Jean-Michel Barreau & Xavier Riondet (dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*

Jean-François Dupeyron

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/506>

DOI : 10.4000/ree.506

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-François Dupeyron, « Jean-Michel Barreau & Xavier Riondet (dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation* », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/506> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.506>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation

sous la direction de
Jean-Michel Barreau & Xavier Riondet

Cet ouvrage collectif, dirigé par Jean-Michel Barreau et Xavier Riondet, présente un intéressant florilège des travaux proposés dans le cadre du séminaire de l'équipe *Normes & Valeurs* du Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) de l'Université de Lorraine, séminaire initialement animé par Henri-Louis Go. Il prolonge plusieurs publications collectives antérieures – entre autres sur John Dewey, sur Michel Foucault, sur le concept d'autorité – et s'inscrit clairement dans cette lignée épistémique focalisée sur des usages pluriels de la notion de *norme* pour penser les problèmes d'éducation, d'enseignement et de formation.

On retrouve donc dans les textes, d'un côté une grande pluralité d'approches, empruntant à l'histoire de l'éducation et des idées pédagogiques, à la philosophie de l'éducation, à l'éthique et à la métaéthique, ou aux sciences de l'éducation, de l'autre côté, un fil conducteur unissant les chapitres autour de la confrontation des deux concepts de *norme* et de *valeur*. Plus précisément, le duo norme/valeur a été travaillé autour d'un point vélique constitué par la question « Qu'est-ce qui vaut d'être conservé ? ». Cette question, évidemment centrale dans l'univers de l'éducation, se présente comme une extension de la question posée naguère par Olivier Reboul : « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » (*La philosophie de l'éducation*, § « Les valeurs et l'éducation », 1989). On sait la réponse de Reboul : « Vaut la peine d'être enseigné ce qui unit et ce qui libère ». Trente ans après cette réponse, l'ouvrage coordonné par Barreau et Riondet maintient l'ouverture du débat, en enrichit les perspectives, en examine un point saillant – la conservation et la transmission des valeurs – et s'appuie lui aussi sur un postulat éducatif : « Ce qui vaut la peine d'être conservé est ce qui profite aux développements humains » (p.6), autrement dit, « les libertés, les épanouissements, les égalités, les fraternités et les sororités, les rationalités, les coopérations, les mobilités, les mixités, les émancipations et les justices sociales. » (p.7).

L'affirmation de ce postulat donne, selon nous, une véritable consistance à la collecte des travaux de ce séminaire, là où trop de discours, faisant comme si l'éducation n'était qu'une « technique » de formation, refusent de penser son sens en fonction des enjeux anthropologiques et politiques de celle-ci.

Presses universitaires de Lorraine, Collection « Questions d'éducation et de formation », 2019, 305 pages,
ISBN : 9782814305359

Dans cette optique, l'introduction de l'ouvrage attire judicieusement l'attention de la lectrice et du lecteur sur l'importance de la réflexion à accorder à la définition d'une forme de « patrimoine culturel immatériel », selon l'expression de l'UNESCO, que les éducatrices et les éducateurs auraient à transmettre et à conserver pour mieux en préserver les conditions d'amélioration continue.

Ce raisonnement, implicitement, est arendtien dans la mesure où le souci de l'innovation et de la transformation du monde n'est ni séparé ni opposé au souci premier de la transmission de celui-ci et de son cœur moral : les valeurs que l'éducateur et l'éducatrice met en mouvement dans ses gestes et dans sa pédagogie, aussi bien les valeurs qu'il ou elle transmet que les valeurs avec et par lesquelles il ou elle transmet. Cette première « ambiance » conceptuelle arendtienne n'est toutefois pas une fin en soi, tant d'autres influences, entre autres celles de la boîte à outils foucauldienne, de la pédagogie Freinet ou du pragmatisme nord-américain, traversent çà et là les chapitres.

Bref, *unité* et *diversité* sont les valeurs de cette production collective dont l'organisation est clairement structurée autour de quatre « amorces », précédées par un éclairage philosophique fondateur proposé par Eirick Prairat au sujet des controverses classiques et des débats actuels sur la question des valeurs. Comme il en est coutumier, Prairat décrit d'abord avec une précision clinique quatre grands débats métaéthiques portant sur : a) la *définition* du concept de valeur et son articulation avec le concept de norme ; b) la *réalité* de ce que désigne le concept de valeur, en renvoyant dos à dos le relativisme et le naturalisme (la valeur n'est ni une simple préférence subjective, ni une immuable référence objective dont l'ontologie serait possible) ; c) l'*accès* aux valeurs, avec une réhabilitation des émotions et de la sensibilité, à l'encontre des approches intellectualistes ; d) l'*engagement* qui peut, qui pourrait, accompagner nos *jugements* moraux, ce qui,

selon Prairat, nécessite un adjuvant, lequel constitue sans doute l'enjeu majeur de l'éducation aux valeurs, afin que « tout homme éduqué agisse conformément à certaines exigences morales et intellectuelles » (p.23).

Ensuite, Prairat parcourt trois débats traditionnels en philosophie de l'éducation : le débat sur la valeur de l'enseignement (*qu'est-ce qu'une école bonne ?*), le débat sur les valeurs à promouvoir à l'école (dans l'optique limitée d'une morale du *juste* et non dans l'ambition démesurée d'une morale du *Bien*), et le débat sur les valeurs pédagogiques requises pour mettre en œuvre un enseignement émancipateur et capable de transmettre une culture commune. Où l'on voit que, en matière de philosophie de l'éducation, la valeur peut être appréhendée selon le cas « comme un critère, comme une visée ou comme un réquisit » (p.29).

Enfin, Prairat, toujours aussi clairement, présente deux grands débats actuels : *primo*, le riche et vivace débat sur l'éthique et la déontologie professionnelles des éducateurs et des enseignants, débat sur lequel il fait lui-même autorité depuis plusieurs années ; *secundo*, le débat pédagogique sur la transmission des valeurs, débat auquel il contribue en indiquant le rôle qui joue l'*exemplarité*, et l'importance qui revêt notre nécessaire attention à « une forme de vie [scolaire] qui rend les valeurs républicaines désirables » (p.33).

Cette vaste et stimulante ouverture permet ensuite aux chapitres répartis dans les quatre amorces de prendre tout leur sens dans l'esprit des lectrices et des lecteurs, qui peuvent ainsi en relier les éléments à des problématiques bien situées dans le champ de la philosophie morale.

La première amorce se consacre à la question de la *conservation* (« ce qui vaut d'être conservé »), question abordée à travers trois exemples. Anne Ruolt revient sur l'histoire peu connue de l'hebdomadaire *Les annales de l'éducation*, publié de 1811 à 1813 par François Guizot et son épouse Pauline de Meulan. Elle étudie une série de sept articles écrits par Guizot et constituant une forme de « roman éducatif » intitulé *Les voyages d'Adolphe*. Cette promenade éducative d'un père et de son fils dans les quartiers de Paris se voulait d'autant plus édifiante que Guizot affirmait que la connaissance du passé devait être au service de l'ordre social. Dans cette optique, Ruolt peut montrer que la connaissance historique – et le choix des éléments à transmettre – proposent des *savoirs dynamiques*, c'est-à-dire des savoirs producteurs de cohésion sociale, autrement dit qu'ils méritent d'être conservés.

De son côté, Jean-Michel Barreau se focalise sur l'histoire controversée de la valeur d'égalité scolaire républicaine, qui a pu constituer un totem idéologique inébranlable, en dépit des nom-

breuses démonstrations mettant en cause sa réalisation et la sincérité de ceux qui s'en réclament, en allant de Jules Ferry à Jean-Michel Blanquer. Barreau s'intéresse surtout aux critiques « réactionnaires » adressées à la notion d'égalité, à laquelle tout un ensemble de discours persistants ont régulièrement fait le reproche de tendre inévitablement vers un *égalitarisme* coûteux et nuisible et d'alimenter « la marmite du communisme » (*L'Univers*, 25 mai 1880). Ainsi, non seulement le système scolaire, dès Jules Ferry, s'est comporté comme s'il voulait désactiver la charge morale et politique de la valeur d'égalité en éducation (pour les classes populaires, pour les filles, etc.), mais encore il est entravé dans sa perpétuelle quête de démocratisation par ceux qui persistent à affirmer que l'égalité a peu de pertinence en ce qui concerne la construction de l'offre des parcours scolaires. En une lumineuse formule, Barreau renvoie alors ces idéologues à leurs chères études, en rappelant la nécessité de maintenir vivace la référence à l'égalité dans les débats sur l'École : « On n'est pas un conservateur quand on conserve l'égalité, on est un novateur qui perpétue la novation. » (p.77).

Pour sa part, Xavier Riondet scrute l'entreprise de révision des manuels scolaires au nom du pacifisme pendant l'Entre-deux-guerres. Fidèle à ses choix épistémiques, il ne propose pas une approche descendante fondant conceptuellement la valeur ; il préfère mettre en œuvre une « logique *grammairienne* des valeurs » (p.81) observant principalement les relations concrètes entre les agents sociaux et les valeurs. Cette méthode de coloration foucaldienne lui permet de mettre en lumière un travail spécifique de réévaluation dans un contexte historique où il s'agissait de réduire l'emprise du nationalisme belliciste : comment introduire et populariser de nouvelles valeurs dans le corps social ? L'exemple du travail de la *Coopération intellectuelle*, à partir de 1921, montre comment un réseau international d'intellectuels contribua à la révision de certains manuels d'histoire pour y promouvoir la valeur de *paix*, jugée digne d'être conservée et transmise. Réécrire ainsi partiellement l'histoire, c'était anticiper sur l'analyse bourdieusienne de « l'arbitraire des commencements », mais mettre cet arbitraire au service de la paix et de l'humanité.

La deuxième amorce se consacre à la question de la *transmission* : qu'est-ce que transmettre et comment transmettre ? Emmanuel Nal s'intéresse au *modèle* comme support axiologique en éducation. Comment pourrait-on faire connaître et surtout faire aimer les valeurs communes sans la présence d'une éducatrice ou d'un éducateur qui soit pour le sujet « une référence susceptible de le façonner » (p.107) ? La question de l'identification au modèle est donc reprise dans le cadre d'une philosophie de l'éducation qui dis-

tingue l'*exemple* et le *modèle*. Comme le percevait déjà John Locke, l'éducation tient aussi du modelage, mais c'est pour atténuer les effets potentiellement liberticides de ce dispositif que Nal rappelle, avec Paul Ricœur, que la valeur est « un instituant-institué » et que, *in fine*, c'est bien le sujet qui *produit* ses valeurs dans le cadre de son « projet de liberté », avec l'appui du modèle des agents moraux qui l'accompagnent.

C'est avec rigueur et précision que Pierre Gégout ausculte les limites de la distinction faits/valeurs. Au nom de cette distinction, une objection est parfois émise à l'encontre de l'enseignement des valeurs à l'école républicaine : puisque celle-ci ne peut enseigner, en droit, que des savoirs « objectifs », autrement dit des « faits », en quoi pourrait-elle transmettre des valeurs dans la mesure où celles-ci seraient subjectives, relatives, incertaines ? Gégout, puisant judicieusement aux sources des travaux de Hilary Putnam et de John Dewey, renvoie dos à dos l'empirisme classique (David Hume) et l'empirisme logique (Rudolf Carnap), afin de montrer que « si valeurs et faits sont à distinguer, ils ne sont pas à opposer » (p.139). L'école républicaine peut – et doit – enseigner des valeurs, dans la mesure où celles-ci ont cette forme d'objectivité que produisent la délibération rationnelle, l'enquête éthique et l'appartenance logique à un ensemble historique de significations partagées.

D'ailleurs, la question de la possibilité de production d'un accord sur les valeurs est traitée par Thibaut Bouchet-Gimenez. Pour cela il se saisit de la notion deweyenne d'*enquête* « comme forme privilégiée de formation des valeurs dans un milieu démocratique » (p.143) et projette celle-ci sur la pratique de la *réunion de coopérative* en pédagogie Freinet. Même si l'exemple donné à partir d'une classe de maternelle/CP est analysé très rapidement, l'auteur confirme la richesse éducative permise par l'institutionnalisation d'un style de pensée démocratique. Cet indéniable acquis des recherches et des pratiques pédagogiques demeure pourtant trop marginal au sein d'une école démocratique qui n'a pas encore mis sa forme en cohérence avec les valeurs qu'elle affiche.

La troisième amorce se demande comment les valeurs « traversent » les institutions, non sans conflits ni malentendus. À ce sujet, André Pachod prolonge un travail déjà très productif sur l'emblématique *Code Soleil*, proposé aux institutrices et aux instituteurs entre 1923 et les années 1980. Il propose une lecture de ce « code de déontologie professionnelle enseignante » (p.155) en montrant qu'il transmettait tout à la fois « un code, une identité professionnelle des instituteurs et un projet d'éducation » (p.156). Dans cet esprit, la connaissance des *principes* précédait le relevé des *obligations*, leçon en partie oubliée par

l'institution, notamment dans ses dispositifs de formation professionnelle. Pachod rappelle d'ailleurs la perfectibilité et la mobilité d'une telle déontologie, invitant ainsi le milieu enseignant à reprendre le fil grandement perdu de l'écriture de sa morale professionnelle.

Manon Grandval se penche pour sa part sur la délicate pratique des valeurs liées à la protection de l'enfance dans des situations où les parents, qu'ils soient maltraitants ou non, ont affaire aux services de l'aide sociale à l'enfance. L'accompagnement des parents peut alors utiliser le modèle des « valeurs proactives » afin de miser sur leurs capacités d'agir et de développer leur *empowerment*. Ainsi, le partage, même limité, des valeurs morales suppose que celles-ci deviennent des valeurs motrices, des valeurs expérientielles. Le vecteur du « pouvoir agir » se distingue donc du schéma déontique classique du « devoir agir » et, *in fine*, « les valeurs dirigent nos actions » tout autant que « nos actions orientent nos valeurs » (p.184).

Parallèlement, Jean-Michel Pérez interroge le lien complexe entre la valeur républicaine d'égalité et les politiques d'inclusion scolaire. Il montre que, si au niveau international (UNESCO, OCDE) les enjeux de l'éducation inclusive sont clairement affirmés, la France a dû attendre 2005 pour que la loi institutionnalise et universalise l'inclusion scolaire. C'est désormais au niveau local (l'accueil dans les classes) que la culture de l'inclusion a du mal à prospérer, surtout sur les champs didactique et pédagogique. Il s'ensuit que l'égalité dans le droit à l'éducation ne se corréle pas encore à une égalité dans « les conditions d'accessibilité didactiques » (p.195) et donc que l'accès aux savoirs scolaires demeure très inégal. Pérez suggère alors de fortifier la culture de l'innovation pédagogique au moyen d'une « culture de l'observation » par laquelle l'écoute de l'élève est un indispensable adjuvant à l'action de l'enseignant.

Relisant Wilhelm von Humboldt, Christophe Point s'intéresse aux valeurs et aux conceptions mises en avant lors de la fondation de l'université de Berlin au début du XIX^e siècle. Cette fondation, « la réalisation concrète des valeurs de l'*Aufklärung* » (p.203), porta la marque du libéralisme rationaliste (Humboldt, Schelling, Schleiermacher). On y trouvait donc le projet d'une pédagogie humaniste valorisant le savoir pour lui-même, misant sur la liberté de réflexion et rétive aux interventions de l'État. En une discrète ouverture vers la situation actuelle des universités françaises, Point en conclut que « les valeurs qui traversent l'université ne sont pas un "supplément d'âme" artificiel mais forment les raisons mêmes de son existence. » (p.215).

Sur un tout autre plan, Guy Lapostolle dresse un état de l'évolution du conflit de conceptions et

de valeurs dans les sciences de l'éducation françaises depuis les années 1980. Pour cela il construit une opposition (aujourd'hui atténuée, selon lui) entre, d'un côté, des pratiques « caméralistes » dominantes, dont les recherches évaluatives sont l'emblème et qui se pensent comme des expertises pour informer les politiques scolaires et éducatives ; de l'autre côté, des secteurs plutôt minorés qui se consacrent à des recherches fondamentales, critiques, collaboratives, etc. Lapostolle détaille alors le conflit de valeurs entre ceux qui adoptent le primat de l'*utilité* et de l'*efficacité* pour penser les choses éducatives tout en affirmant une illusoire *neutralité axiologique* de leurs recherches, et ceux qui, refusant la mise à l'écart du discours des acteurs, abondent par exemple les recherches sur l'éthique enseignante.

Enfin, la quatrième amorçe se focalise sur quelques horizons potentiellement valorisables en éducation. En premier lieu, Loïc Chalmel examine l'évolution du concept de *bienveillance*. Entre une « bonne volonté » où siègent le libre arbitre (Erasme) et la bienveillance pensée aujourd'hui par Martha Nussbaum en lien avec la philosophie du *care* et le concept de *capabilité*, la variabilité conceptuelle a été très importante. Chalmel nous met d'ailleurs pertinemment en garde contre des confusions avec des termes tels que la bienfaisance, la sollicitude, le respect, l'indulgence, la tolérance, avant de valoriser le concept de *bien-traitance* dans les gestes éducatifs.

C'est ce même concept de bienveillance qui est au cœur de la passionnante contribution d'Henri-Louis Go et d'Akiko Kawarabayashi. Elle est assise sur un projet franco-japonais consacré à la notion d'*école bienveillante*, ce qui correspond à la fois au « style moral » de l'école Freinet (p.258) et au concept japonais d'*amae* (compris *grosso modo* comme un "tendre sentiment d'attachement"). Après avoir retracé la genèse et l'histoire de la réception de Freinet au Japon, les auteurs mettent en relief les « pratiques éducatives de bienveillance » (p.265), dont le *régime de bonne humeur* qui constitue une véritable vertu au sein de la pédagogie Freinet. Le triptyque de la bienveillance, de l'exigence et de la confiance complète le portrait de l'indispensable « relation conjointe de reconnaissance entre Professeur et Élève » (p.273).

Deux édifiantes contributions relatives au milieu d'éducation complètent l'ouvrage. Frédérique Prot, reprenant l'idée de l'école comme *lieu et milieu de vie*, braque le projecteur sur la construction et l'aménagement de l'espace scolaire, en revenant sur l'exemple de l'école Freinet. Le projet d'une école en plein air, d'une véritable « réserve d'enfants » propice à leur bien-vivre, est en effet si alléchant que le souci de la qualité du milieu scolaire et de la vie qui s'y déploie est devenu une véritable valeur affichée par le système sco-

laire, sans accéder pour autant au statut de norme. Prot peut donc conclure avec quelque amertume que « l'aménagement de l'espace scolaire actuel, comme vecteur du bien-être de l'écolier, s'épuise en tant que valeur pour exister sans jamais se concrétiser en tant que norme pour s'essaimer » (p.287).

C'est à un tout autre contexte que fait référence Carmen Letz avec l'histoire de l'École d'Humanité depuis sa fondation en 1934 par Paul Geheeb. Au cœur du mouvement de l'Éducation Nouvelle, Geheeb proposa une éducation *par, à et dans la nature*. L'histoire des *Landerziehungsheimen* (les écoles-internats à la campagne) montre la persistance de deux axes majeurs : l'éducation à la paix et l'éducation « écologique ». En évoluant depuis 1934, ces écoles de pleine nature, plutôt situées en montagne, ont développé une sorte d'« humanisme écologique » (p.300) porteur de plusieurs projets d'écoles écologiques, tel le projet *École-logisch*. Letz fait quand même remarquer que la philosophie initiale de *communion* spirituelle avec la nature devient aujourd'hui, sous une forme atténuée, la « simple » transmission d'une culture de *protection* de la nature.

Une synthèse de ces quinze chapitres est quasiment impossible, tant le foisonnement des perspectives ouvertes par l'ouvrage est dense et multiple, au point que parfois le concept de valeur lui-même est un peu perdu de vue. Nous pouvons toutefois remarquer la prégnance de certains thèmes rassembleurs. Premièrement, le souci grandissant d'une construction éthique et écologique du milieu scolaire, apte à faciliter la conservation et la transmission des valeurs d'une anthropologie humaniste et démocratique. Deuxièmement, la persistance d'une double focale dans les recherches : un œil sur l'institution scolaire, désespérément lente à améliorer sa forme, l'autre œil sur les expériences, les marges, les tentatives pédagogiques dont l'histoire de l'éducation est si riche. Troisièmement, l'absence totale de travaux évaluatifs et d'expertise, au profit de réflexions fondamentales sur le sens de l'éducation, sur la pédagogie, sur l'éthique et sur des secteurs actuellement saillants dans l'affichage des politiques scolaires et éducatives (l'inclusion, la bienveillance, la protection de l'enfance). En nous inspirant des propos de Guy Lapostolle, on dira que les auteurs ont su résister à la « tentation caméraliste » et ont produit collectivement une réflexion alliant des expériences concrètes et une réflexion de fond pour répondre courageusement à l'immense question de la transmission, de la conservation et de la novation des valeurs en éducation. Là n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage.

Nous apprécions aussi que, parmi les dix-sept contributrices et contributeurs, l'ouvrage ait réservé

vé une place substantielle aux travaux des doctorants et doctorantes, des jeunes docteurs et docteurs, ce qui confirme la vitalité de la recherche en philosophie de l'éducation, notamment dans le domaine des questions morales et éthiques. Si l'expression d'un regret nous est permise, notons cependant la rareté des usages du concept de *principe*, alors que les débats ne sauraient, selon nous, se réduire au face-à-face de la norme et de la valeur. Si la norme est régulatrice, si la valeur est *in fine* sacrificielle (est valeur ce au nom de quoi je suis disposé à payer un coût), *le principe est rationnellement fondateur*, ce que la philosophie de l'éducation ne saurait oublier. Le principe de *laïcité* est d'ailleurs absent, lui aussi, de l'ouvrage, comme si les auteures et les auteurs avaient voulu se tenir à distance de débats certes très idéologisés et instrumentalisés, mais qui, justement à cause de ces dérives consternantes, méritent plus que jamais que la parole des chercheuses et des chercheurs y soit présente.

Jean-François Dupeyron

*Maître de conférences HDR en philosophie,
Équipe de recherche « Sciences Philosophie Hu-
manités », Université de Bordeaux Montaigne*