

Les valeurs dans l'éducation

Introduction

Les valeurs à l'école : un (im)possible horizon commun ?

Alain Boissinot

*Inspecteur général (H) de l'Éducation
nationale, ancien recteur*

Bernard Delvaux

Université catholique de Louvain

Ce numéro prolonge une réflexion menée dans plusieurs dossiers récents de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. En 2017, l'analyse consacrée à « La fragmentation des systèmes scolaires nationaux » (n° 76) montrait comment la multiplication des acteurs éducatifs à l'ère de la mondialisation entraîne la fragmentation des projets éducatifs eux-mêmes, qui tendent à s'émanciper du cadre fédérateur des États. Le numéro 78 (2018), pour sa part, étudiant les « Conflits de vérité à l'école », soulignait la façon dont les sociétés contemporaines peinent à s'accorder sur une vérité – au singulier – et voient s'affronter des prétentions à des vérités plurielles : situation éminemment problématique pour l'école. Même constat dans le numéro 82 (2019), portant sur « Les privatisations de l'éducation » : sous diverses formes, des processus de privatisation et d'individualisation interrogent la capacité à « faire société ».

Comme le souligne Jean-Marie De Ketele, présentant le n° 85 consacré à « La recherche en éducation » (2020), il conviendrait dès lors d'étudier une question essentielle : « quelles valeurs (ou contre-valeurs) sont développées par tel environnement éducatif, par tel dispositif pédagogique... et donc finalement par tel système éducatif ». On ne peut esquiver le sujet des valeurs, rappelle-t-il aussi, « car ne pas (vouloir) se poser la question est déjà un choix implicite de valeurs ». Tel est le défi que nous avons proposé à des auteurs provenant de régions et de traditions culturelles diverses : Afrique (Afrique du Sud et Maroc), Amérique (Bolivie et Californie), Asie (Bhoutan, Chine et Vietnam), Europe (Finlande, France et Hongrie), ainsi qu'à un expert des organismes internationaux.

ÉVACUER LA QUESTION DES VALEURS ?

La tentation existe pourtant de contourner le problème. En réaction contre les forts investissements idéologiques dont l'école a toujours fait l'objet, beaucoup prônent depuis quelques années une approche pragmatique, fondée sur le constat du réel (*evidence based*) et sur des méthodes rigoureuses d'évaluation. Plutôt que de débattre des buts de l'école, il s'agit alors d'apprécier les résultats qu'elle obtient, en matière par exemple de professionnalisation ou de construction efficace de compétences. Dans un contexte économique difficile, cette démarche conduit à mettre l'accent sur la notion d'efficience : quels sont les résultats obtenus par rapport aux moyens investis ? Et le développement des enquêtes et comparaisons internationales suscite une logique de *benchmarking* : qui fait preuve de la meilleure efficacité ? Ces logiques, si elles ont leur intérêt dans leur ordre propre, conduisent à privilégier une approche *ex post* plutôt qu'*ex ante*. Elles tendent à évacuer la question des valeurs pour poser celle de la valeur, au sens économique du terme, masquant ainsi, comme le souligne Xavier Pons (2020), que « le pragmatisme, non sans paradoxe, tend à devenir lui-même une idéologie politique, un système d'explication totale selon lequel les grandes décisions ne pourraient être prises que sur la base de l'expérience ou du cas par cas ».

Cette tendance à évacuer la question des valeurs du champ des débats sur les politiques scolaires est liée à un profond embarras et à la difficulté d'explicitier un projet collectif. Comme Max Weber (2003) le pointait de manière étonnamment prémonitoire voici un siècle, il semble que « les valeurs ultimes et les plus sublimes se sont retirées de la vie publique pour se réfugier soit dans l'arrière-monde de la vie mystique, soit dans la fraternité des relations directes que les individus entretiennent entre eux ».

Peut-être a-t-il existé des temps supposés heureux où les valeurs de l'école, de la société, du monde, paraissaient en harmonie : en Asie par exemple, une vision cohérente du monde nourrie de confucianisme ; en France, le mythe fondateur de l'école des débuts de la III^e République, mettant en synergie la croyance en le progrès par la science, les principes républicains et un projet scolaire visant à la fois l'instruction et l'éducation. Mais de tels systèmes de valeurs peinent aujourd'hui à donner sens à la vie publique dans un contexte où le « projet » de la modernité occidentale, longtemps conquérant, s'est progressivement mondialisé.

Comme le souligne Cornelius Castoriadis¹, ce projet était sous-tendu par un imaginaire couplant d'une part la quête d'autonomie des êtres humains par rapport à l'emprise de la tradition, souvent incarnée par une figure divine, et d'autre part l'ambition d'une compréhension rationnelle du monde. L'homme émancipé de la révélation était appelé à devenir, selon la célèbre formule de Descartes, « comme maître et possesseur de la nature ». Cet imaginaire moderne cohérent appuyant la quête d'autonomie sur la Raison s'est peu à peu diffusé, devenant force instituante des sociétés occidentales.

1. Cette idée est développée dans de nombreux ouvrages de Castoriadis, notamment dans *Fait et à faire* (1997).



Mais il apparaît aujourd'hui considérablement altéré. La quête d'autonomie, qui impliquait une démarche d'autolimitation, s'est muée en recherche d'une liberté individuelle sans limites et d'un épanouissement qui autorise peut-être des relations interpersonnelles, mais non un projet collectif. La confiance dans les progrès promis par la science a cédé la place à l'inquiétude devant l'usage que les hommes peuvent en faire. Le développement des techniques nourrit un sentiment ambigu : s'il ouvre d'innombrables possibilités, ne risque-t-il pas d'imposer sa logique aux hommes et de les « réifier », les instrumentaliser à leur tour² ? Le droit même de l'homme – et *a fortiori* de l'homme occidental – à se poser comme source des valeurs est de plus en plus contesté : un « humanisme », par définition, ne méconnaît-il pas les droits de l'animal ou de la nature³ ?

L'emprise de la rationalité instrumentale, que des auteurs associent à cette évolution de la modernité, inspire souvent des craintes, notamment dans le domaine éducatif où la mission première de l'école serait d'équiper les individus des bagages et outils leur permettant de saisir au mieux les opportunités qui se présenteront à eux tout au long de leur parcours de vie, pour qu'ils puissent ainsi « réussir » leur vie et réaliser leur « moi profond ». Pour le dire de manière raccourcie : avec un tel imaginaire, le collectif doit laisser aux individus la question des fins et s'occuper seulement de mettre à leur disposition les moyens les plus efficaces de réaliser leurs objectifs. Sa mission n'est plus alors de transmettre à tous un lot commun de valeurs situées dans le temps et l'espace, mais de favoriser l'éclosion et la mise à disposition d'une diversité de dispositifs d'apprentissage permettant de répondre efficacement à l'éventail infini des aspirations individuelles.

Cet imaginaire n'empêche cependant pas les systèmes éducatifs de continuer à affirmer vouloir transmettre des valeurs communes. Les États persistent en effet à se sentir investis de la mission d'assurer la cohésion sociale tout en servant les soifs de liberté individuelle, ce qui les oblige, d'une part, à garantir des règles et des normes permettant la cohabitation des projets individuels parfois vécus comme incompatibles, d'autre part, à limiter les excès d'inégalités de chances d'accomplissement de ces projets individuels, et enfin à assumer ce dont les chargent implicitement les citoyens, à savoir maintenir ou améliorer la place de la nation dans la compétition économique, puisque cette place paraît étroitement associée à la mise à disposition de ressources qu'une écrasante majorité d'individus jugent indispensables à la réalisation de leurs projets de vie.

Il n'est dès lors pas étonnant de voir nombre de systèmes scolaires afficher comme valeurs celles qui sont indispensables à : 1) la cohabitation des singularités (valorisation du respect, de la tolérance, de la non-discrimination, de l'égalité des chances...), 2) la mobilisation des énergies collectives nécessaires au maintien du pays dans la compétition économique mondiale (valorisation de l'entrepreneuriat, de la responsabilité, de la contribution à l'effort collectif...) et 3) à la gestion des individualités (valorisation du choix libre et rationnel, de la prise en charge de soi...). Tout cela est en général accompagné de références à la démocratie et à la participation citoyenne, qui paraissent cependant souvent quelque peu artificielles, l'imaginaire

2. Ces processus sont analysés notamment par Martucelli (2017) et Rosa (2011).

3. Cette question de l'humanisme et de ses éventuels renouvellements est présentée dans un des livres de Francis Wolff (2019).

contemporain se nourrissant, dans beaucoup de cultures, d'un individualisme qui attend du politique qu'il régule, non qu'il oriente. Ainsi, « quelle que soit la réforme, on a tendance à la centrer plus sur l'acquisition de savoirs et de compétences que sur l'imprégnation des valeurs universelles et humaines », expliquent les auteurs vietnamiens (Nguyen Xuan Tu Huyen, Pham Duy Thien et Tran Le Bao Chan).

Il n'est pas certain cependant que la tendance aujourd'hui dominante d'une définition minimale des valeurs communes s'imposera partout durablement. Paradoxalement, devant les tensions du monde contemporain, s'exprime souvent la demande de défendre, voire d'enseigner, les valeurs. La nostalgie des Lumières et la volonté de refonder l'humanisme se nourrissent de la défiance qu'inspirent certains développements de la modernité. Et, dans chaque société, les imaginaires antérieurs n'ont pas été complètement oblitérés. Ils sont perçus par certains, tels le gouvernement hongrois, le mouvement indigène bolivien ou le courant islamiste marocain, comme une réponse appropriée aux défis contemporains. Il n'est donc pas impossible que le débat, aujourd'hui focalisé largement sur l'efficacité et l'inégalité d'accès à un enseignement efficace pour chacun, porte demain davantage sur une définition plus substantielle des valeurs communes, tendance d'ailleurs déjà perceptible dans plusieurs pays.

Certains acteurs voudraient en effet renouer avec l'ambition de faire de l'école un vecteur essentiel de transformation de la société, capable de contrebalancer des tendances perçues comme préoccupantes : moins désormais celles de la tradition religieuse (ou de doctrines d'État dans les nations confucéennes) que celles de l'individualisme, de la compétition et d'une *hubris* dopée par un développement technoscientifique mal maîtrisé.

FACE AU « POLYTHÉISME DES VALEURS »

Un tel projet se heurte à un constat que Max Weber exprimait avec beaucoup de lucidité dans la conférence que nous avons déjà citée :

La vie [...] ne connaît que la lutte éternelle que les dieux mènent entre eux, pour le dire sans métaphore : elle ne connaît que l'incompatibilité des points de vue ultimes sur la vie qui sont *possibles* en général, et l'impossibilité de mettre fin à leur lutte, la nécessité, donc, de se *décider* pour l'un ou l'autre.

Comme le souligne Hugh Starkey dans ce dossier, il ne va pas (plus ?) de soi de revendiquer des valeurs universelles et fédératrices qui bénéficieraient de la force de l'évidence : la réalité est bien, selon la formule de Max Weber (2003), un « polythéisme des valeurs ». Ce polythéisme va dans le sens de l'autonomie individuelle, mais complique la recherche d'un socle de valeurs. Il nourrit un scepticisme axiologique déstabilisant pour les individus et les sociétés et crée un sentiment de crise peu propice à un projet commun d'éducation.

Dans ce contexte, une tendance consiste à puiser dans les strates qu'ont laissées les différentes phases historiques traversées par chaque société. Certaines d'entre elles ont profondément marqué les idéaux éducatifs, suscitant des mécanismes complexes d'imprégnation ou de rejet. Selon les sociétés, on relève le rôle



de l'implantation, souvent supranationale, d'une religion, d'une doctrine d'État dans les nations confucéennes, ou d'une culture ancestrale dans les cas bolivien ou sud-africain. Une autre force majeure est l'émergence en Occident de la modernité et des Lumières: la France, en particulier, en revendique la radicalité. La colonisation européenne a implanté ailleurs des éléments de cette modernité, qui a infusé différemment selon que la colonisation a été temporaire (Vietnam, Bhoutan ou Maroc) ou plus durable, entraînant la cohabitation des colonisateurs et des colonisés (Afrique du Sud, Bolivie), voire la quasi-éradication des colonisés (États-Unis). Au xx^e siècle, le communisme (en Hongrie, au Vietnam et en Chine) a introduit de nouveaux systèmes de référence. Chaque pays analysé dans le cadre de ce dossier voit cohabiter plusieurs de ces strates. Leur combinaison chaque fois particulière fait la singularité de chacun d'eux. Mais dans tous les pays sans exception, y compris la Chine, ces strates coexistent avec les valeurs mondialisées de la modernité tardive. L'exemple du Vietnam est particulièrement révélateur de cette situation. Dans ce pays, rappellent les auteurs vietnamiens, la tradition confucianiste reste forte malgré des couches successives d'influences différentes (la colonisation française, le socialisme, puis la mondialisation). Mais le même phénomène apparaît partout. Ainsi, la tradition religieuse constitue une composante majeure au Maroc, reste présente en arrière-plan en Hongrie et Finlande, ou encore conserve une dimension polémique (c'est le cas en France, à travers les débats sur la laïcité).

Les acteurs soucieux de promouvoir un projet normatif alternatif peuvent puiser dans ce patrimoine pour tenter de restaurer un ordre ancien ou d'hybrider les valeurs correspondant aux différentes strates. Une première voie, que nous avons déjà évoquée, est nourrie par la nostalgie de temps anciens qui auraient connu un consensus sur les valeurs. La seconde voie prend acte de la pluralité des valeurs et tente une fusion pragmatique. Ainsi, pour la Finlande, Sven-Erik Hansén, Mårten Björkgren et Tom Gullberg décrivent un élargissement progressif qui, partant du souci de soi, rencontre la communauté locale, la société, puis l'humanité. Cette ouverture suppose une solidarité globale, ouverte au multiculturalisme. De même, pour la Californie, Harry Brighthouse et Kailey Mullane détaillent les différents « biens éducatifs » qui tentent de combiner la recherche de l'autonomie et de l'épanouissement personnel avec des compétences démocratiques et économiques permettant d'établir des relations personnelles saines.

Que l'on emprunte l'une ou l'autre de ces deux voies, il s'agit d'essayer de « faire société », en refusant de se limiter aux valeurs d'individualisme et de compétition très présentes dans le monde contemporain. Mais la première voie implique nécessairement de concevoir la société comme un tout homogène laissant peu de place aux populations n'ayant pas ou ayant peu intériorisé la culture nationale, et à celles déjà fortement imprégnées de l'imaginaire de la modernité tardive. Un tel projet, qui rêve de « faire communauté » homogène plutôt que de « faire société » hétérogène, caractérise l'histoire récente de la Hongrie, mais aussi, dans un autre registre, celle du Bhoutan ou de la Chine. Il se heurte pourtant à la diversité interne des populations, dont certains membres n'adhérant pas à un tel projet sont en mesure d'éviter une telle éducation, par exemple, comme l'expliquent Iván Bajomi et Eszter Neumann pour la Hongrie, par le recours de classes moyennes urbaines et cosmopolites à des écoles privées développant une pédagogie centrée sur l'enfant ou

à des « cercles d'enseignement » informels assurant une éducation en groupe, avec l'aide de quelques enseignants. La seconde voie, quant à elle, celle de l'hybridation, se manifeste dans nombre de pays, par exemple au Vietnam, en Finlande, au Maroc ou en Afrique du Sud. L'État tente alors de combiner un ensemble de valeurs issues des différentes strates avec celles de la modernité tardive, au risque d'aboutir à un ensemble de finalités disparates, fruit d'inévitables compromis, à un catalogue de bonnes intentions dont personne n'imagine vraiment qu'il puisse être intégralement mis en œuvre dans chaque école. Ainsi, Fiona Horne explique comment, en Afrique du Sud, le projet fédérateur de « nation arc-en-ciel » se heurte à la réalité de facteurs de désorganisation et d'inégalité très profonds.

Ces tentatives de restauration ou d'hybridation n'empêchent pas une application différenciée des prescriptions dans les écoles : certaines d'entre elles résistent à mettre en œuvre un projet officiel trop peu tolérant ; d'autres interprètent librement des finalités officielles trop touffues et hétérogènes, et qui d'ailleurs tolèrent souvent, par le biais de politiques de déconcentration ou de décentralisation, la priorisation différenciée de certaines valeurs. Il en résulte une fragmentation de chacun des systèmes scolaires : en dépit du fait que les pouvoirs publics contrôlent et/ou financent encore la grande majorité des écoles, celles-ci tendent à différencier les valeurs qu'elles transmettent.

Cette diversité est pointée dans la plupart des articles, mais reste cependant rarement étayée par des enquêtes approfondies. Une part importante de l'éducation aux valeurs relève en effet du curriculum caché : les intentions affichées, les programmes officiels par exemple, sont une chose ; le fonctionnement effectif de l'école et des enseignements en est souvent une autre, et à côté du curriculum affiché fonctionnent des curriculums cachés qui font obstacle à la réalisation des valeurs officiellement promues. Par exemple, Kezang Sherab et Matthew J. Schuelka s'interrogent sur les résistances qui, au Bhoutan, s'opposent de fait à l'objectif officiel. De même, les auteurs traitant du cas californien expriment leur scepticisme quant à la façon dont les objectifs affichés sont mis en œuvre sur le terrain. Même dans le cas de la Chine, des tensions internes peuvent apparaître entre le projet officiel et les diverses formes de curriculum caché : les autrices évoquent par exemple le rôle des examens et du soutien scolaire, qui suscitent des logiques de compétition peu compatibles avec un objectif d'harmonie collective.

L'étude de ces écarts est cependant peu aisée, du fait que les valeurs effectivement transmises le sont pour une large part implicitement. La recherche sur ce sujet est encore peu développée et se limite souvent à analyser les débats politiques ou philosophiques sur les valeurs, ou les finalités affichées par les politiques éducatives ou par tel ou tel établissement, prêtant trop peu d'attention à leur mise en œuvre effective. Il n'empêche que la diversité des écoles sur le plan des valeurs promues transparait dans la plupart des articles du dossier. Ce qui ressort de ces observations, c'est qu'il est difficile de restaurer un ordre ancien dans des sociétés hétérogènes confrontées aux logiques d'une modernité globalisée. C'est aussi que l'éclectisme des valeurs sur lesquelles misent les stratégies d'hybridation ne fait qu'encourager cette diversité.



UN HORIZON COMMUN ?

Faut-il pour autant renoncer à imaginer un socle de valeurs communes à l'ensemble des écoles d'un système scolaire national? Un socle qui reconnaîtrait la légitimité de la quête d'autonomie des individus et l'existence d'une pluralité de valeurs, tout en évitant que cette quête verse dans l'individualisme, l'emprise de la compétition, la liberté sans limites ou l'*hubris*? Cela suppose de donner une place réelle au collectif, ou plus précisément au commun. Un commun qui, du fait de la reconnaissance de l'autonomie individuelle, ne devrait pas être défini en référence à une communauté homogène mais à une société hétérogène.

Le risque est souvent que ce commun se réduise à un affichage artificiel jouant sur la polysémie (inéluçtable) des mots. Comme le montre l'article sur la Californie, la référence à l'égalité connaît plusieurs interprétations. Il en va de même au Maroc à propos des droits de l'homme, dont l'islam et la tradition occidentale donnent des définitions différentes. Et que dire des divergences profondes d'interprétation du mot liberté en Chine et en Occident? De même, Mona Ozouf, dans ses travaux sur la Révolution de 1789 et sur les principes républicains (1984), avait montré que chacun des termes de la trilogie « Liberté, Égalité, Fraternité » était, dès l'origine, polysémique et sujet à débat: il existe plusieurs définitions possibles de l'égalité (de fait ou bien de droit?) ou de la liberté (limitée de toute façon par celle d'autrui...). Dans un ouvrage récent (2021), Monique Canto-Sperber a souligné la nécessité de redéfinir, compte tenu des évolutions sociales et techniques contemporaines, une valeur démocratique aussi essentielle que la liberté d'expression. L'ordre même et la hiérarchie des valeurs, dans la devise française, font problème et ont été discutés dès l'origine: ne faut-il pas parfois limiter la liberté au nom de l'égalité? Cette polysémie, dont témoigne dans ce numéro l'article de Pierre Kahn, a des aspects positifs: elle permet la réflexion et éventuellement la construction d'accords; mais elle empêche de se contenter de la simple référence à des normes supposées acceptées par tous. Cela implique dès lors de fonder tout nouveau socle de valeurs communes sur de longs processus de débats réellement démocratiques et inévitablement conflictuels, dans le but d'obliger chacun à préciser, pour lui-même et les autres, ce qu'il met derrière les mots qu'il utilise pour nommer ses valeurs.

Il importe d'ailleurs aussi de définir le mot « valeur ». On retiendra ici l'idée qu'une valeur est ce qui, en dernier recours, vient justifier une position argumentative. Elle est, dit Nathalie Heinich (2017), « une butée de l'argumentation »: ce sur quoi on se fonde pour tenter d'établir telle ou telle position – et par exemple un projet éducatif. Les valeurs désignent alors tout ce que mobilise l'éducation scolaire, par-delà les connaissances et compétences qu'elle est chargée de transmettre: tout ce qui, de façon plus ou moins explicite, est susceptible d'orienter l'usage de ces savoirs et compétences vers telle ou telle fin, et d'instituer un certain type de rapport à soi, aux autres et au monde. Définir les valeurs comme horizon, c'est également comprendre (mais non nécessairement accepter) qu'on puisse s'en réclamer sans qu'elles soient pour autant parfaitement traduites dans la réalité. Comme le fait remarquer Nathalie Heinich (2017), les valeurs ne sont pas disqualifiées par les faits. Pour rester dans l'ordre des préoccupations scolaires, l'égalité reste une valeur éducative même si le système éducatif ne la réalise que très imparfaitement. Encore

faut-il, bien sûr, s'interroger sur les raisons de l'écart entre la visée revendiquée et la réalisation.

Accepter le polythéisme des valeurs tout en cherchant à définir un socle commun qui constituerait pour chacun un horizon suffisamment clair et cohérent parce qu'il aurait été le fruit d'un processus démocratique exigeant : telles sont des conditions de possibilité d'un projet qui chercherait à éviter à la fois la restauration d'un ordre ancien, le *patchwork* peu cohérent de valeurs disparates et le renoncement à des visées autres qu'opérationnelles. Mais qu'en est-il du contenu d'un tel socle qui prétendrait pondérer la quête d'autonomie individuelle par une quête collective, autrement dit affirmerait ne pouvoir réduire la quête collective à la recherche des conditions facilitant la réussite des quêtes de liberté individuelle ?

L'exemple chinois, analysé par Ora Kwo et Mingrui Yang, est particulièrement révélateur d'une société donnant une large place au volet collectif : les autrices revendiquent avec insistance la spécificité d'un système de valeurs (confucianiste revisité par le socialisme), qu'elles présentent comme irréductible aux valeurs occidentales. Pour autant, il n'est pas étranger à des systèmes de pensée qui ont prévalu aux origines de la civilisation européenne. Il s'inscrit en effet, pour reprendre la célèbre distinction de Benjamin Constant, dans l'esprit de la « liberté des anciens » et non dans celui de la « liberté des modernes ». Le projet éducatif vise à mettre l'individu en harmonie avec la cité et la société dans laquelle il vit. Valeurs de solidarité et de conformité, non d'épanouissement individuel comme le veut la « liberté des modernes ». Idéal d'intégration dans un « cosmos » qui fut, de façon plus ou moins exigeante, celui des cités grecques. L'expérience récente de gestion de la crise du Covid illustre, aux yeux des deux autrices, cette conception.

Outre le fait que ce modèle interroge les (trop grandes ?) limites à l'autonomie individuelle, il montre qu'il est illusoire de croire encore possible l'universalisation de valeurs ancrées dans un contexte historique donné, comme l'a longtemps pensé un Occident conquérant. Reconnaître la nécessité d'un ancrage, éviter de confondre l'universel avec l'universalisation artificielle d'un des modèles historiquement ancrés ne doit cependant pas empêcher de s'interroger sur les contours du commun que seraient censées servir les valeurs définies par tel ou tel système scolaire. Car le risque est grand que ce commun soit réduit aux contours de la société qui le définit et soit, dans le contexte de compétition économique mondialisée, mis au service d'un projet de surclassement des autres compétiteurs, voire d'impérialisme. Il faudrait au contraire que ces socles de valeurs définis par chacun des systèmes scolaires, bien qu'enracinés dans leur culture singulière, reconnaissent pleinement le polythéisme des valeurs, c'est-à-dire à la fois l'autonomie individuelle et la pluralité des sociétés, autrement dit qu'ils ne se construisent pas (fût-ce implicitement) contre les individus ou contre les autres sociétés.

Plusieurs projets tentent d'esquisser un tel « universalisme localement ancré ». Nous pensons en particulier à deux pays qui pèsent peu dans le concert des nations : le Bhoutan et la Bolivie. Au Bhoutan, il s'agit de repenser un projet éducatif fortement inspiré d'une vision du monde bouddhiste qui incite chaque personne à générer la paix et le bonheur pour tous les êtres sensibles, en laissant de côté son intérêt personnel. En Bolivie, comme le montrent J. Fernando Galindo et Jorge Antonio Mayorga, un nouveau type de valeurs universelles émerge, qui va au-delà



de l'anthropocentrisme et constitutionnalise les droits de la « Terre-Mère », s'enracinant ainsi dans la cosmovision des peuples indigènes, longtemps marginalisés. Cet exemple montre que, sur ce plan des valeurs écologiques, il est peut-être possible de bâtir un « universel localisé », la Bolivie l'ancrant dans la tradition indigène, le Bhoutan dans la tradition bouddhiste, et rejoignant ainsi un « universel localisé » finlandais où s'exprime la volonté de renouveler l'humanisme traditionnel. Peut-on imaginer que, sur d'autres plans probablement bien moins consensuels, en particulier sur celui du rapport aux autres, émergent de semblables références locales à portée universelle, par exemple en matière d'égalité ou de solidarité? La réponse à cette question est loin d'être évidente...

Si la définition des valeurs ne va pas de soi, leur statut n'est pas non plus dépourvu d'ambiguïtés. Pour certains, elles seraient des données incontestables, voire, dans le langage religieux, des révélations. Par là, elles seraient transcendantes et universelles. Elles appelleraient une simple transmission, un enseignement à proprement parler « dogmatique » : ce fut longtemps la position de la religion catholique, c'est aussi celle d'un certain islam. Mostafa Hassani-Idrissi et Mohammed Zernine, analysant la situation marocaine, montrent ainsi le lien entre enseignement islamique et pédagogie transmissive. Mais c'est aussi, face aux crises contemporaines, la tentation de certains (néo)républicains : ne faut-il pas à nouveau « enseigner les valeurs », par exemple, pour la France, la célèbre devise « Liberté, Égalité, Fraternité », trilogie à laquelle, depuis quelque temps, on associe volontiers la laïcité?

Lorsque ces valeurs, dans une société et en un temps donnés, font l'objet d'un consensus suffisant, elles se traduisent par un ensemble de normes, qui mobilisent l'attention des acteurs tout en bornant leurs visées. Intériorisées par ces acteurs, elles tendent à apparaître comme évidentes et définissent un espace de référence partagé qui structure le paysage scolaire. Comme l'enseignait la rhétorique, les valeurs communes supposent des « lieux communs » sur lesquels (se) reposent les pensées et les discours. En d'autres temps – le nôtre assurément –, ces normes perdent leur évidence et font l'objet de contestations : elles retrouvent un caractère discutable qui relance le débat sur les valeurs et oblige à s'interroger sur le fondement même du projet éducatif.

C'est pourquoi les valeurs apparaissent comme un horizon, une visée idéale, plus que comme un donné préalable. Elles se construisent et s'éprouvent (plus qu'elles ne se prouvent) dans le débat démocratique. Cela conduit à rechercher les procédures argumentatives qui permettent de construire, pour chacun des systèmes scolaires, un accord raisonné, mais sans cesse à reprendre, au sein de l'opinion publique. Cette perspective exclut également, dans l'acte éducatif, une simple pédagogie dogmatique reposant sur l'assertion : elle suppose plutôt une formation au débat et à l'argumentation, y compris l'apprentissage par tous de l'écoute de ceux qui ne maîtrisent pas (encore) ces compétences, et par ces derniers de la force de ne pas se taire. Elle suppose aussi que l'on s'interroge sur les formes que peut revêtir, ou non, la « démocratie scolaire ».

Pluralité des modèles, diversité des traditions de référence et des projets politiques, tensions entre les objectifs affichés et les réalités pédagogiques, entre l'école et la société : à chaque pas la réflexion rencontre des conflits de valeurs et des

conflits (ou du moins des débats) autour des valeurs. La bibliographie jointe à ce dossier, établie par Bernadette Plumelle, permet d'en prolonger l'analyse.

Cela signifie-t-il qu'il faille renoncer à toute forme de consensus, voire à un universalisme des valeurs? Pas nécessairement, à condition d'accepter l'idée que les valeurs ne relèvent pas d'une imposition dogmatique, mais constituent plutôt l'horizon d'un dialogue à poursuivre, dans chaque pays mais aussi sur le plan international (du bon usage de la mondialisation?). Les autrices de l'article sur la Chine, tout en défendant le caractère irréductible des valeurs chinoises, qu'il ne faudrait pas juger avec des optiques occidentales, concluent leur analyse en appelant à un dialogue international... On rejoint là le propos de Condorcet, qui précisait dans son rapport de 1792 sur l'organisation générale de l'Instruction publique :

Il en est de la liberté, de l'égalité, de ces grands objets des méditations publiques, comme de ceux des autres sciences; il existe dans l'ordre des choses possibles un dernier terme dont la nature a voulu que nous puissions approcher sans cesse, mais auquel il nous est refusé de pouvoir atteindre jamais.

BIBLIOGRAPHIE

CANTO-SPERBER M. (2021). *Sauver la liberté d'expression*. Paris: Albin Michel.

CASTORIADIS C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe 5*. Paris: Seuil.

HEINICH N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris: Gallimard.

MARTUCELLI D. (2017). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*. Paris: Gallimard, coll. « Folio essais ».

OZOUF M. (1984). « La devise républicaine: Liberté, Égalité, Fraternité ». In P. Nora, (dir.), *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

PONS X. (2020). « Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie? ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 83, p. 33-43. <https://doi.org/10.4000/ries.9291>

ROSA H. (2011). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.

WEBER M. (2003 [1917]), *La profession et la vocation de savant*. In M. Weber, *Le savant et le politique*. Traduction française, Paris: La Découverte.

WOLFF F. (2019). *Plaidoyer pour l'universel*. Paris: Fayard.