, pour les «valeurs». Assistérait-on au déclin des idéologies, qui se placent essentiellement au niveau des idées et des faits, au profit de doctrines réalisant une symbiose entre une conception du monde et les valeurs qu'elles sous-tendraient ?

Second niveau d'interrogation, celui de la terminologie. De quel ordre de valeurs parlons-nous ? Valeurs éthiques et morales ? Valeurs sociales et culturelles ? Valeurs religieuses et idéologiques ? Valeurs éducatives ?... Cette définition par extension du concept comporte des risques de dilution de la notion par excès d'attribution. Par ailleurs, tout listing suggère un ordre hiérarchique et renvoie donc au statut ontologique des valeurs.

En outre, l'usage systématique du pluriel (les valeurs) marque l'ancrage résolument pragmatique de la question, au détriment d'une réflexion plus philosophique et plus doctrinale. Eviter le débat académique pour envisager le rôle de l'école dans l'enseignement des valeurs, tel sera notre niveau d'analyse. Mais, faut-il parler d'éducation, d'enseignement, d'inculcation ou au contraire de retrait et de neutralité, au nom d'une laïcité conçue de manière négative et non pas, comme à l'origine, en fonction d'un système objectivé de valeurs spécifiques ?

### ENTRE LE CHARYBDE DU PASSÉISME ET LE SCYLLA DU RELATIVISME ABSOLU

L'actualisation, ou la réactualisation, d'une question peut trouver son origine dans plusieurs phénomènes. Faute de pouvoir tous les évoquer, nous nous attardons sur deux d'entre eux qui présentent, par ailleurs, la caractéristique d'être en relation directe avec l'école.

### L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIÉTÉ PLURIELLE

La multiplication des contacts, mais aussi l'atomisation des activités humaines, la prolifération des groupes d'appartenance ainsi que la pérennisation du fait migratoire ont provoqué une recomposition, en profondeur, du tissu social à partir des principes d'hétérogénéité et de pluralité.

Cette co-existence de systèmes différents conduit, non pas à un abandon des valeurs, comme certains esprits se plaisent à le dire ou à le déplorer mais, au contraire, à une prolifération voire une inflation de celles-ci. En effet, au fait pluraliste, il faut ajouter un principe de différenciation maximum qui génère des cultures

N.B. Notes bibliographiques en fin d'article.

de classe, d'âge, de caste, de région, de religion, de profession... Ainsi, la moindre appartenance groupale se traduit par des statuts, des rôles, des codes et des comportements spécifiques qui, par leur démultiplication finissent par devenir superficiels, diffus, précaires et instables. Et si risque d'anomie il y a, il ne réside surtout pas dans la négation des valeurs mais plutôt dans leur développement anarchique.

Le pluralisme moderne s'accompagne, plutôt, d'une dynamique ataxique d'où la coordination d'ensemble est exclue. Chaque individu participe, en même temps, à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction sur le plan justement des valeurs. Une telle implosion sociale est à corréluer avec une inflation des signes de reconnaissance et d'appartenance d'autant plus explicites qu'ils sont fugaces. Cette multiplication des pôles d'identification et d'appartenance pose, non seulement un problème de gestion mais d'harmonie, de cohésion et surtout, de cohérence. Nul ne peut plus nier les dissonances voire les discordances entre les modèles en présence ainsi que les contradictions entre tel et tel schème culturel. Conflit de valeurs d'une part, et aussi, ne l'oublions pas conflit de pouvoir (trop souvent réduit malheureusement à la notion de majoritaire / minoritaire).

La vulgarisation sociologique et psychologique du relativisme culturel a accentué, il est vrai, cette impression d'anomie des valeurs car le relativisme culturel «*suppose que chaque élément du comportement culturel soit considéré en rapport avec la culture dont il fait partie, et que, dans cet ensemble systématique, chaque détail ait une signification et une valeur positive ou négative*» (1). Toutes les normes étant posées comme équivalentes, par leur simple attribut de «culturelles», l'individu se trouve confronté, non pas à une absence, mais à un nivellement des valeurs. Poussé ainsi à l'extrême, le relativisme peut conduire à une acceptation passive des formes culturelles les plus aberrantes, même celles qui sont incompatibles avec ses propres convictions et engagements. Il convient, en effet, de ne pas oublier que «*la négation obsessionnelle de la légitimité des jugements éthiques peut conduire à un refus de faire des diagnostics scientifiques*» (2) et que les hommes ne sont pas toujours dupes du caractère incongru, pour ne pas dire pathologique, de certains de leurs us et coutumes.

S'il est vrai que le relativisme représente un acquis positif de l'école culturaliste en introduisant une relativisation de la norme, il ne doit, cependant, pas aboutir à la négation de l'universalité de l'être (l'universalité n'est pas à confondre ici avec l'universalisme qui n'est qu'une généralisation à partir d'un cas isolé, généralement choisi dans le cadre occidental). Il est par ailleurs, contradictoire de vouloir comprendre une culture en faisant abstraction de l'appartenance des individus à une commune humanité. Une culture n'existe que dans et par la médiation des individus, en conséquence, il n'est pas souhaitable d'appréhender une culture comme une simple curiosité intellectuelle purement abstraite et déconnectée de l'humain. «*En augmentant délibérément la distance sociale entre soi et les indigènes, l'ethnologie peut ignorer ses propres angoisses et étudier leurs coutumes comme si la culture n'affectait pas la vie humaine*» (3). Pour G. Devereux, «*le relativisme culturel cherche à détruire l'angoisse en considérant les données culturelles dans un vide humain*» (4). Cette scotomisation paradoxale de l'humain dans le culturel permet de

considérer comme équivalentes toutes les modalités de comportement sans distinction et d'aboutir à une permissivité illimitée.

Il ne s'agit de prôner ni un retour à la notion rigide et monolithique des cultures, ni une hiérarchisation de celles-ci en cultures supérieures et inférieures, mais le dogme du relativisme culturel comporte des risques d'enfermement et d'impasse en absolutisant chaque culture, car cela implique leur incommunicabilité. Les erreurs du relativisme ne doivent pas, pour autant, nous faire abandonner toute notion de relativité qui suppose, au contraire, confrontation et communication, comme d'ailleurs le concept d'universalité.

Si le fait pluraliste a été mis en exergue par les problèmes issus de la migration et donc par la présence de systèmes culturels différents, il est nécessaire de rappeler que l'hétérogénéité est incluse dans la construction sociale proprement dite, bien que celle-ci ait été longtemps ignorée, pour des raisons diverses d'ailleurs sur lesquelles nous n'épilouterons pas. La difficulté réside donc essentiellement dans le caractère antagoniste de certaines des valeurs en présence.

L'enfant est désormais confronté, dès son plus jeune âge, à la diversité des références sociales et culturelles. Socialisation et enculturation se déclinent au pluriel. Certes, la famille reste le lieu privilégié de ces processus, mais l'école, les médias, le quartier, les associations représentent autant de possibilités de contact avec des individus porteurs de références culturelles différentes. Comment réagir devant cette pluralité de valeurs concurrentes ? Les choix sont d'autant plus difficiles à assumer qu'ils ne font l'objet, ni d'une discussion, ni d'une objectivation et qu'au contraire, ils sont exprimés sur le mode de la culpabilité et de la dramatisation (cf. la fameuse « crise d'identité » tant évoquée chez les enfants de migrants). L'enjeu ne semble pas tant de retrouver des valeurs oubliées que d'apprendre à jouer sur une gamme comportementale tout en préservant l'unité et l'intégralité de la personne. Il s'avère donc que la socialisation et l'enculturation qui étaient, jusqu'à présent, vécues sur le mode de l'implicite et du naturel, doivent faire l'objet d'une explicitation dans une perspective de maîtrise objectivée. La complexification de l'ordre sociétal entraîne incontestablement un recentrage de l'acte éducatif sur ces procédures de socialisation et d'enculturation.

L'acquisition d'une compétence culturelle et sociale constitue ainsi pour l'éducation un nouveau défi. Compétence qu'il faudrait traduire en termes d'objectifs spécifiques, mais qui suppose aussi que soit résolu le problème de l'existence, ou non, d'un système plus englobant qui permettrait de choisir entre des valeurs antagonistes ou rivales.

Ainsi, le pluralisme moderne ne se réduit pas à une accumulation de différences. La prolifération de modèles culturels, liée à l'accentuation du principe de différenciation des individus les uns par rapport aux autres, réintroduit la question des valeurs comme condition de la structuration identitaire, individuelle et/ou collective. Il convient, en effet, de comprendre que les mutations sociales exigent des réponses appropriées et nouvelles. Faute de reconnaître que l'enjeu est d'importance, les risques de réponses anarchiques et anachroniques augmentent. Citons, à titre indi-

catif, les positions engagées sur le mode défensif et passéiste, à savoir la volonté délibérée de retourner à des valeurs anciennes, présentées comme valeurs sûres et supérieures. Le problème ne réside pas tant dans la valeur-refuge de ces prises de position que dans la négation des mutations sociales actuelles qu'elles sous-tendent ainsi que dans le rejet des acteurs responsables de ces mutations à savoir la focalisation sur l'étranger comme fauteur de troubles. Les réactions xénophobes et racistes sont une exemplification malheureuse de ce phénomène. Il est, sans aucun doute, temps de proposer aux acteurs sociaux et éducatifs une théorie suffisamment dynamique et prospective permettant d'explicitier et de comprendre l'enjeu des mutations sociales.

## L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Les Droits de l'Homme sont désormais présentés et reconnus comme étant la pierre angulaire de l'Éducation Civique (cf. nombreux travaux et séminaires de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe sur ce thème). Sans vouloir s'engager dans une exégèse de la notion, il convient de s'interroger sur le consensus large et spontané sur lequel reposent les Droits de l'Homme. Luc Ferry et Alain Renaut, dans leur étude de philosophie politique sur **Des Droits de l'Homme à l'idée républicaine** (5), insistent sur la nécessité d'une réflexion approfondie, seule susceptible de garantir la validité, sur le long terme, des actions éducatives engagées. Nous nous permettrons d'emprunter largement à leur analyse pour réaffirmer, après eux, que *«si le consensus réapparu autour de la référence à de tels principes est un acquis sur lequel nul ne songe désormais, semble-t-il, à revenir — quand bien même se font jour certaines inquiétudes ou certaines déceptions à l'égard de la portée proprement politique de la rhétorique des Droits de l'Homme, il s'agit en revanche d'interroger l'objet même de ce consensus : car si, de la référence aux Droits de l'Homme, on ne fait pas maintenant la matière d'une question, le risque est grand de voir ce mouvement de retour s'embourber dans l'idéologie ou même — selon un geste dont on vient de percevoir l'esquisse — de, plus ou moins, se renier. C'est d'un tel point de vue qu'une interrogation philosophique — au sens d'une enquête sur les fondements ou les conditions de possibilité de telle ou telle prise de position — a pu nous sembler, à l'égard de cette réactivation de l'humanisme juridique, non seulement philosophiquement légitime, si philosopher a quelque chose à voir avec penser ce qui est, mais encore politiquement nécessaire, si l'on veut bien convenir que l'histoire contemporaine a trop souvent donné le spectacle de projets émancipateurs avortant ou même se retournant en leur contraire pour que, cette fois, l'on ne s'épargne pas le temps d'une réflexion»*.

Toute éducation renvoie à deux niveaux, celui des contenus d'enseignement et celui des valeurs éducatives. Nous ne nous appesantirons pas sur les contenus spécifiques à un enseignement des Droits de l'Homme (textes, dates, instances internationales...) car l'accord est unanime sur cet aspect du problème. Par contre, l'éducation aux Droits de l'Homme suppose l'adhésion à des valeurs. Or, il s'avère, qu'au delà d'une adhésion spontanée, l'accord est loin d'être fait et *«la définition des valeurs démocratiques reste l'objet d'un débat»* (6), malgré les progrès réalisés dans ce domaine.

Présentement et dans un avenir proche, l'éducation aux Droits de l'Homme ne pourra pas se suffire d'une adhésion formaliste. L'enjeu de cette éducation se situe au niveau de ses valeurs. Poser la question d'une éducation aux Droits de l'Homme, c'est accorder la priorité à l'acte éducatif sur l'acte d'enseignement, mais c'est aussi et surtout anticiper sur la résolution du problème. Certes, cette dimension n'a jamais été occultée dans les analyses et des propositions ont déjà été faites dans le cadre de la scolarité obligatoire, mais la facilité de la réponse au niveau des contenus d'enseignement évince bien souvent les aspects éducatifs, plus fondamentaux et donc plus complexes.

En fait, l'introduction d'une éducation aux Droits de l'Homme à l'école relance la question de la nature du rôle de l'école par rapport à l'ensemble de la société. L'enjeu est d'importance et constitue la toile de fond du problème. Après les mutations technologiques, l'école est confrontée à des mutations sociales qui sont d'un autre ordre et qui imposent de sortir d'une neutralisation des valeurs.

Le paradigme pédagogique de cet enseignement s'organise autour de quelques propositions-clés comme :

- La nécessité d'assurer conjointement un enseignement mais aussi une éducation qui s'appuierait sur une pratique, sur le vécu individuel et/ou collectif afin de ne pas philosopher, ni théoriser les Droits de l'Homme, mais d'assurer une éducation susceptible d'aboutir à un engagement pour le respect et la défense de ces derniers.

- L'inscription de cette éducation dans un climat d'école propice, c'est-à-dire où le respect mutuel, la liberté d'expression, l'équité et la justice sont de rigueur. (Il est à craindre que beaucoup d'efforts soient encore à entreprendre dans ce sens).

- La collaboration avec les parents et les collectivités est envisagée comme une des garanties indispensables à l'efficacité de cet enseignement.

- Les Droits de l'Homme devraient, par ailleurs, sous-tendre l'ensemble du système éducatif et toutes les disciplines peuvent illustrer, à un degré ou à un autre, la perspective des Droits de l'Homme afin d'éviter tout dogmatisme et toute idéologie facile.

- Le développement d'aptitudes intellectuelles et surtout sociales est inséparable d'un soutien aux Droits de l'Homme. L'acquisition d'aptitudes sociales est à distinguer des objectifs de socialisation traditionnellement mentionnés et qui restent la seule forme d'appel au social dans l'acte éducatif.

Il est, dans cette perspective, indispensable de rappeler que nous ne nous situons pas dans une conception autoritaire et volontariste de la socialisation, conception qui implique davantage une pédagogie normative et d'inculcation ne prenant pas en compte les processus d'intériorisation des normes et des valeurs. Au contraire, la socialisation perçue comme la constitution du sujet comme être social, comme processus dynamique et non plus passif, conduit à élaborer une pédagogie

du sujet, active et responsabilisante. Il ne s'agit pas tant de socialiser un être que de lui donner les moyens de structurer et **d'organiser sa socialisation comme une ouverture à autrui.**

En conclusion, la rencontre de l'Autre, dans sa diversité et son universalité, conditionne plus que jamais la socialité. Il est clair que le corollaire à cet impératif est un effort d'élucidation et d'auto-identification de sa propre image. Rappelons à cet effet que les processus de rejet, de préférence et/ou de peur d'autrui se mettent en place bien avant la connaissance et que l'école doit, plus que jamais, se charger d'éduquer.

Par ailleurs, dans la mesure où l'adulte a une fonction d'exemple et constitue souvent un pôle d'identification, l'attention devra être portée sur ses modes de questionnement ainsi que sur ses manières d'être et de faire. Si en termes d'enseignement et de savoirs cognitifs, on peut considérer que les contenus priment, dans le domaine de l'éducation de la personne, auquel appartient l'éducation aux Droits de l'Homme, l'implicite et le non-dit revêtent une valeur primordiale. En conséquence, les enseignants auront à s'interroger sur ce qu'ils sont autant que sur ce qu'ils font.

L'introduction d'une éducation aux Droits de l'Homme, loin d'être un additif à l'enseignement et/ou à la formation, sous-tend une véritable mutation et impose que l'école objective ses choix éthiques ainsi que ses valeurs sociales. Ce n'est qu'à cette condition que l'éducation aux Droits de l'Homme pourra être autre chose qu'un simple cataplasme ou qu'un miroir aux alouettes.

En somme, l'hypothèse d'une conjonction entre les deux phénomènes, celui du pluralisme et celui de l'introduction d'une éducation aux Droits de l'Homme à l'école, n'est pas à écarter. Elle mériterait d'être approfondie afin de percevoir l'ampleur des enjeux et l'urgence des réponses.

## **L'ÉDUCATION À L'ALTÉRITÉ COMME BASE D'UNE COMPÉTENCE SOCIALE ET CULTURELLE**

La structure pluraliste du corps social a pour conséquence directe de réintroduire la dimension proprement humaine dans l'acte éducatif. En effet, les crises, les conflits, les échecs engendrés par le pluralisme de contact imposent de développer une compétence sociale et culturelle construite sur l'expérience de l'altérité et de la pluralité.

En se déclinant au pluriel, la socialisation et l'enculturation conduisent à développer une compétence susceptible de favoriser le cheminement social et culturel. Véritable enjeu éducatif et social, la rencontre de l'Autre représente pour l'école un nouveau défi. Défi qu'elle doit relever en reposant les termes de l'alternative et non en tentant d'effectuer un retour en arrière sur des modalités éducatives obsolètes et surtout anachroniques, par rapport à l'évolution des rapports entre les individus et entre les groupes, compte tenu des transformations politiques, historiques et sociales.

La reconnaissance de la diversité culturelle conduit, indubitablement, à reconsidérer, non pas la notion de valeur, mais la manière d'inculquer et de poser les valeurs. Interaction, interdépendance et intersubjectivité définissent le cadre d'action, de connaissance et de reconnaissance de soi et d'autrui. Edgard Morin évoque le développement d'une anthropo-éthique qui consacrerait «à la fois l'homme en tant qu'individu et l'humanité en tant qu'humanité. Dans le premier sens, il s'agit, d'une part, de la reconnaissance en tout être humain d'un **ego-alter** et d'un **alter-ego** potentiel, d'autre part, politiquement, du problème des Droits de l'Homme» (7).

Il semble, en effet, que l'école se doit de proposer un cadre de référence qui corresponde, à la fois, aux données objectives de la société, à savoir la diversité et l'altérité, ainsi qu'aux termes dans lesquels l'expérience de la rencontre s'organise c'est-à-dire le respect de la complexité, de la dynamique ainsi que de la multidimensionnalité des faits. Dans quelles mesures, l'alternative interculturelle, telle qu'elle se profile déjà à travers quelques analyses et réflexions, peut-elle aider à la constitution d'un tel cadre de référence ? La question est ouverte. Nul doute que, quelle que soit la réponse, l'école se trouve, comme la société qui la soutient, devant un problème de choix de valeurs.

Martine Abdallah-Pretceille

## NOTES

★

(1) MEAD M. : **L'anthropologie comme science humaine**, cité par S. CLAPIER-VALLADON in **Panorama du culturalisme**, Paris, Ed. Epi, 1976, p. 9.

(2) DEVEREUX G. : **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**, trad. de l'anglais par H. SINACEUR, Paris, Flammarion, 1980, Ed. originale 1967, p. 133.

(3) Ibid, p. 134.

(4) Ibid, p. 134.

(5) FERRY L., RENAUT A. : **Philosophie politique, tome 3 : Des Droits de l'Homme à l'idée républicaine**, Paris, PUF, 1985.

(6) Ibid, p. 15.

(7) MORIN E. : **Pour sortir du siècle**, Paris, Nathan, Coll. Points, 1981, p. 312.

## VALEUR DE LA RAISON ET RAISON DES VALEURS

★

L'humanité se décline au pluriel : il y a plusieurs cultures. Tout jugement porté sur une culture à partir d'une autre est d'emblée aveugle à ce qu'il présuppose, à savoir de la référence dont il procède. A partir de là se comprennent les violences, les crispations, les malentendus. Violence, par exemple, la colonisation qui dénie à un groupe humain le droit de disposer de lui-même, et de développer sa version de l'humanité : l'Occident chrétien, à cet égard, a singulièrement interprété l'universalisme fraternel en soumettant par le feu et le sang les quatre coins du globe. Crispation, ensuite, quand vient l'heure de la libération pour les opprimés d'hier : le droit à la différence sert à rappeler une identité bafouée, mais à ce titre, il ne vaut que négativement, tant il est vrai qu'une culture qui se réactive contre une autre devient trop vite enfermement dans la différence. Malentendu enfin, dont nous ne finissons pas de mesurer les conséquences : le droit à la différence est en effet le négatif de l'oppression, mais il ne peut valoir comme tel, car, à l'instar de ce qui justifia son combat, il tend à dresser les hommes les uns contre les autres. Le relativisme semble solidaire de la tolérance ; il est en réalité l'attitude la plus propice à la tyrannie. Dès lors que les hommes cessent de penser qu'il y a des **raisons** et non seulement des **motifs** au fondement des principes qui règlent leurs rapports, ils s'autorisent tout et n'importe quoi. Dans l'histoire, toutes les périodes de cruauté tyrannique ont été précédées d'une expansion du relativisme. A Athènes, le retour périodique des tyrans était préparé par une disqualification de l'idée de vérité, qui laissait le champ libre aux faiseurs d'illusion : sophistes relativistes et orateurs peu scrupuleux. En Allemagne, la montée du nazisme n'est pas étrangère à la désespérance relativiste qui a accompagné le développement de la grande crise économique et sociale. Bref, le relativisme peut bien, en certains cas, apparaître comme impliqué par la tolérance, mais il n'y a pas de faux semblant plus dangereux. Montaigne, lui, n'était pas relativiste : il pratiquait le scepticisme non pour «niveler» toutes les opinions, mais pour cultiver la vigilance de l'esprit critique, invité à n'accorder sa créance à aucune théorie sans l'avoir préalablement questionnée (la première règle de la méthode de Descartes va dans le même sens). **L'idée de vérité ne peut en aucun cas être disqualifiée du fait qu'on en a mal usé, ou qu'elle a été usurpée.** Cessons donc de confondre ce que peut inspirer la mauvaise conscience, et le relativisme obscurantiste qui dissout les repères en les faisant passer sous le contrôle de la seule opinion ou croyance, c'est-à-dire en les retirant à la juridiction de la raison.

★

★ ★

L'humanité est une. Quel homme, en voyant un autre, ne le reconnaît pas comme tel ? Certes, l'aveuglement idéologique, les préjugés d'une tradition, l'assujettissement à une vision du monde particulière, peuvent voiler le regard. Il est diffi-

cile de se délivrer de la particularité de son existence spatio-temporelle. Mais faut-il renoncer pour autant ? Puis-je en toute sérénité me dire que les choix fondamentaux qui dessinent mon existence sont réglés par des représentations contingentes et des repères particuliers qui ne valent qu'ici et maintenant ? La pensée me découvre alors ce qu'elle vit d'abord comme une exigence : me situer du point de vue de tout homme, transcender la particularité de mon vécu, découvrir l'autre, non pas pour en être fasciné, mais pour me délivrer d'une vision trop solipiste de l'univers : « *penser en se mettant à la place de tout autre* » (Kant, deuxième maxime du sens commun, in **Critique de la faculté de juger**, § 40). Dès lors, l'inhérence à une culture, à un langage, à une communauté nationale ou même à une classe, doit être éprouvée comme telle, et dépassée, vers l'horizon d'une humanité restituée à elle-même, dans son unité, par delà les différences. L'aventure coloniale n'a pas disqualifié l'universalisme, mais sa contrefaçon idéologique intéressée. Avoir le courage de « *penser par soi-même* » (Kant, première maxime du sens commun, ibidem) c'est rompre avec les préjugés d'une tradition culturelle, d'une civilisation particulière et plus généralement avec l'aveuglement du moment. De la lumière avant toute chose : c'est ainsi que chaque homme, en s'affranchissant de ce qui borne le regard (comme ces œillères de cuir que l'on fixait sur les yeux des chevaux pour qu'ils ne quittent pas le chemin), s'élève à l'universel. L'humanité une se découvre alors en chacun, joie de penser et de « *jouir de son être* », comme dirait Montaigne. L'unité d'une condition humaine, retrouvée en deçà de ses accomplissement singuliers, a valeur de rappel : « *je suis homme avant d'être Français* », écrivait Montesquieu. Ainsi rendue à elle-même, l'humanité s'éprouve comme fin dès lors qu'elle se connaît, en chaque homme, comme la plus haute idée que l'homme puisse avoir de lui-même : idéal d'épanouissement de toutes les richesses potentielles de l'être. Un tel savoir est de grande conséquence, car il interdit de confondre l'idéal humain dont nous sommes porteurs, et dont nous devons répondre, avec sa négation en acte qu'offre le spectacle d'une humanité déchirée par l'injustice et la guerre, ravagée par les « *eaux glacées du calcul égoïste* » (Marx). Toute la philosophie politique tient dans un trajet : celui qui relie l'homme des pulsions égoïstes (*homo homini lupus*, disait Hobbes) à l'homme de la concorde universelle (*homo homini deus*, disait Spinoza).

★

★ ★

C'est à la raison de décider ce qui vaut. Telle est la maxime centrale de l'humanisme rationnel. Encore faut-il éviter de confondre la raison et sa contrefaçon pragmatiste qu'est le calcul, c'est-à-dire la faculté d'agencer des moyens en vue d'une fin quelconque. L'humanité qui se sait raison est celle qui vise les fins qui lui permettent de s'accomplir pleinement : bonheur, liberté, concorde valent plus que tout autre chose dès lors qu'on les éprouve comme conditions de possibilité d'un tel accomplissement. Il faut donc rappeler, à la suite de Kant, que la Raison ainsi conçue a ses « *intérêts* » propres — encore que le terme **Intérêt**, lesté aujourd'hui de connotations marchandes, ne soit pas tout à fait adéquat. Ces intérêts, on peut aussi les appeler valeurs de la raison, et l'on admettra ainsi que le rationalisme, en son sens fort, enveloppe autant les fins poursuivies que les moyens mis en œuvre,

contrairement à cette rationalité technique aveugle qui fétichise les moyens sans se soucier de leur justification finale ou de leurs effets réels pour l'homme (le productivisme, le fétichisme technologique, la course éperdue à la sophistication technologique, sont de tristes exemples de ce qu'il faut bien appeler, en cultivant le paradoxe, l'irrationalisme de l'hyperrationalisme). Que tirer de ces considérations ? Quelques principes, qui peuvent valoir aussi bien pour l'école que pour la construction d'une véritable lucidité existentielle :

- Il existe des valeurs de la raison, qui coïncident avec celles d'une humanité pleinement accomplie.

- Le culte des moyens n'a de rationalité que le nom, car il perd de vue ces valeurs. Il faut donc en déjouer les mirages, et combattre le nouvel obscurantisme qu'il peut envelopper.

- Dire de l'humanité qu'elle est elle-même une fin, c'est aussitôt s'interdire de la considérer comme un simple moyen : d'où la condamnation de toute exploitation de l'homme par l'homme (cf. Kant, **Fondements de la métaphysique des mœurs**).

- La question essentielle de l'éthique, celle qui permet d'éclairer au mieux la conduite de l'existence, est bien celle qu'Aristote formule au début de l'Éthique à Nicomaque : «*quel bien mérite d'être poursuivi pour lui-même ?*».

- La question dite des valeurs est entièrement du ressort de la raison, car celle-ci assigne à l'homme des fins qui le délivrent de toute sujétion particulière, et lui donne les moyens de jugement librement.

★

★ ★

On peut bien sûr pratiquer le soupçon de la dérision, en interrogeant : «*que vaut le vrai ?*». Mais la présupposition de la possibilité même d'une telle question, et de ses réponses éventuelles, laissera toujours le dernier mot à la vérité. Il faut l'aveuglement — sans doute intentionnel et à coup sûr intéressé — des sophistes antiques et modernes pour le nier : le sens du vrai est toujours présupposé dans la consistance purement verbale de la question «*que vaut le vrai ?*». Dire que l'homme vit mieux d'illusion (lorsque celle-ci le dérange) est peut-être une **vérité**, dont il faut rendre compte par une étude anthropologique, mais il ne s'ensuit pas que la question des valeurs, artificiellement autonomisée de celle du vrai, puisse s'imposer comme première. Dire que les valeurs relèvent du simple débat d'opinions, et que la vérité n'est que du ressort de la démarche scientifique, c'est ouvrir la voie à un nouvel obscurantisme. Si le débat d'opinions n'est plus traversé par l'exigence de vérité, et n'atteste que la volonté de pouvoir ou de séduction des interlocuteurs, ou tout simplement leur enfermement respectif dans les bornes d'une subjectivité exacerbée, il ne pourra en aucun cas éclairer ce qu'on appelle le «*choix des valeurs*». Si la vérité est «*oubliée*» au profit de la juxtaposition de savoirs particuliers qui ne se comprennent pas dans dans l'horizon d'une intelligibilité globale où chaque connaissance prend sens et légitimité différentielle, les sciences elles-mêmes peuvent devenir source d'irrationalisme ou de mystification idéologique : n'a-t-on pas utilisé les théories darwiniennes pour expliquer les sociétés humaines, justifiant ainsi le libéra-

lisme sauvage, mais méconnaissant les spécificités des phénomènes humains en tant qu'ils relèvent de la culture ? A cet égard, notre époque est tout à fait pernicieuse, qui développe parallèlement le fétichisme scientifique (variante : le recours à la figure mythique de « l'expert » à tout propos et hors de propos) et le relativisme de l'opinion (voire les expressions courantes « c'est mon problème » et « chacun ses opinions »). L'obscurantisme, jadis, était le fait des théologiens qui, soucieux de limiter la liberté de jugement propre à la raison (qui par essence, ne sert pas), avaient inventé le principe d'autorité. Descartes, Spinoza, les philosophes des lumières, ont brisé ce principe, et fait valoir le principe de raison ou de libre examen. La Révolution de 1789 a secoué les jougs traditionnels, et conçu un projet d'instruction publique (voir Condorcet) destiné à promouvoir en chaque homme, dans tout un peuple, la liberté du jugement, fondée sur l'exercice de la raison et la participation aux lumières. Et les lois de Jules Ferry ont mis en place l'École de la République pour réaliser un tel projet. Cette école a-t-elle été vraiment achevée ? On peut en douter. Il a semblé plus économique aux gouvernements successifs, de réviser les exigences originales, plutôt que de mettre en place les moyens de les assumer tout en faisant face aux afflux démographiques. Aujourd'hui, ressurgit avec le discours sur les valeurs, la critique du prétendu intellectualisme, voire de l'encyclopédisme de l'École. Dire que les valeurs n'ont rien à voir ou si peu avec l'exigence de vérité c'est, d'une façon subreptice, déposséder celle-ci de sa fonction critique et libératrice. C'est du même coup les faire dépendre de régulations idéologiques, religieuses, ou simplement subjectives, ce qui n'a rien de libérateur. Le triomphe d'une telle conception signerait une régression grave en deçà des lumières et de leurs conquêtes.

★

★ ★

Les valeurs à l'École ? Oui et non. Non, bien sûr, s'il s'agit d'**inculquer** des valeurs. Non encore s'il s'agit de thématiser le problème des valeurs comme indépendant de l'exigence rationnelle, et de conforter un relativisme qui n'a rien à voir avec l'esprit critique tant prisé, car il enferme chaque homme dans sa subjectivité. Non encore et encore s'il s'agit d'adapter des élèves aux normes d'une société particulière, car c'est considérer l'humanité comme un moyen, la faire servir à une finalité qui est nécessairement de second rang par rapport à son propre accomplissement ; c'est aussi une tâche vaine et néfaste, car les critères de l'adaptation sont, dans une société en devenir, voués à une redéfinition incessante. Oui, si l'on entend impliquer l'approche de ce qui vaut dans la recherche de la vérité — et rappeler comme Kant que la connaissance est un instrument de sagesse. Oui encore, s'il s'agit de cultiver la lucidité du citoyen en lui faisant découvrir par son libre jugement les valeurs qui rendent possible sa liberté elle-même. Oui encore, si la réflexion a en vue les fondements, ou la fondation des valeurs : l'élève ne doit-il pas devenir le sujet souverain qui saura réfléchir sur les valeurs en remontant à leurs fondements, c'est-à-dire en élucidant les principes d'évaluation eux-mêmes ? Il faut pour cela cultiver les distinctions rationnelles qui sont en jeu dans une approche lucide du réel, et enrichir la pensée des exigences qui leur correspondent. Ainsi, par exemple, distinguer ce qu'est une réalité présentement, et ce qu'elle peut être si les conditions changent, c'est appliquer la différence entre l'acte et la puissance dans ce qui peut

bien être aussi une **évaluation**. Saint-Exupéry voyant un enfant misérable, image d'une humanité en déshérence, imagine l'enfant qu'il aurait pu être, si la société le lui avait permis : Mozart assassiné... La Déclaration des droits de l'homme institue une distance de principe entre ce qui est, et ce qui doit être pour que l'humanité accède en chaque homme à sa plénitude d'accomplissement. Autre distinction capitale : celle du droit et du fait, ce qui interdit de confondre la violence d'une situation où joue le rapport de forces, et la légitimité d'une situation qui relève du consentement libre et mutuel des hommes. On évoquera, dans le même esprit, la distinction de l'origine et du fondement, qui permet de qualifier un processus réel, ou son résultat, en évitant de confondre la genèse réelle, effective, et la conformité à un principe fondateur, à un idéal. Ces trois distinctions ne sont que des exemples de la façon dont l'**évaluation critique** peut être soutenue par la connaissance rationnelle et la maîtrise des exigences dont elle relève.

★

★ ★

Les valeurs de la liberté et de l'égalité sont donc bien celles de la connaissance. Elles ont leur séjour essentiel dans l'acte d'instruction, dont elles sont tout à la fois la condition de possibilité (tous les hommes doivent être libres et égaux devant l'école) et l'accomplissement final (les citoyens accomplis seront rendus égaux par leur libre accès au savoir et à l'exercice du jugement : ils seront d'autant plus libres qu'ils auront cultivé cet exercice). Elles sont solidaires de la laïcité (car aucune force de pression ne doit tendre à normer l'école, qui ne prétend pas occuper tout le temps des élèves, et leur laisse donc, en dehors d'elle, la possibilité de recevoir une éducation religieuse ou politique librement choisie). Bref, pour être libre, l'École ne doit appartenir à personne : c'est dire qu'elle ne saurait être privée. La seule école libre, c'est l'école de la **république**, car la *respublica* permet justement à l'école d'être elle-même. Le maître n'y est pas le **dominus** qui « domine », mais le **magister** qui instruit pour libérer afin que justement ceux qui s'**élèvent**, les élèves, puissent un jour se passer de lui. Une telle école ne « produit » pas des conformistes, mais développe des hommes libres. Ne parlons plus d'« usagers » de l'école, de « consommateurs », de « public scolaire ». On ne va pas à l'école comme on monte dans un autobus, ou comme on irait dans un supermarché, ou encore au cabaret. Détestable vocabulaire, hélas trop répandu, qui tend à soumettre les valeurs de liberté et d'égalité de l'école aux « valeurs » du profit et de la captation intéressée, à l'incessante tyrannie exercée sur les corps et les esprits par ce que les adeptes du consensus mou appellent la « société civile ».

A bien y réfléchir, liberté et égalité sont non seulement au fondement de la concorde entre les individus, mais aussi à celui de la paix entre les Etats. Kant l'a bien montré dans son projet de paix perpétuelle. En pédagogie, elles sont bien plus que des valeurs parmi d'autres : des exigences fondatrices dont l'autonomie de chaque élève se découvre porteuse, et un idéal universel qui donne sens à cet autonomie.

Henri Pena-Ruiz

## CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 160F - membres bienfaiteurs : 250F) aux «Amis de Sèvres», 1, avenue Léon-Journault, 92311 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

### A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



La liste des correspondants Hachette à l'étranger qui figurait depuis longtemps à cette place n'était plus à jour. Nous avons donc lancé une campagne internationale, qui se poursuit encore afin de pouvoir vous indiquer les librairies où vous pourrez effectivement bientôt vous procurer **Les Amis de Sèvres**.

Nous ont déjà confirmé leur accord :

de **CHYPRE**, la librairie papeterie française LA BOITE A LIRE,  
8<sup>e</sup>, rue Prévezas, NICOSIE - 136 - Tél. 54184.

d'**IRLANDE**, *Modern Languages Limited*,  
39 Wetland Row, DUBLIN 2 - Tél. 764285.

de **SUISSE**, le département diffusion de la LIBRAIRIE PAYOT,  
rue des Côtes de Montbenon, 30 -  
adresse postale : Case Postale 3212, CH 1002 LAUSANNE - Tél. 20. 52. 21.

(à suivre)

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES*  
*1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27*