

Jean-Pierre Obin

L' EDUCATION NATIONALE DOIT-ELLE TRANSMETTRE DES VALEURS ?

(Conférence au CRDP de Toulouse, le 29 Septembre 1993)

En 1988, le CREDOC a interrogé les français sur les rôles qu'ils souhaitaient voir jouer aux professeurs du second degré. Si la première réponse (avec 94 % de réponses positives) "Aider au projet professionnel" ne peut constituer une surprise dans un contexte de chômage des jeunes, la deuxième et la troisième (avec respectivement 90 et 84 % de réponses positives) sont plus étonnantes : "Informer les parents du comportement de l'élève" et "Transmettre les valeurs morales", voilà des demandes proprement éducatives qui ne sont guère dans la tradition de l'enseignement secondaire et qui peuvent susciter réserve ou opposition chez certains professeurs.

Ces réponses nous renvoient sans doute à deux questions distinctes, mais dont on verra qu'elles sont profondément liées : d'une part le retour "à la mode" des valeurs et d'autre part la question de savoir si l'école - et spécialement celle du second degré - doit éduquer ou simplement instruire. Nous aborderons la première en manière d'introduction pour repousser la seconde à la conclusion de cette étude.

S'il est une question qui semble en maints domaines devenir à la mode c'est bien celle des valeurs. Faut-il voir dans la manière dont se produisent les évolutions politiques, économiques et sociales de cette fin de siècle la cause principale de ce mouvement d'intérêt ? On peut raisonnablement le penser. Sur le plan politique en effet, l'effondrement à l'Est de l'avatar liberticide de l'utopie égalitaire nous fait brutalement sortir d'une ankylose idéologique liée à un équilibre pétrifiant - celui de la terreur nucléaire - entre deux blocs antagonistes. Sur le plan économique le développement des échanges et de l'interdépendance des économies nationales conduit les pays occidentaux à une vulnérabilité nouvelle, affrontés qu'ils sont à la concurrence de pays socialement moins évolués, et donc à une course sans fin entre une productivité liée au progrès technologique et un chômage structurel qui en est la conséquence directe. Sur le plan social enfin, la cohésion fondée sur l'acceptation générale de leur condition par les moins nantis, au prix d'un effort de protection sociale, de redistribution économique et de solidarité nationale, se fissure sous l'effet d'une exclusion croissante qui touche en priorité les populations les plus fragiles, et en premier lieu les familles issues des vagues les plus récentes de l'immigration.

Ainsi en tous domaines, les habitudes et les certitudes sur lesquelles s'était construit notre rapport au monde semblent se déliter. On peut se demander si les valeurs ne représenteraient pas ce pôle de références communes, ce roc stable de certitudes consensuelles solidement ancré au milieu du flot torrentueux des apparences et des idées reçues, et auquel il serait toujours possible de se "raccrocher", afin de pouvoir encore parler, penser, agir et vivre ensemble. L'éducation ne serait-elle pas alors concernée au premier chef, puisqu'elle est à la fois le processus par lequel se transmettent ces habitudes, ces relations aux autres et au monde, cette culture et ces références communes, et aussi celui qui forme à la pratique de la raison, à la recherche de la vérité, à l'exercice de la liberté, et permet de concevoir le monde comme renouvelable et l'avenir comme ouvert ?

Nous nous interrogerons donc successivement sur ce qu'est l'éducation, et particulièrement l'éducation nationale dans la tradition française, puis sur la notion de valeur et, enfin, sur le rôle de l'éducation nationale dans la transmission des valeurs.

QU'EST-CE QUE L'EDUCATION ?

Se pencher sur cette question pourrait sembler inutile ou superflu tant elle peut sembler évidente. Cependant la question de la nature, du rôle et des modalités de l'éducation a donné lieu à de multiples conceptions et suscité divers courants de recherche, qui influencent - qu'elles le reconnaissent ou non, qu'elles en soient conscientes ou pas - l'ensemble des pratiques éducatives. On présente ici une réponse particulière à cette question, qui doit beaucoup à une expérience personnelle, mais également à des références philosophiques, historiques et sociologiques qui sont explicitées et développées ci-dessous.

D'une manière générale, pour les philosophes, la réflexion sur l'éducation est inséparable d'autres réflexions, notamment sur la nature humaine et sur la place de la culture. Une question, en effet, est de savoir si l'homme est "naturellement" bon, et s'il faut alors soustraire d'une manière ou d'une autre les enfants aux influences jugées "perverses" de la société. Ou bien s'il est à l'inverse "naturellement" soumis à des pulsions dont il s'agirait de l'arracher par une éducation morale, donc normative. Ou enfin s'il n'y a d'autre "nature" pour l'homme que d'être tout entier un être de culture dont les comportements sociaux sont - contrairement aux autres créatures - entièrement acquis. Pour Jacques Ulmann ⁽¹⁾ qui a consacré une bonne part de sa réflexion à cette question, il est établi par les sciences sociales et humaines que toute civilisation tend à ancrer l'homme dans une culture et à l'éloigner de la nature. Le conflit est donc "inexpiable" selon lui entre nature et culture, et toute doctrine, toute méthode éducative, se trouve donc contrainte - même à son corps défendant - de se situer dans ce champ de tension fondamental. Soit elle opère un choix résolu pour l'un ou l'autre pôle (comme les pédagogies inspirées de l'anarchisme pour la nature, ou celles influencées par le marxisme pour la culture), soit elle cherche à les concilier (comme pour ceux qui se réfèrent à Piaget ou Freud) ou tend à dépasser leur opposition (comme chez Rogers).

Mais cette réflexion, pour fondamentale qu'elle soit, ne peut suffire à éclairer notre propos. Pour penser les rapports de l'éducation et des valeurs, il nous semble nécessaire d'introduire la question, qui paraît pourtant aller de soi, de l'objet de l'éducation. C'est pourquoi nous allons nous référer à la pensée d'un autre philosophe, Hannah Arendt, juive allemande qui vécut deux exils successifs, en France en 1933, puis aux Etats-Unis en 1940 où elle écrivit l'essentiel de son œuvre. Bien sûr, cette expérience l'a profondément marquée, et de son premier livre (*Les origines du totalitarisme*) au dernier (*Du mensonge à la violence*), l'œuvre de Hannah Arendt est caractérisée par le souci de dégager un espace de mémoire proprement politique aux terribles affrontements du 20ème siècle entre le totalitarisme et la démocratie. Pour elle, l'homme nouveau que veut produire le régime totalitaire, ce n'est pas le fanatique, c'est l'homme générique, pur représentant d'une espèce, classe, peuple, ethnie, race. Et c'est l'éducation qui est censée parvenir à cette fin, et produire une société transparente où plus rien ne séparerait domaines public et privé et où le mythe tendrait à remplacer l'histoire afin de priver l'homme de mémoire.

Pour Hannah Arendt, la double polarité qui structure l'éducation, et qu'on ne peut vraiment réduire à la nature et la culture, est celle de l'enfant et du monde. Eduquer est toujours et à la fois, selon elle, **socialiser**, assurer la vie, le développement et l'intégration des enfants dans une société, et **conserver**, assurer la continuité du monde, transmettre la tradition, le patrimoine culturel, dans le mouvement de succession des générations. **Eduquer est un processus qui a toujours un double**

¹ J. Ulmann, "La pensée éducative contemporaine", PUF, 1976

objet : l'enfant et le monde ⁽²⁾. C'est, selon Hannah Arendt, la spécificité de l'enfance elle-même - état transitoire et non pas groupe social - et de la mission d'éducation - acte de passage individuel et de conservation collective et non pas acte politique d'endoctrinement - qui induit alors une double nécessité pour l'éducateur. Il doit à la fois assurer vis-à-vis de l'enfant la responsabilité du monde, c'est-à-dire de la tradition, et donc assumer une relation d'autorité vis-à-vis de l'enfant, et aussi le préparer à l'exercice de la liberté, c'est-à-dire à l'enrichissement de la tradition et à la modification du monde.

Le rôle et le statut de l'éducation délimitent en fait trois types de sociétés. Dans les sociétés traditionnelles, l'avenir est tout entière inscrit dans le passé, et l'éducation se borne à la transmission de la tradition. Dans les sociétés totalitaires l'avenir s'inscrit dans une utopie, dans l'émergence d'un "monde nouveau" à advenir et défini à l'avance par un groupe et une idéologie ; l'éducation se réduit alors à un endoctrinement. Dans l'un et l'autre cas, sociétés traditionnelles et sociétés totalitaires, il n'est pas reconnu aux hommes la qualité de sujets, ni aux jeunes la capacité d'innover et de construire, une fois devenus adultes, un monde que les adultes n'auront pu imaginer à leur place. Seules les sociétés démocratiques considèrent l'homme comme sujet et les jeunes comme capables d'inventer et de renouveler le monde. L'éducation s'inscrit alors dans cette "brèche ouverte entre le passé et l'avenir", où se transmet la tradition et où en même temps se prépare l'exercice de la liberté. Et c'est à l'Ecole, dans les sociétés démocratiques que se fait cette éducation. L'Ecole est, pour Hannah Arendt, cette "institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer, pour permettre la transition entre la famille et le monde". Et c'est l'Etat, "ce qui est public, et non la famille, qui impose la scolarité, et ainsi par rapport à l'enfant, l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas vraiment" ⁽²⁾.

Cette pensée, dont le caractère universel n'est guère contestable, ne nous dispense sans doute pas d'une réflexion particulière sur le contexte qui est le nôtre : en France, plus précisément, comment et pourquoi l'éducation est-elle non seulement organisée par l'Etat, mais de plus "nationale" ?

COMMENT ET POURQUOI L'EDUCATION EN FRANCE EST-ELLE NATIONALE ?

Une réponse à cette question mérite deux approches. La première est historique : la connaissance de la manière dont notre Ecole d'état s'est constituée peut permettre de mieux saisir son organisation et son fonctionnement actuels. La seconde est sociologique et conduit à une réflexion sur la permanence et l'actualité de l'idée de nation, et la place de l'éducation en ce domaine.

L'enseignement public en France s'est historiquement constitué en trois ordres, qu'on peut symboliser schématiquement par trois noms et trois dates. Napoléon (lois de 1802 et 1806) a créé un enseignement secondaire d'état, l'Université impériale. Guizot a ensuite fondé l'enseignement primaire d'état en 1833. Enfin, si la loi Astier en 1919 a créé des cours professionnels ou de perfectionnement obligatoires pour tous les jeunes de moins de 18 ans et confiés aux communes, la construction d'un enseignement professionnel d'Etat ne prendra son plein essor que sous le gouvernement de Vichy puis à la Libération. Ces trois ordres d'enseignement, qui sont restés fort longtemps stables, ont correspondu à des finalités socio-politiques et socioculturelles à la fois communes et distinctes, dont l'intégration est loin d'être aujourd'hui achevée dans nos institutions et nos établissements scolaires.

Ainsi, au tout début du 19ème siècle, après la parenthèse révolutionnaire, le secondaire napoléonien prend la suite de l'enseignement congréganiste de l'Ancien Régime dans une mission

² H. Arendt, "La crise de l'éducation", in "La crise de la culture", Gallimard-idées, 1972

première de transmission du patrimoine culturel et de formation de l'honnête homme. Mais s'y adjoint alors une seconde mission, plus strictement politique, la formation des cadres de l'Etat impérial, ce qui entraîne l'éducation dans la logique de la centralisation, de la normalisation et du contrôle, logique qui la gouverne encore en grande partie aujourd'hui. Ainsi l'article 38 du décret impérial du 17 Mars 1808 portant sur "l'organisation de l'Université" précise que "toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1) les préceptes de la religion catholique ; 2) la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ; 3) l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'état, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille."

De manière analogue, la création d'un enseignement primaire d'état en 1833 répond d'abord à des considérations idéologiques et politiques. Le "gouvernement des esprits", après la révolution de Juillet, devient selon Guizot "le grand problème des sociétés modernes". Les réformateurs de la IIIème République avec les lois laïques de 1881-1882 reprennent cette dimension politique, en mettant l'école primaire au service de l'installation résolue de la République, d'abord en la plaçant hors du contrôle des congrégations religieuses, ensuite en instituant un enseignement primaire féminin d'état, car "si les hommes font les lois, les femmes font les moeurs... et les fils républicains" ⁽³⁾. On ne peut être en la matière plus clair que Guizot lui-même dans sa lettre aux instituteurs du 16 Juillet 1833 : "Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'état lui-même et dans l'intérêt public... L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale".

L'examen des conditions historiques du développement de l'enseignement professionnel invite aux mêmes conclusions concernant la prépondérance des considérations sociales et nationales sur les préoccupations pédagogiques. Certes, pour ce qui est de l'enseignement professionnel, les questions de qualification technique et de développement économique ne sont pas absentes des réflexions des responsables du début du siècle, mais la manière dont elles sont traitées les subordonne à des préoccupations proprement politiques. Ainsi, si la loi Astier privilégie l'apprentissage à l'usine et la création de "cours" communaux à l'institution d'écoles professionnelles, c'est qu'on redoute que ces dernières n'amènent leurs élèves à entretenir des ambitions sociales inconséquentes, qui en feraient des déclassés dont la frustration ne pourrait que compromettre l'ordre public. Plus tard, en 1941, si le mérite du développement de telles écoles (les centres de formation professionnelle, ancêtres de nos lycées professionnels) revient à Jérôme Carcopino, ministre de Vichy, c'est que cette politique est menée principalement dans le but d'assurer un meilleur contrôle idéologique et un meilleur encadrement politique de la jeunesse populaire.

Par trois fois le choix a donc été fait d'instituer une Ecole d'Etat. Et, à chaque fois la dimension politique de ce choix l'a emporté sur toute autre considération.

On en conclura - au choix, selon la conception que l'on s'en fait - que l'école a toujours été l'"appareil idéologique d'Etat" chargé d'endoctriner la jeunesse et de garantir la reproduction de l'ordre social établi, ou bien qu'elle a été l'institution par laquelle l'Etat a cherché à forger la cohésion sociale en intégrant dans une même nation des individus et des groupes sociaux portés spontanément à l'exacerbation des différences et à l'antagonisme.

³. C. Lelièvre, "Histoire des institutions scolaires", Nathan, 1990

Et d'abord qu'est-ce que la nation et, singulièrement, la nation française ? C'est une forme politique, nous dit Dominique Schnapper ⁽⁴⁾ qui transcende - mais sans les supprimer - les différences objectives, ethniques, culturelles, religieuses, sociales, etc., ou les différences de conscience collective des populations, en les intégrant dans un projet politique commun. Contribution essentielle de l'Europe à la civilisation, la nation semble correspondre à la nature de la société moderne, tant sur le plan économique qu'en ce qui concerne l'aspiration fondamentale vers l'égalité et la démocratie. Mais deux traditions s'opposent en Europe même. D'une part la nation "à l'allemande", (nation "génie" ou nation organique) a été forgée à l'époque romantique sur l'idée de l'appartenance à une communauté "de sang" et à un peuple originel. D'autre part la nation "à la française", née au Moyen Age, constituée au cours des siècles par la monarchie, relayée par l'Eglise (la France "fille aînée de l'Eglise"), puis par les républicains, théorisée par Renan, a pris la forme d'une nation contrat, fondée sur l'adhésion libre, raisonnée et volontaire. Dans l'une ou l'autre tradition, l'identité nationale s'enracine dans le sentiment d'avoir une histoire et un destin communs.

De fait, toute nation historique semble combiner des traits empruntés à ces deux traditions. Et chacune, poussée à son terme, comporte sans doute ses propres dangers : la fermeture sur le passé, le refus de la liberté des individus et le totalitarisme pour la première ; la fermeture au passé, l'affaiblissement des identités culturelles collectives et du lien social pour la seconde. Néanmoins les différences instituées restent encore bien marquées : ainsi pour ne prendre qu'un seul exemple, sur les 40 000 enfants nés en Allemagne chaque année de parents turcs, un millier deviendront allemands dans l'état de la législation de 1990, alors que sur les 30 000 enfants nés en France de parents étrangers, moins de 2 000 ne deviendront pas français.

Dans la tradition française, l'identité nationale n'est donc pas un fait biologique, mais bien politique : on est français parce qu'on parle la langue française, parce que l'école nous a transmis une culture et qu'on exprime régulièrement, notamment par les consultations électorales, sa volonté de participer à la vie économique et politique commune. Pour les uns, le fameux "nos ancêtres les Gaulois" de la communale d'antan manifesterait une ascendance biologique (bien entendu largement infondée). Pour les autres, qu'ils soient Bretons, Alsaciens ou Martiniquais, Vercingétorix représente une des dimensions du mythe fondateur d'une communauté nationale à laquelle ils se sentent appartenir, d'une mémoire collective qui n'est que le substrat symbolique d'un projet commun.

Cette conception de la nation comme forme politique a été un formidable creuset d'intégration au cours des siècles. Car la France est un pays d'immigration qui s'ignore. Et c'est justement l'existence d'une idéologie nationale unitaire qui a permis jusqu'ici cette sorte d'"inconscience". En fait, des "révolutions tranquilles" n'ont cessé, au cours des siècles, d'homogénéiser la population française sur les plans linguistique, religieux, culturel et social. Et jamais la population française n'est peut-être apparue si homogène, si "intégrée" qu'aujourd'hui. Pourtant c'est aujourd'hui que des doutes s'installent sur cette capacité d'intégration, que des questions se posent sur la pérennité de l'identité française, que des réflexes de rejet et de xénophobie se manifestent.

Le rôle de l'Ecole dans ces processus de cohésion et d'intégration sociales a toujours été déterminant. Aujourd'hui encore, l'Ecole garde une efficacité certaine en matière d'intégration bien qu'elle ne diffuse plus les thèmes du patriotisme et de la supériorité de la France. Ainsi, par exemple, les enfants d'étrangers, à catégorie sociale identique, y réussissent aussi bien, voire mieux, que les enfants de français. Mais la scolarisation se réduit-elle à l'instruction et à la transmission de savoirs à vocation professionnelle ? Répond-elle aussi à sa fonction d'éducation et de formation de l'homme et

⁴ D. Schnapper, "La France de l'intégration, sociologie de la nation", NRF-Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 1991

du citoyen ? **L'Ecole transmet-elle également un système de valeurs** et un patrimoine intellectuel permettant de fonder solidement une identité collective et une volonté politique ? Les résultats des recherches sociologiques menées récemment sur les processus de socialisation dans les lycées ⁽⁵⁾ et dans les collèges ⁽⁶⁾ permettent d'avoir des doutes sur la réponse à apporter à cette question ⁽⁷⁾.

Il est donc temps d'aborder la notion de valeur, à peine évoquée jusqu'ici, si ce n'est pour dire, dans la conception de l'éducation développée par Hannah Arendt, que l'école, lieu où s'opère la conservation du monde, doit transmettre la tradition, et sans doute par là même certaines valeurs. Mais qu'est-ce, plus précisément qu'une valeur ? Et quelles sont celles que l'éducation nationale devrait transmettre ?

QU'EST-CE QU'UNE VALEUR ?

La valeur c'est une référence qui permet de marquer le prix ou le caractère de perfection que l'on attribue à une chose ou à un être. Et, dans cette définition, on distingue déjà les deux sens que peut prendre la notion : d'une part l'utilité, la valeur "marchande", et d'autre part la perfection, la valeur "morale". C'est ce second sens qui nous intéresse ici, bien entendu, bien que ces deux acceptions ne puissent être totalement disjointes, surtout dans un monde comme le nôtre, profondément marqué par les préoccupations marchandes, et dont l'économie générale est de plus en plus structurée par les mécanismes du "marché". Qu'en est-il, par exemple, de la "valeur" d'un objet d'art, d'un bijou, d'un ornement et même d'une majorité d'objets ou de services ? Leur qualité, leur perfection intrinsèque n'est-elle pas le plus souvent attestée dans notre société par leur prix ? Et les deux filiations du mot ne se rejoignent-elles pas dans le marché de l'art, de la mode, de l'automobile ou... de la formation ? Dans son second sens, que nous privilégierons néanmoins ici, la valeur est donc ce qui constitue une référence, ce qui fournit les critères d'un jugement, les normes de nos comportements et de nos réflexions, ce qui permet ainsi bien souvent, dans une adhésion commune, de constituer, de maintenir ou de resserrer le lien social. La valeur, c'est ce qui peut permettre un accord sur ce qui est bien, ce qui est bon, ce qui est beau et ce qui est juste ; c'est-à-dire, respectivement, de fonder ou de respecter une morale (la recherche du bien, l'accomplissement du devoir), une éthique (la recherche de ce qui est bon, ou encore la préoccupation du bonheur), une esthétique (la création et la reconnaissance de ce qui est beau) et une justice (fondée sur l'existence d'un droit, définissant ce qui est permis ou interdit).

La question de l'origine, de la légitimité et de la permanence des valeurs a été posée de longue date par l'Eglise, qui a coutume de séparer les "vertus" en vertus théologiques (la foi, l'espérance et la charité), qui sont un don de Dieu, et cardinales (le courage, la prudence, la tempérance et la justice), qui seraient, quant à elles, susceptibles d'être acquises. Dans la tradition laïque, le caractère transcendant des valeurs est plutôt à rechercher dans l'Histoire, c'est-à-dire dans la construction d'une mémoire collective, et leur caractère en quelque sorte "sacré" trouve son origine dans les combats et les sacrifices de ceux qui nous ont précédé, pour que ces valeurs émergent et qu'elles vivent.

En matière de valeurs, que peut ou doit faire l'Ecole ?

L'EDUCATION NATIONALE ET LES VALEURS

⁵ F. Dubet, "Les lycéens", Le Seuil, 1991

⁶ A. Grisay et A. Dethier, "Les deux premières années de collège", Education et Formation n° 344, 1993

⁷ J.P. Obin, "La crise de l'organisation scolaire", Hachette-éducation, 1993. Voir à ce propos l'analyse des recherches actuelles faites dans le chapitre 2 de la première partie

L'École possède-t-elle des valeurs propres ? Doit-elle transmettre des valeurs ? Et si oui lesquelles ? Existe-t-il une relation entre l'école, les valeurs et la démocratie ? Et avant même de tenter de répondre à ces questions, convient-il plutôt de parler de **valeurs de l'école**, valeurs qui seraient le fondement, l'essence de l'institution, ou bien des **valeurs dans l'école**, valeurs que l'institution aurait la charge de transmettre ?

L'une et l'autre formules nous semblent pertinentes. D'une part en effet, l'école, l'éducation nationale en France est au fondement même de la reconstitution permanente du lien social et de l'existence d'une communauté nationale forte et vivante ; les valeurs de l'école ne peuvent donc, par essence, être autres que celles qui fondent l'adhésion raisonnée à cette communauté et qui sont la liberté, l'égalité et la fraternité ; et ce n'est donc pas par hasard que la trilogie républicaine se retrouve aux frontons des écoles publiques. D'autre part ces valeurs - et sans doute bien d'autres : le respect de la personne humaine, la justice, la tolérance, etc. - doivent être transmises aux enfants et aux jeunes, et l'école a alors un rôle d'autant plus grand à prendre que d'autres instances - la famille, la religion, l'armée, les syndicats, les entreprises - exercent moins efficacement cette transmission aujourd'hui que par le passé. Enfin l'école ne forme pas seulement des citoyens mais aussi et plus fondamentalement des hommes, c'est-à-dire des êtres dotés d'une culture et doués de raison ; c'est à l'école que les enfants apprennent la tradition et exercent leurs capacités de penser librement, de créer et de discerner le vrai du faux (l'apprentissage de l'usage de la raison n'étant rien d'autre que celui de la recherche de la vérité). C'est en ce sens qu'on pourrait donc dire que les valeurs qui fondent l'école sont le respect de la tradition et l'amour de la vérité.

Mais l'apprentissage des valeurs est délicat car les valeurs ne sont jamais désincarnées, elles sont toujours "enrobées" dans la culture, c'est-à-dire dans des mœurs, des habitudes, des usages, des comportements, et ceci dans une proportion disparate et, à vrai dire, bien souvent indéfinissable. L'éducateur, c'est-à-dire le maître et plus généralement l'adulte, transmet d'abord les valeurs à travers ses attitudes et ses actes et, en tout premier lieu, à travers les relations qu'il noue avec les enfants et les jeunes. L'égalité est-elle une valeur ? Il n'est pas inutile de faire sur cette question un cours d'éducation civique ou de philosophie. Mais surtout, et si on veut que l'égalité soit effectivement une valeur pour les jeunes, on ne tolère aucune manifestation d'exclusion, de xénophobie, d'ostracisme quelconque sur les bancs de la classe, ou dans la cour de l'école. La fraternité est-elle une valeur ? Alors on organise concrètement des occasions d'exprimer une solidarité active avec ceux qui en ont le plus besoin, dans l'école, ou dans la cité, ou encore à l'autre bout de l'humanité. Le respect de la personne, la dignité humaine sont-elles des valeurs ? Alors on condamne sans appel et on interdit en pratique toute manifestation de bizutage et on punit ceux qui s'y adonnent. On pourrait multiplier les exemples : la transmission des valeurs existe, et elle s'effectue principalement par imprégnation culturelle, c'est-à-dire notamment à travers les relations que les adultes nouent avec les enfants et les jeunes (et dans l'école, les maîtres avec leurs élèves).

LES VALEURS ET LA DEMOCRATIE

Quelle est la nature de la relation qui lie l'école et la démocratie et quelle place les valeurs y prennent-elles ? Tocqueville dans son étude célèbre *"De la démocratie en Amérique"* définit la démocratie comme le régime politique qui reconnaît l'homme comme sujet, capable de modifier l'ordre et le cours des choses. Certes, les capacités humaines peuvent s'exercer en toute forme de société humaine, mais elles ne sont reconnues comme telles, protégées, et leur exercice établi comme un droit, qu'au sein des sociétés démocratiques. Le projet démocratique est cependant pour Tocqueville guetté par deux dérives. La première est l'individualisme, qui privilégie dans cette reconnaissance de liberté la recherche du bien-être, de l'utile, de l'agréable. Elle conduit à l'atomisation sociale, au retrait sur la

sphère privée et à l'abandon du pouvoir aux représentants ou au chef ; la tradition est remplacée alors par une pensée commune qui n'appartient plus à personne. La seconde dérive est celle d'un "socialisme" caractérisé par la disparition des individus derrière les forces sociales, où l'intérêt commun est opposé aux intérêts individuels, et qui tend à la réduction des différences et à l'uniformisation. Ces deux dérives aboutissent l'une et l'autre à l'abandon du pouvoir du citoyen au profit d'un pouvoir social anonyme, à une société qui ne serait plus "qu'un troupeau d'animaux timides et industriels, dont le gouvernement est le berger".

L'homme doit donc tendre à se libérer d'une double aliénation : la soumission à la tradition qui, par principe, échappe à toute discussion d'une part, et d'autre part la prétention de se soustraire à toute tradition. La démocratie peut alors être définie comme une tension entre deux pôles, ou encore comme une quête paradoxale. Elle offre à chacun la possibilité d'exercer ses capacités de jugement, de libre-arbitre et elle lui reconnaît l'exercice de droits (les droits de l'homme). L'homme dont la démocratie a besoin n'est pas un individu indifférencié arraché à toute tradition, c'est un homme engendré par une société particulière, disposant d'un héritage culturel qui le dépasse, le constitue et le nourrit, mais par rapport auquel il possède néanmoins une faculté de retrait et de distanciation ⁽⁸⁾.

C'est dans ce paradoxe démocratique que se lit le paradoxe éducatif. Eduquer en effet c'est en premier lieu transmettre, c'est faire apprendre les règles qui fondent toute vie en commun (dans la classe, dans l'établissement, dans la société), c'est une relation inégalitaire, autoritaire, entre un adulte qui possède les savoirs et les règles et un enfant qui ne les possède pas, ou pas tous, ou pas complètement. Mais en second lieu, et dans le même temps, éduquer c'est aussi apprendre à juger par soi-même, à rechercher la vérité, à critiquer, à faire évoluer et changer les règles, à modifier les traditions. Et dans cette composante la relation éducative devient égalitaire. Toute la difficulté du travail des enseignants, du fonctionnement de l'établissement et de la mission de l'école se trouve inscrite dans cette double polarité, dans cette tension paradoxale, qui est le reflet, dans le champ de l'éducation, c'est-à-dire de la succession des générations - sur l'axe du temps en quelque sorte - d'une contradiction plus large, liée aux conditions de l'exercice de la liberté humaine dans une société, c'est-à-dire à la démocratie.

De fait, on peut distinguer trois liens entre les valeurs et la démocratie, dans lesquels l'école est présente. D'abord le statut des valeurs qui fondent la démocratie est lié à cette conception paradoxale. Ainsi pour Paul Ricoeur ⁽⁹⁾, les valeurs de justice, de liberté, d'égalité, de fraternité, loin d'être "corrompues par l'idéologie", ont un contenu intellectuel qui peut faire l'objet d'analyses : d'un côté une valeur s'impose à chacun de nous avec une certaine autorité, "comme un élément hérité d'une tradition" et, en ce sens, elle n'est pas dépourvue d'objectivité ; d'un autre côté, elle n'existe véritablement que si l'on y adhère, et l'exercice d'un libre-arbitre allié à une conviction personnelle, subjective, est la condition de sa vie effective. On retrouve ici la double polarité. Pour l'éducateur la tâche est donc délicate, puisqu'il doit assumer les valeurs comme objectives, traditionnelles et universelles, et de l'autre comme subjectives, périssables et actualisables.

Ensuite, ces valeurs s'incarnent selon les époques et les sociétés dans des formes et des médiations institutionnelles diversifiées dans l'espace et variables dans le temps. Ainsi en est-il aujourd'hui, par exemple, de l'actualisation des valeurs de liberté et d'égalité dans le système éducatif, avec l'avancée récente de revendications de type libéral-libertaire, qui font reculer certaines formes instituées de l'idéal égalitaire : on peut citer la liberté du choix des méthodes pédagogiques par les instituteurs reconnue en 1985, ou bien la victoire des partisans de l'école "libre" en 1984, ou encore les

⁸ R. Legros, "L'idée d'humanité", Grasset, 1990

⁹ P. Ricoeur, "Lectures", Le Seuil, 1991

revendications de libre choix de l'école par les parents et la désectorisation scolaire. Alors que la période précédente avait été marquée par le progrès de l'idée d'égalité avec la mise en place progressive de l'école unique du plan Langevin-Wallon, on assiste aujourd'hui à des poussées hétérogènes qui tendent plutôt à mettre en cause les solutions dégagées hier dans ce domaine, au nom de l'idée de liberté.

Enfin les valeurs sont encore liées d'une autre manière à la démocratie : parce qu'elles sont diverses, hétérogènes, plurielles, irréductibles les unes aux autres, elles introduisent des contradictions, des tensions, des actualisations différentes et donc des possibilités d'exercer des choix. Certes, elles fondent une sorte de justification supérieure aux règles, aux interdits, et plus largement à l'ensemble de nos comportements, au même titre par exemple, mais sur un tout autre mode, que la raison sur le mode de la pensée ou encore les mythes sur le mode du récit symbolique. Elles sont dépositaires de nos désirs de perfection et, à ce titre, chacune d'entre elles alimente notre aspiration permanente à l'harmonie. Mais en même temps leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance et de tensions. Comment ne pas voir par exemple que dans la dynamique sociale actuelle, l'aspiration à la liberté, la nécessaire recherche de l'égalité et le devoir de solidarité - c'est-à-dire de fraternité - sont en tension permanente les uns avec les autres, de la cellule familiale à la vie politique la plus globale, en passant par l'établissement scolaire ? Comme l'écrit Christiane Ménasseyre, "L'Ecole ne peut être que question parce qu'elle est tension toujours problématique entre des impératifs opposés également nécessaires" ⁽¹⁰⁾.

Entre ces valeurs, dont nous ne récusons bien entendu aucune, nous sommes donc amenés de manière permanente à choisir, à arbitrer, à hiérarchiser. Pour être plus exact, le choix s'effectue moins entre les valeurs elles-mêmes qu'entre certaines de leurs actualisations, qui sont sans cesse à renouveler. Le ministre de l'éducation nationale, le chef d'établissement, le professeur dans sa classe sont sans relâche - les exemples abondent - confrontés à ces régulations entre actualisation des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Ainsi, face au caractère en quelque sorte sacré des valeurs, est réintroduit le libre arbitre humain : si la résolution des conflits peut s'effectuer, et s'effectuer sur le mode du respect mutuel et de la compréhension réciproque, c'est sans doute précisément parce que des positions divergentes se réfèrent néanmoins à des valeurs partagées. C'est pourquoi l'action d'éduquer en démocratie comporte à la fois la transmission des valeurs et de la tradition, et aussi la formation du jugement et de l'exercice de la liberté que nécessite la pluralité des choix.

TROIS PARADOXES EDUCATIFS

La tradition, l'innovation et l'utopie

C'est en assumant le passé et en laissant l'avenir ouvert que les éducateurs donnent aux enfants la possibilité la plus large d'exercer, une fois devenus adultes, leur liberté d'innover et de construire un monde qu'ils ne peuvent imaginer à leur place. Ce que les jeunes attendent des adultes ce n'est pas qu'ils leur dictent leur conduite à venir, c'est qu'ils leur disent comment eux, les adultes, et plus généralement les générations passées, ont construit le monde dont ils héritent. C'est qu'ils leur disent "voici ce que nous avons fait", et non pas "voici ce que tu feras plus tard" ! Eduquer les enfants dans une utopie revient à tenter de déterminer à l'avance ce qu'ils doivent faire, à chercher à les enfermer dans un avenir clos. C'est le propre des totalitarismes que d'avoir tenté de concevoir l'éducation comme un endoctrinement et, aussi, par voie de conséquence d'avoir cherché à asservir l'histoire à l'utopie. A

¹⁰. C. Ménasseyre, "L'Ecole, chemin de liberté", in "L'Ecole de la démocratie", Edilig, 1988. Outre l'aspect cité ici, on trouve également dans ce texte une critique des actualisations libérales et libertaires dans l'Ecole de la valeur de liberté.

l'inverse, l'éducation consiste d'abord à transmettre un héritage, une tradition, car l'enfant (ou la personne arrivant par immigration), ne peut acquérir cette mémoire, ce "testament", que par son apprentissage. Cet héritage, une fois connu et assumé, permet d'envisager un avenir plus ouvert, un avenir que les jeunes bâtiront sans qu'on puisse l'imaginer à leur place. En éducation, la tradition serait donc libératrice et l'utopie conservatrice.

L'autorité et l'égalité

La relation des éducateurs et des élèves, des adultes et des enfants, est par essence inégalitaire, car elle est fondée sur l'autorité de ceux qui savent sur ceux qui ne savent pas encore ou pas complètement. Du moins l'est-elle pour ce qui est et de ce qui fonde cette autorité : la possession des savoirs, la connaissance de la tradition, et par conséquent la transmission des valeurs. Mais cette relation devient égalitaire dès qu'il s'agit d'envisager la création du monde à venir, l'innovation, et l'aménagement de cette "maison commune" qui doit continuer à réunir les générations.

L'éducateur et le citoyen

Il revient donc aux maîtres, et plus généralement aux adultes, d'assumer, par principe, l'héritage des générations passées vis-à-vis des enfants. Car sinon, qui d'autre pourrait le faire ? Mais en tant que citoyens ils peuvent bien entendu être amenés à critiquer cet héritage et à vouloir le monde différent de ce qu'il est. "Cette responsabilité, nous dit Hannah Arendt, n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est imposée du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait pas avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation".

CONCLUSION

On conçoit donc qu'il est difficile de toucher à l'idée de nation telle que l'histoire l'a forgée en France, sans mettre en péril le type même de société dans laquelle nous vivons, fondée sur la démocratie et sur l'acculturation et l'intégration des nouveaux arrivants dans une communauté qui transcende les différences d'origine. L'École - l'éducation nationale - et la transmission des valeurs communes, celles de la démocratie, jouent un rôle fondamental dans ce processus. Proposer comme on a pu le lire récemment ⁽¹⁾ de confier aux seules écoles publiques la transmission des valeurs nationales en laissant entendre que les écoles privées religieuses en seraient dispensé est une position qui débouche sur l'aventure : quelle société imagine-t-on vouloir ainsi construire, fondée sur des communautés culturelles se référant chacune à ses propres valeurs ?

De même, il nous faut examiner le débat qui est sans cesse avivé par ceux qui prétendent que l'école ne doit pas ou plus éduquer. Au delà des positions théoriques, où il est parfois difficile de se repérer dans les significations des termes utilisés (enseigner ? instruire ? éduquer ?), il existe des comportements et des attitudes pratiques qu'on peut aisément repérer et classer en trois catégories.

Il y a d'abord ceux - la majorité dans le second degré - qui pensent que leur métier est d'enseigner, de transmettre des connaissances, et que l'éducation n'est pas leur affaire, ou bien qu'elle se produit d'elle-même, comme miraculeusement par le simple fait d'apprendre. Comme le déclare sincèrement un illustre représentant de ce courant, Patrick Grainville : "Comme enseignant de français, je prépare le terrain, je sème, je nourris mes élèves. C'est cela mon plaisir. Ensuite, vogue le navire,

¹. Interview du R.P. Cloupet, Le Monde du 10 Janvier 1994

j'allais dire la galère. Mais sur l'aspect politique et social de l'école, en revanche, je me sens infirme. J'ai des doutes, je nage, je culpabilise. Alors, faute de comprendre le système général, je suis ramené à mon enseignement dont je fais avant tout une affaire personnelle" ⁽²⁾. Faut-il remonter à Rabelais pour comprendre que "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme" ? Ou faut-il se rapporter, plus proche de nous, à Hannah Arendt, pour laquelle "On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant" ⁽³⁾. Si l'on pense que l'éducation est inscrite dans l'autorité assumée des adultes sur les enfants et les jeunes, on a tout à craindre d'une Ecole dans laquelle les enseignants se déchargeraient (mais sur qui ?) de ce rôle d'éducateur, et ceci d'autant plus que les autres instances qui assuraient conjointement et avec efficacité ce rôle de socialisation et d'intégration jusqu'alors, famille, église, armée, syndicats, entreprises et associations, sont elles-mêmes en crise.

Il y a ensuite ceux qui pensent que l'éducation est nécessaire, mais qu'elle ne peut être que l'auxiliaire de l'enseignement. Eduquer, donner des règles et faire respecter des normes de comportement est utile pour enseigner convenablement. La vie commune dans un établissement ou dans une classe suppose des contraintes, des entraves à la liberté individuelle, certes regrettables mais nécessaires : arriver à l'heure, faire le silence, ne pas se disputer ou se battre, avoir de l'ordre, écouter le professeur, faire et rendre ses devoirs en temps utile nécessitent de la discipline. Cette conception de l'éducation, qu'on peut qualifier d'utilitariste est également profondément amoral. Elle était tenable dans les établissements policés qui accueillaient 3 à 4 % d'une classe d'âge (ce qui fut le cas des lycées de garçons entre 1880 et 1930), et le reste encore dans certains établissements qui accueillent la partie déjà "bien éduquée" de la jeunesse. Elle ne l'est plus dans les collèges et les lycées où la violence de la vie urbaine a durablement pénétré. On peut toujours dire à deux élèves qui se querellent "Taisez-vous, sinon je ne peux plus me faire entendre", on ne peut plus dire à un élève qui frappe un professeur "Arrête de taper, sinon on ne l'entend plus au fond de la classe !" car éclate alors l'amoralité intrinsèque d'une telle attitude "éducative".

Il y a enfin ceux qui pensent que l'instruction, la transmission de connaissances, fonde toute éducation (qui sinon se transformerait en une "rhétorique émotionnelle et morale") mais qu'elle ne s'y réduit pas. Car si l'on impose des règles aux élèves, si l'on exerce sur eux une certaine forme d'autorité, si le maître prend garde à conformer ses propos et ses propres comportements aux valeurs qu'il doit transmettre, c'est pour une raison bien plus fondamentale que de faire régner la discipline, c'est parce que l'éducation a pour but de socialiser, de faire entrer les jeunes dans une culture, dans un monde qui leur préexiste, et aussi pour que ce monde continue à exister, malgré l'arrivée renouvelée de ces enfants qui naissent naturellement "sauvages".

La tâche de l'éducateur est donc double. D'une part, il doit se centrer sur l'élève, l'instruire, l'aider à se socialiser, à "entrer dans le monde", il est un "pédagogue". Mais d'autre part, il doit se centrer sur le monde, sur la société et la pérennité de la culture, et il est alors un "conservateur" du monde, et un "maître tisserand du lien social".

Cette conception de l'éducation est exigeante, difficile, mais empreinte pour celui qui l'accepte d'une sorte de noblesse sociale : car c'est une conception qui ne renonce ni à la connaissance de la loi morale, au respect absolu de l'être humain et à la suspension de la violence, ni aux qualités de cœur et à l'exercice de l'amour fraternel, ni à l'usage de la raison, au savoir et à la recherche de la vérité.

². Propos rapportés par C. Garin, "Sauve qui peut les profs !", Le Monde, 21 Novembre 1991

³. H. Arendt, "La crise de la culture", Folio-Gallimard, 1972, p. 251

