

L'éducation fondée sur les valeurs dans les écoles indiennes

D.S. Muley

Traducteur : Robert Elbaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5679>

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

D.S. Muley, « L'éducation fondée sur les valeurs dans les écoles indiennes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le , consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5679>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'éducation fondée sur les valeurs dans les écoles indiennes

D.S. Muley

Traduction : Robert Elbaz

- 1 S'adressant à son auditoire dans une faculté sur un sujet lié à l'éducation, un enseignant déclara « L'éducation est importante ». Mais, sans doute à cause de son fort accent local, tout le monde entendit « L'éducation est impotente ». Ces deux affirmations sont également vraies en ce qui concerne l'éducation fondée sur les valeurs. Elles font sens, chacune à sa façon. La première est assurément solide et recevable tandis que la seconde contient également une part de vérité. Le thème de cet article se propose de débattre des termes dans lesquels l'enseignement fondé sur les valeurs est considéré comme essentiel dans les programmes scolaires indiens et de la manière dont il semble n'avoir qu'une portée fort limitée.

Une brève étude des politiques et des rapports

- 2 L'une des plus anciennes civilisations au monde, l'Inde tire ses valeurs familiales et sociales de ses pratiques traditionnelles et de sa religion, qu'il s'agisse de ses textes, de son folklore ou de ses reliques. À travers les siècles, elle a nourri toute une multitude de traditions spirituelles et culturelles et su conserver la diversité de ses facettes. Bien se construire et bien se conduire étaient les objectifs principaux de l'éducation fondée sur les valeurs.
- 3 Toute mention d'éducation religieuse se voit fermement contestée par les tenants de la laïcité, qui se fondent sur l'engagement national pour promouvoir l'éducation laïque. En réponse, par l'intermédiaire du *National Curriculum Framework for School Education*¹ (2000) issu du *National Council of Education Research and Training*² (NCERT), New Delhi a essayé d'établir une distinction entre « éducation religieuse » et « éducation au fait religieux ».
- 4 Prenant ses distances avec les habituels relents religieux et moraux, la *National Policy on Education* (NPE, 1986) ou « Politique nationale d'éducation », a fondé son action sur les

valeurs laïques inscrites dans la Constitution indienne et sur les principes qui ont inspiré le peuple indien dans sa lutte pour la liberté. L'accent a particulièrement porté sur la façon dont les valeurs de démocratie, de laïcité, d'esprit scientifique et d'intégrité nationale se fondent dans le schéma directeur tel qu'il est actuellement suggéré en matière de programmes fondamentaux et de matériaux didactiques. Selon la NPE de 1986, le noyau commun des programmes scolaires devrait être conçu de manière à promouvoir des valeurs telles que l'héritage commun de l'Inde, l'égalitarisme, la démocratie, la laïcité, l'égalité des sexes, la conservation de l'environnement, la détestation des barrières sociales, le respect de la norme de la famille à enfant unique et enfin le développement de l'esprit scientifique.

L'éducation à la paix

- 5 En 2005, dans le cadre d'un long travail pour faire évoluer le cadre des programmes nationaux, une « Prise de position » portant sur l'éducation à la Paix a été publiée par la NCERT. Selon cette « Prise de position », la raison d'être de l'éducation fondée sur les valeurs repose toute entière dans le proverbe qui déclare qu'« il est plus facile de construire un enfant que de réparer un adulte ». Le concept d'éducation à la paix est différent de celui d'éducation pacifique. Cette éducation à la paix est présentée comme un concept global, inclusif, qui englobe celui d'éducation aux valeurs. Il vise à faire acquérir aux élèves les valeurs, les compétences et les attitudes nécessaires à une vie harmonieuse et à une éducation à la citoyenneté. Ses composants principaux sont les conflits et la violence, leurs types et leurs sources, la gestion des conflits, la justice, l'égalité des sexes, les droits de l'homme, la notion de responsabilité, le stress lié aux examens, le bizutage et les violences scolaires, et enfin les agressions.

Lamentations

- 6 Les différents rapports émanant des commissions et des comités pour l'éducation mis en place de loin en loin par le gouvernement indien, depuis son indépendance en 1947 jusque dans les années 1990, ont porté sur le thème récurrent de la détérioration des valeurs dans la société indienne ainsi que sur la justification principale de la défense de l'éducation aux valeurs.
- 7 Il apparaît que les décideurs et les concepteurs de programmes en Inde sont volontiers enclins à assigner un rôle « offensif » à l'éducation aux valeurs, afin de mettre fin aux préjugés et aux complexes transmis par le contexte social et l'accident de la naissance. Ils semblent également croire que l'enseignement scolaire fournit le cadre le plus approprié à l'inculcation de ces valeurs aux jeunes élèves, afin de contrer une érosion ultérieure de ces mêmes valeurs dans la société. Théoriquement parlant, cette position ne souffre aucun doute. Mais l'expérience passée en matière de mise en œuvre des politiques semble montrer que les compulsions idéologiques et la tendance à la rhétorique sont peut-être les ressorts principaux qui contribuent à donner naissance aux idéaux les plus nobles et aux déclarations pieuses à propos des valeurs, dans les politiques éducatives comme dans les programmes. Aucune déclaration de politique éducative, aucun cadre de programme n'est considéré comme sensé, solide et complet s'il ne fait état de la nécessité absolue d'une éducation aux valeurs. À cet égard, une remarque critique émise par le comité

parlementaire sur le développement des ressources humaines est lourde de sens lorsqu'elle précise qu' « il est décevant que les efforts concertés consentis durant les quarante dernières années n'aient pas abouti aux résultats escomptés. Les esquisses parfaites des plans et des stratégies conçus pour redonner aux valeurs toute leur place en matière d'éducation sont restées à l'état de projets. »

Des preuves épisodiques

- 8 Qui plus est, la croyance selon laquelle il existe un déclin croissant dans l'observance des valeurs au sein de la société semble n'être qu'une hypothèse, sans doute fondée sur des preuves épisodiques. En l'absence d'étude véritable portant sur le statut des valeurs et sur leur observance dans la société, y compris dans les établissements scolaires, on recourt opportunément à des épisodes historiques et à leurs fluctuations pour formuler des opinions à l'emporte-pièce.
- 9 De tels épisodes, source de désespoir à certains moments, générateurs d'espoir à d'autres, abondent dans l'histoire indienne. En effet, l'Inde est tout à la fois statique et dynamique. Des gens vivent dans des zones urbaines, qui sont modernes et vont de l'avant. Mais il existe une autre Inde, extrêmement pauvre, illettrée, isolée des courants porteurs de changement et de modernisation. Ces caractéristiques ont un impact important sur le statut des valeurs à l'école. Par exemple, le nombre croissant d'écoles dites « d'élite » semble perpétuer la hiérarchie sociale dans les relations entre écoles, ainsi qu'au sein même des écoles.
- 10 Cette dichotomie s'applique également à l'ensemble du système scolaire, bien que le grand nombre d'écoles en Inde et leur variété en termes d'infrastructures et de qualité d'enseignement défient toute tentative d'en appréhender la stupéfiante diversité et de généraliser, de quelque façon que ce soit.

Confrontation avec la réalité de l'école

- 11 Les écoles privées qui ne bénéficient pas de subventions représentent 20 % de l'ensemble des établissements en Inde. Le reste est constitué soit d'écoles gouvernementales, ou subventionnées par le gouvernement, ou encore d'écoles gérées par les organismes locaux, tels que des comités municipaux et des institutions de type Panchayati Raj³. Certes, les équipements, les infrastructures et la qualité de l'enseignement varient au sein de chaque catégorie d'établissements, mais il est possible de dire qu'en gros, la plupart des établissements gérés de façon privée disposent de meilleures infrastructures et dispensent un enseignement de meilleure qualité. En Inde, on appelle ces établissements les « bonnes écoles » car ils assurent à leurs élèves des résultats impressionnants lors des examens publics. Cependant, l'éducation par les valeurs ainsi que l'observance de ces valeurs par les élèves et les enseignants n'interfèrent en rien avec ces « bonnes écoles ».

Les réseaux religieux et sociaux

- 12 Il existe différents réseaux d'écoles, qui sont gérés par différentes organisations et divers trusts. Ils appliquent tous une certaine philosophie et les valeurs qu'elle véhicule. On trouvera quelques exemples dans le texte principal.

« Enseignement direct », enseignement « intégré »

- 13 La commission éducative de 1964-1966 avait recommandé que « deux ou trois séquences soient mises de côté chaque semaine dans l'emploi du temps de la classe pour l'enseignement direct de la morale. » Cela avait été le cas dans de nombreuses écoles, surtout dans celles gérées par des groupes religieux. Cependant, la NPE de 1986 avait adopté une position opposée en recommandant que « l'éducation aux valeurs devrait faire partie intégrante du processus éducatif et de l'ambiance scolaire, en opposition à la simple dissémination de ces valeurs par l'intermédiaire de cours spécifiques, de sermons ou de méthodes d'apprentissage fondées sur des manuels. » En matière d'inculcation des valeurs, on a souligné l'importance du « programme caché », par opposition au « programme prescrit ». On a suggéré des activités spécifiques, telles que relier l'école à la communauté, prendre appui sur des récits ou des contes folkloriques, pratiquer le chant choral et étudier les traditions classiques de l'Inde. Le Cadre national des programmes de 2000 donnait également la préférence à l'intégration des valeurs dans les matières scolaires existantes, plutôt qu'à une approche qui consisterait à créer une matière spécifique.
- 14 Le document de 145 pages émanant du NCERT, intitulé *Fundamental Duties and Value Orientation in NCERT Curriculum and Textbooks*⁴ a révélé que les valeurs contenues dans les Devoirs fondamentaux de la Constitution indienne trouvaient un écho plus que convenable dans les divers cours, tout spécialement en sciences sociales (éducation civique ou politique, histoire), les langues, et les matières scientifiques. Les valeurs importantes inscrites dans la Constitution indienne, y compris celles associées à la démocratie, à la laïcité, au multiculturalisme, aux droits fondamentaux du citoyen, aux droits de l'homme et aux défis socio-économiques, trouvaient toutes leur place dans les programmes, à pratiquement tous les stades du système scolaire.

Les enseignants, éducateurs des valeurs

- 15 Selon des formateurs pédagogiques, le statut des enseignants du primaire et la qualité de leur formation ont régressé. On croyait que des enseignants en situation de précarité professionnelle et ne percevant que de maigres salaires assuraient à leurs élèves de meilleurs résultats que des enseignants qualifiés. Dans un tel contexte, l'éducation aux valeurs ne joue plus qu'un rôle mineur.
- 16 Lorsqu'on lui a posé la question de son expérience des conséquences de l'enseignement des valeurs sur le comportement de ses élèves, une enseignante a déclaré : « Ils sont davantage guidés par le comportement des adultes. Des valeurs comme dire la vérité ou ne pas mentir ne devraient pas être enseignées, dans la mesure où elles sont rarement respectées par les adultes eux-mêmes, y compris par les enseignants ».

Un système tributaire des examens

- 17 Dans l'enseignement secondaire, la couverture du programme réglementaire est le sujet de préoccupation principal des enseignants. Comme il en a été fait mention ci-dessus, « bonne école » est le terme associé aux établissements qui ont de bons résultats aux

examens publics. Les enseignants eux-mêmes sont évalués en fonction de la réussite de leurs élèves à ces examens, qui consistent en fait à n'évaluer que la connaissance des contenus. En conséquence, on fait porter l'accent dans les situations réelles en classe sur la maîtrise des contenus bien plus que sur le développement des valeurs. On peut donc, avec une certaine assurance, défendre l'idée que la simple inclusion d'idéaux et de valeurs nobles dans la politique éducative et dans les programmes n'a guère atteint son but. Les experts pensent que la solution réside dans un contrôle en cours de formation (CCF) global⁵, mené dans l'établissement même. Si ce que l'on s'attend à voir traiter comme faisant partie intégrante de l'éducation aux valeurs n'est pas défini et évalué, alors la négligence s'installe. Mais se pose alors un véritable dilemme : si le comportement des élèves est évalué du point de vue de l'inculcation des valeurs, même en tant que composante du CCF, on peut craindre que l'ensemble du processus d'évaluation ne vire à une farce vide de sens. Cependant, si une telle évaluation voit le jour, cela serait néanmoins un pas significatif et positif vers l'éducation aux valeurs. La seule difficulté provient du fait que le système du CCF n'a pas encore véritablement pris racine en Inde, malgré l'importance qu'il revêt dans toutes les politiques éducatives nationales et tous les rapports.

- 18 Qui plus est, il subsiste un vague doute quant à la rationalité de l'évaluation des valeurs auprès des élèves. Outre la question éthique du droit inhérent qu'ont les élèves de vivre selon telles ou telles valeurs, on peut se demander pourquoi nous ne pourrions pas utiliser l'évolution ou le développement de certaines valeurs chez les élèves comme une évaluation des enseignants et des méthodes qu'ils appliquent, en lieu et place (ou en plus) de celle des élèves.

Approches de l'éducation aux valeurs

- 19 La question de savoir comment faciliter l'éducation aux valeurs n'a guère de réponse lumineuse. Le défi qui se pose en Inde à ce propos est de savoir comment inculquer les valeurs d'intégrité et d'honnêteté, de respect de la loi, comment enfin affirmer ses droits légitimes tout en respectant les obligations légales et morales qui s'imposent à tous. Le vieux débat entre les partisans d'une rationalité affranchie de toute valeur et ceux d'un respect des valeurs culturelles traditionnelles n'a pas encore été tranché de manière satisfaisante. Le principe fondateur de toute éducation libérale est de faire que les élèves découvrent et explorent par eux-mêmes les valeurs qu'ils désirent suivre. Ce principe ne se fait l'avocat d'aucun système de valeur en particulier. Mais la capacité qu'ont les enseignants de mettre en œuvre cette stratégie se heurte à l'état des infrastructures scolaires en Inde. La réalité du terrain dans les écoles indiennes démotive même les enseignants les plus motivés. D'un autre côté, les éléments les plus conservateurs, qui sont audibles et actifs en Inde, militent pour que l'enseignement scolaire inculque les valeurs culturelles et religieuses éternelles du pays aux jeunes élèves.

Une approche sensible à la culture

- 20 Il est intéressant de noter que ce débat a récemment refait surface en Inde suite à la controverse née du matériel fourni par différentes agences nationales ou onusiennes et consacré à l'éducation à la sexualité dans leur Programme d'éducation pour les

adolescents. Les éléments les plus conservateurs ont récusé ce matériel, le trouvant discutable et culturellement inapproprié.

- 21 Les partisans du Programme d'éducation pour les adolescents pensent aujourd'hui qu'ils auraient dû choisir une approche plus « sensible à la culture », telle qu'elle est suggérée par l'UNFPA⁶ dans son rapport annuel *L'État de la population mondiale, 2008*. Cette approche appelle à respecter les cultures et à explorer des solutions créatives en établissant des partenariats avec des acteurs du changement dans les pays considérés. L'approche sensible à la culture ne signifie nullement l'acceptation de croyances et de pratiques régressives ou nocives. Elle indique simplement que l'on peut trouver dans toutes les cultures des valeurs qui empiètent sur les droits de l'homme. C'est en se confrontant aux réalités culturelles que l'on peut trouver les moyens les plus efficaces pour combattre ces pratiques et ces croyances, tout en renforçant celles qui sont bénéfiques.

La question du sexe

- 22 Les élèves ou les étudiants indiens ne voient pas le sexe, la caste ou la religion comme une caractéristique définitoire mais simplement comme un groupe de facteurs qui constituent un individu. Que cette importance moindre accordée aux identités religieuse et sexuelle provienne d'une diffusion de l'éducation en général et de l'urbanisation ou de la mise en place de l'éducation aux valeurs à l'école, à chacun de se faire son opinion. La génération plus âgée est sans cesse remise en question par les filles et les femmes de la génération suivante. Voici deux exemples pour corroborer cette observation. C'est à l'officiant masculin qu'incombe la tâche de présider aux mariages et autres cérémonies socioreligieuses. Mais, dans l'état du Maharashtra, de plus en plus de jeunes femmes se forment pour devenir officiants. De la même façon, une coutume ancienne ne permet pas à une femme de donner l'extrême-onction à ses propres parents, mais une jeune fille de 20 ans a récemment enfreint la coutume en question pour accomplir les rites ultimes auprès de son père.

Une réalité sociale qui dérange

- 23 Le débat portant sur la façon dont la réalité sociale retentit sur l'éducation aux valeurs dans l'école ne serait pas complet si je ne mentionnais pas brièvement la substance d'un article écrit au nom des illettrés, des défavorisés et des exclus en Inde. « Le système éducatif actuel en Inde consiste à développer certaines compétences comme lire, écrire et articuler des idées entre elles, et à fournir une information et une faculté de comprendre, à partir des sciences et des sciences sociales. Munis de cette information et de ces compétences, nombre de gens instruits grandissent avec l'illusion qu'ils sont plus civilisés et plus sensibles aux valeurs que les personnes illettrées. La réalité, c'est que l'éducation ne rend pas un être humain meilleur. Les gens éduqués ne sont en rien plus sensibles aux autres ni plus compatissants, pas plus qu'ils ne sont plus honnêtes ou plus responsables. On voit des personnes éduquées faire preuve d'autant de fatalisme que des gens sans éducation, tout comme l'on voit des gens surdiplômés en sciences se comporter de manière totalement irrationnelle et inexplicable. » *Le tigre blanc*, d'Arvind Adiga – lauréat 2008 du *Booker Prize* – est l'histoire du fils d'un pauvre tireur de pousse-pousse. Un riche propriétaire terrien l'embauche comme chauffeur. Le jeune homme avait vu les pauvres

traités pis que des bêtes, taillables et corvéables à merci, lorsqu'ils n'étaient pas purement et simplement tués. Il fait sien la nouvelle morale de cette nouvelle Inde, dans laquelle chaque homme qui a réussi doit faire couler un peu de sang dans son ascension. Il tue donc son maître, s'enfuit avec un sac plein d'or jusqu'à Bangalore, y monte sa propre affaire et amasse une fortune gigantesque. Vers la fin du livre, il déclare vouloir ouvrir une école « pour les enfants pauvres de Bangalore, une école où l'on ne pourrait corrompre l'esprit de quiconque avec des prières ou des histoires à propos de Dieu et de Gandhi ».

- 24 Il convient de ne pas interpréter cette observation comme un commentaire négatif sur l'importance de l'éducation en général, ni sur son importance théorique. Au lieu de cela, il faudrait la considérer comme un commentaire attristé sur le statut de l'éducation telle qu'elle est dispensée par l'école et sur celui de l'éducation aux valeurs en Inde.
- 25 Que nous soyons d'accord avec la substance de cet article ou non n'a aucune importance. Ce qui est important, en revanche, c'est de comprendre son apport dans le contexte des relations complexes entre l'environnement scolaire tel qu'il a pu évoluer au travers des programmes caché et prescrit, d'une part, et la réalité sociale d'autre part. L'environnement scolaire et la réalité sociale s'influencent l'un l'autre, tout à la fois positivement et négativement. C'est en gardant cette perspective à l'esprit que tous soulignent l'importance de l'éducation aux valeurs dans les écoles, en dépit des contraintes liées aux infrastructures défailtantes, à la formation inappropriée des enseignants et à la réalité sociale démotivante. L'espoir seul fait que le système continue d'avancer. L'approche négative qui consiste à ne voir là qu'un verre à moitié vide ne nous mènera certainement pas à un dialogue plus fructueux.

BIBLIOGRAPHIE

Government of India, Report of the Secondary Education Commission (1952-53), New Delhi: Ministry of Education, Government of India, 1953.

Government of India, Report of the Education Commission (1964-66) on Education and National Development, New Delhi: Ministry of Education, Government of India, 1966.

National Council of Educational Research and Training (NCERT), National Curriculum Framework for School Education, New Delhi, 2000.

Ibid, 1.4.7, page 19.

Government of India, National Policy on Education (1986), Ministry of Human Resource Development, New Delhi, 1986.

Government of India, Report of the Ramamurti Committee, Towards an Enlightened and Humane Society, New Delhi, Ministry of Human Resource Development, 1991.

National Council of Educational Research and Training, 3.4, Position Paper, National Focus Group on Education for Peace, NCERT, New Delhi, 2005, page 8.

Delors J., *Learning the Treasure Within: Report of International Commission on Education for the 21 st Century*, UNESCO, Paris, 1996.

NCERT, *Interim Report of the Committee set up by the Government of India, « Operationalisation of the Suggestions to Teach Fundamental Duties to the Citizens of the Country »*, New Delhi, January 30, 1999.

Rajya Sabha Secretariat, *Eighty-first Report on Value-based Education*, Department related Parliamentary Standing Committee on Human Resource Development, New Delhi, 1999.

NCERT, *Fundamental Duties and Value Orientation in NCERT Curriculum and Textbooks*, NCERT, New Delhi, 1999.

UNFPA, *State of World Population – Reaching Common Ground: Culture, Gender and Human Rights*, UNFPA, New York, 2008.

Arvind Adiga, *The White Tiger*, Harper Collins Publishers India, New Delhi, 2008.

NOTES

1. Cadre national des programmes éducatifs (NdT).
2. Conseil national de recherche et de formation pédagogiques (NdT).
3. Système de gouvernance préconisé à l'origine par le Mahatma Gandhi et mis en place dans les années 1950 et 1960. Il s'agit d'une forme décentralisée de gouvernement dans laquelle chaque village est responsable de ses propres affaires (NdT).
4. « Les devoirs fondamentaux et l'orientation des valeurs dans le programme et les manuels du NCERT » (NdT).
5. L'auteur utilise le terme anglais de CCE (*Continuous and Comprehensive Evaluation*), soit « évaluation continue globale », c'est-à-dire étendue à toutes les matières (NdT).
6. *United Nations Population Fund* : Fonds des Nations unies pour la population (NdT).

INDEX

Mots-clés : contenu de l'éducation, éducation à la paix, programme d'enseignement, système éducatif, valeur

Index géographique : Inde

Palabras claves : contenido de la educación, educación para la paz, programa de enseñanza, sistema educativo, valor

Keywords : education content, peace education, instructional programmes, educational system, values

AUTEURS

D.S. MULEY

Professeur, membre du NCERT, consultant au Council of Boards of School Education (COBSE),
New Delhi, Inde. Courriel : dmuley23@yahoo.com