

Bruno MATTÉI

À L'ÉCOLE, UNE INTROUVABLE ÉDUCATION AUX VALEURS...

Résumé : Nous cherchons ici à clarifier la notion, bien confuse, « d'éducation aux valeurs ». *Éducation* plutôt qu'*endoctrinement*, comme c'est, de fait, souvent le cas. *Des valeurs* : universelles, c'est-à-dire référées à une idée régulatrice de l'humain, et non des valeurs à la carte accordées à des cultures singulières, à des conjonctions sociales/historiques. Dès lors, une éducation aux valeurs serait possible : largement découplée de l'État, par essence non-éducateur ; promouvant une pédagogie à la fois réflexive, créative et communautaire. Mais cette éducation est encore largement introuvable à l'école...

Mots-clés : personne — éthique — humain — éducation éthique et spirituelle — éducation civique — état — endoctrinement — contre-éducation.

« Ce qui donne le plus à penser, c'est que nous ne pensons pas encore ». On pourrait appliquer cette réflexion de Heidegger à l'éducation aux valeurs. Ce qui donne le plus à penser en matière d'éducation aux valeurs, c'est qu'elle n'a pas encore (vraiment) commencé à exister... Mais nous retournant aujourd'hui sur un peu plus d'un siècle de non-pensé ou de mal-pensé, nous avons matière pour comprendre le pourquoi de tant d'approximations, de confusions, voire de mystifications. On peut dès lors s'interroger sur les conditions d'une authentique éducation aux valeurs, sur la pédagogie, et les exigences qu'elle requiert de l'éducateur. Il ne s'agit ici que de poser quelques jalons : l'interprétation des ressources historiques, sociologiques, pédagogiques, notamment, appellerait nuances, affinement des analyses, mais l'important est de verser, avec d'autres, quelques réflexions et d'ouvrir des pistes de recherche. Le débat actuel sur cette question témoigne d'une urgence à n'en point douter, car l'école, comme la société, — en crise, en souffrance(s), en mutation, comme on voudra —, est en grand mal d'ÉTHIQUE, de VALEURS, et d'abord de discernement sur ce qu'il convient de faire et d'entendre en matière d'éducation aux valeurs.

Avant d'amorcer une réflexion en deux temps : pourquoi une « introuvable » éducation aux valeurs à l'école ? à quelles conditions rendre possible cette éducation ? je proposerai quelques distinctions préalables, qui serviront, si l'on veut, de toile de fond conceptuelle pour le traitement de notre thème.

DE QUELQUES DISTINGUOS

Distinguons d'abord entre éducation aux valeurs et éducation à des valeurs. Un infime glissement sémantique, en apparence, mais lourd de conséquences.

L'éducation *aux* valeurs — ce dont il s'agit ici — renvoie à une pensée et à un enseignement d'un ensemble identifiable de valeurs qui sont indissociables. Elles sont indissociables parce qu'elles s'ordonnent à une idée régulatrice de l'homme en tant qu'être humain, et entendent en rendre compte. L'éducation aux valeurs peut se comprendre comme la prise en charge de ce devenir humain de l'homme, de notre « humanité » comme dit Albert Jacquard.

L'éducation *à* des valeurs : fait le choix d'éduquer à telle ou telle valeur de façon préférentielle. Aujourd'hui, la grande valeur, c'est la liberté de l'individu, et l'éducation civique restaurée en 1985 (Programmes et Instructions Chevènement) dit bien que celle-ci « est toujours une éducation à la liberté ». Mais une liberté multiforme : autonomisante, adaptatrice, hédonisante, concurrentielle, qui exclut à peu près, du moins par les faits, équité, coopération, partage, et évidemment Fraternité. Une éducation en consonance avec « l'anarchie des valeurs » (Valadier, 1996) et « l'éthique indolore pour temps démocratiques », qui mime et singe une éducation aux valeurs, quand elle ne croit pas en tenir lieu.

Distinguons en second lieu entre valeurs universelles et valeurs particulières, et voyons quel rapport ces deux espaces de valeur peuvent entretenir.

Valeurs universelles d'abord, ou celles que la réflexion critique et éthique fait apparaître comme universalisables. Elles seules peuvent concerner une éducation aux valeurs. Faute de cet horizon d'universalité, l'idée même d'être-humain s'effondre ; même si l'on convient qu'il n'y a pas d'humain d'essence, et de valeurs universelles préexistantes à leur élaboration dans l'histoire.

Valeurs particulières ensuite : relatives celles-ci à des cultures, des sociétés civiles, des groupes sociaux, qui expriment et manifestent des manières de penser, de faire, de choisir, ou de croire choisir.

La pensée sociologique, notamment, mais parfois aussi philosophique, n'a eu de cesse d'opposer ces deux ordres. L'exemple même du faux débat à l'infini, produit d'une pensée binaire, et évidemment mortifère pour une « éducation aux valeurs ». Ces deux registres n'ont pas lieu d'être opposés, car ils ne « jouent » pas, si l'on peut dire trivialement, dans la même « catégorie ». Les valeurs universelles visent l'humain de l'homme. Les valeurs particulières se rapportent à des ensembles sociaux, historiques, empiriquement déterminés, qui peuvent se prendre pour le tout de l'homme, ou s'éprouver simplement comme relatifs. Reste que les valeurs universelles se vivent nécessairement en situation, et non dans le ciel des Idées, s'expriment à travers des modalités, circonstances culturelles, historiques, auxquelles elles ne se réduisent simplement pas ; à moins que « l'imbécile quand on lui montre la lune avec le doigt regarde le doigt... »¹

Distinguons enfin deux sens d'Éducation dont la confusion interdirait, *de facto*, de penser « une éducation aux valeurs ».

¹ Selon un apologue bouddhiste.

Éducation, au sens anthropologique, que l'on trouve le plus communément dans le propos des sciences humaines : c'est tout geste qui vise à produire des effets ou une influence sur Autrui. Éducation, s'avère peu ou pas du tout distinct de socialisation, s'avère d'un usage trop extensif, inopérant.

Éducation, un sens où la pensée philosophique, au moins depuis Kant, tente d'en poser le concept : un acte réfléchi et critique qui tente de penser l'humain. Éric Weil ressaisit bien ce point dans sa *Philosophie politique* : « Rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation » (Weil, 1984).

De ce fait toute activité, consciente ou moins consciente, qui poursuit la transmission de savoirs d'attitudes, de valeurs, n'a pas à être qualifiée, *a priori*, d'éducative. Car elle peut être aussi bien « contre-éducative » (Raillon, 1984) ou « endoctrinement »² (au sens que lui donne Olivier Reboul dans un livre fort pertinent pour notre propos). On peut donc « endoctriner aux valeurs », tout en nommant ce geste « éducation aux valeurs », comme on va le voir maintenant.

D'UNE INTROUVABILITÉ, ...

La thèse dont nous présentons ici l'architecture générale est qu'une éducation aux valeurs a jusqu'à présent « manqué à sa place », comme dirait peut-être un Lacanien... En suivant le fil et la perspective de l'histoire de notre école, celle de la République, on distinguera deux étapes majeures :

- des origines à l'immédiat après-guerre (fin des années cinquante environ), se met en place ce qui ressortit davantage au registre d'un endoctrinement : soit des *valeurs* sans éducation.

- après une période d'effacement de toute référence claire ou explicite aux valeurs, on assiste, depuis les années soixante-dix, à un retournement progressif ; soit des perspectives d'éducation, plus dans le discours que dans les pratiques du reste, mais peu articulées à un ensemble cohérent de valeurs : soit une *éducation* sans valeurs.

Des valeurs, sans éducation

Les Bâtisseurs de la République, troisième du nom, ont fait apparaître un corps de valeurs à enseigner. Celles-ci désignent une morale sociale (ou civique) homogène au nouvel espace politique républicain. Revient à l'école la mission d'enseigner ces valeurs, en particulier, via une nouvelle discipline : « l'instruction morale et civique », qui, rappelons-le, vient en tête dans la déclinaison des disciplines de l'école présentées dans les Programmes de 1882.

Ces valeurs s'organisent autour de la promotion d'un homme nouveau : l'individu-citoyen à vocation universelle. Elles se laissent identifier autour du try-

² Par endoctrinement, on entendra avec O. Reboul : « un enseignement tendancieux et partiel qui aboutit à étouffer la pensée personnelle des élèves au lieu de la développer... (celui-ci) quelles que soient ses intentions, ses méthodes, ses doctrines, considère l'élève comme le moyen d'une idéologie, non comme une fin en soi — et que cette idéologie soit la neutralité n'y change rien. » *Le langage de l'éducation*, p. 61, PUF, 1986.

tique : Liberté, Égalité, Fraternité. Mais ce qui pose problème, c'est la perspective « éducative » présentée, et surtout sa mise en œuvre par l'école Républicaine. La visée réflexive, critique, fondement de l'Acte éducatif, et de la liberté personnelle et citoyenne apparaît certes dans le discours néo-kantien de certains Républicains, mais elle cède vite la place à l'injonction de l'état d'abord soucieux d'édifier le lien social à travers « les similitudes essentielles » que théoriseront le sociologue Durkheim³. Similitudes qui reflètent la hiérarchie des valeurs culturelles et sociales d'une société libérale et capitaliste. Promouvoir l'individu critique, c'était assurément prendre le risque de voir remis en cause un édifice social qui reposait sur des inégalités de condition reconnues, somme toute, comme naturelles, à peine corrigées par une doctrine de « la Solidarité », laquelle dissimule mal l'absence de toute « Fraternité » nationale, et encore moins universelle. On ne peut guère s'étonner dans ces conditions que la transmission des valeurs à l'école ait davantage relevé d'un « endoctrinement », parfois propagandiste — pensons aux Bataillons Scolaires — que d'une éducation en tant que telle. D'ailleurs, l'idée que l'enfant, futur citoyen, pense par lui-même n'avait pas vraiment de sens pour la République institutrice. Les méthodes et les voies de cet endoctrinement sont assez bien déclinées dans la pédagogie de l'instruction civique et morale recommandée par les manuels : inculquer par imitation, exemples, obéissance, contagion émotionnelle, punitions ou honte. Quand bien même ce schéma général demanderait à être nuancé (au vu notamment de certaines pratiques d'instituteurs), les nuances pour utiles et nécessaires, ne changeraient rien à l'inflexion majeure d'une pensée et d'une pédagogie de l'endoctrinement, face bien visible de la rhétorique des valeurs républicaines.

Une éducation sans valeurs...

L'inscription durable du régime Républicain — la victoire finalement des « similitudes essentielles » — s'est faite au prix d'une idéologie éducative beaucoup plus impositive que libératrice. Mais, paradoxalement, aussi cette victoire ouvre des espaces d'évolution. Les grandes libertés publiques, conjuguées à d'autres évolutions d'ordre culturel, social, économique, vont permettre l'émergence progressive d'un concept d'éducation et de pratiques éducatives alternatives⁴.

La genèse de l'idée moderne d'éducation se noue dans la triple conjonction d'une philosophie de la Personne et des Droits de l'homme, d'une psychologie humaniste du développement de l'enfant, et de pédagogies nouvelles sur fond d'éducation du même nom. Toute la première moitié du XX^e siècle sera occupée par ces interactions fécondes.

La conjonction de ces courants avec le thème des valeurs et de leur enseignement possible à l'école s'opère à partir du début des années quatre-vingt dans le retour d'un enseignement civique, baptisé « éducation » et non plus « instruction ». Cette tentative de remonter au créneau des valeurs s'opère à un moment où le pou-

³ « L'éducation fixe d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective », écrit É. Durkheim dans *Éducation et sociologie*, publié en 1922.

⁴ Pour retracer l'histoire et la psychosociologie de cette évolution, on se reportera utilement au livre de Gérard Mendel : *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, 1972.

voir politique prend conscience de la montée des incivilités, des violences, bref de la fragilité du lien social, même si on ne parle pas encore de fracture. Une pédagogie de la liberté et de l'esprit critique est invoquée autour de valeurs universelles (celles des Droits de l'homme). Est-ce une éducation aux valeurs qui s'annonce ?

En réalité, le discours officiel, celui des Programmes et Instructions de 1985, relève davantage d'un propos volontariste et finalement mystifiant. La complexité de la mise en œuvre d'une telle éducation, en termes de choix éthiques clairs, de cohérence, et donc de réflexion et de formation en amont, ne résiste pas à la somme des injonctions contradictoires dans laquelle on laisse l'école se « débrouiller ». Comment d'un côté éduquer à la coopération, à la solidarité, comme il est indiqué dans les I.O. d'Éducation civique, quand dans le même geste, la société politique et civile valorise autant, sinon plus, la compétition, le « gagnant », le fort économique, sur fond de morale individualiste. En somme, la fraternité du chacun pour soi dans un monde devenu plus âpre, plus inégalitaire et excluant. « Une société de confusion » (Crespy et De Voogd, 1991) rend de fait improbable une éducation aux valeurs, sauf à se payer de mots.⁵

L'ÉDUCATION AUX VALEURS : UNE NÉCESSAIRE UTOPIE

A quelles conditions élaborer dès lors une éducation aux valeurs ? La question n'est pas simplement d'école, puisqu'elle interroge directement « l'humain » menacé par négligence et d'innombrables violences. Serons-nous condamnés à rester longtemps encore des « Barbares instruits sans culture » selon la sombre prédiction du philosophe espagnol Ortega y Gasset ? Deux conditions nous paraissent s'imposer : repenser le lien état/éducation et, ce faisant, éduquer aux valeurs universelles.

Le lien état-éducation

Les sociétés politiques organisées ont toujours conçu l'éducation des enfants comme relevant de leur gouvernance. Durkheim en a fait la théorie, et l'histoire ne lui donne-t-il pas raison ? Les sociétés étatiques semblent « accomplir » l'éducation, à la manière dont l'Idée Absolue incarne l'Esprit chez Hegel. Mais la théorie de Durkheim souffre d'une pétition de principe sur la question philosophique de l'essence du Politique : est-ce par nature, comme le suppose Durkheim, que l'état est éducateur ? Ou n'est-ce pas plutôt encore par une insuffisante évolution de l'homme

⁵ J'ai fait personnellement l'expérience de cette APORIE en tant qu'enseignant à l'École Normale d'Instituteurs de Douai entre 1985 et 1990. Avec deux autres collègues, j'avais créé un « Centre d'éducation aux Droits de l'homme », petite structure de réflexion et d'animation de stages prenant appui sur le renouveau de « l'éducation civique ». J'ai rapidement perçu la perplexité douloureuse de maints instituteurs en stage de formation continue confrontés à un enseignement des Droits de l'homme dont ils se rendaient compte qu'il revenait à éduquer les enfants à des attitudes et des valeurs que la société et l'Institution École réfutaient à longueur de journée. Bien sûr, on peut toujours demander de penser rond et carré, de faire rond et carré en même temps, mais la capacité mentale ordinaire d'un enseignant le conduit — on peut le comprendre — à se préserver de situations ou de missions « impossibles ». Il est certes possible d'aller au-delà, mais cela requiert manifestement « une forte » d'assise personnelle, éthique et militante.

AUTEUR

(et donc prise de conscience) que le politique s'est chargé de l'éducatif ? Ce serait alors par défaut que le politique s'est emparé de l'éducation. Ne serait-il pas temps dès lors que le politique se conforme à son essence propre : l'éducation n'est ni le but spécifique, ni le but privilégié du politique. Dans un ouvrage intitulé *L'essence du politique*, le sociologue et philosophe Julien Freud développe cette réflexion d'un découplage de l'état et de l'éducation. (Freud, 1965). « Par son essence même, la politique a pour tâche d'organiser le mieux possible les conditions extérieures et collectives propres à donner l'unité politique, et aux membres qui y vivent les meilleures chances de répondre à ce qui est ou ce qu'ils considèrent individuellement comme leur vocation. On ne saurait nier que ce faisant la politique exerce une action pédagogique, néanmoins l'éducation n'est ni son but spécifique, ni primordial... Il est vrai que les partisans de l'éducation étatique sous-entendent que seul un régime qui se propose des fins nobles a le droit de revendiquer la vocation pédagogique, c'est-à-dire qu'ils sous-entendent de plus que le régime conforme à leur vœu et à leur opinion aurait ce droit. Cette prétention est frauduleuse, parce que tout partisan estime avec la même bonne foi que la cause pour laquelle il milite est la plus juste, sinon la seule juste. Certes l'homme est éduqué par d'autres hommes : aucune doctrine politique cependant n'a le privilège de l'éducation du genre humain. Le croire, c'est souscrire à l'oppression. Laisser au pouvoir le soin de la pédagogie, c'est inévitablement faire de l'être humain l'instrument d'un pouvoir déterminé. »

Cette longue citation veut d'abord rejoindre l'idée de la nature non-éducatrice de l'état, et par conséquent contre-éducatrice, bien qu'à des degrés divers, chaque fois que celui-ci se charge de cette tâche.

Sans doute cette étape de l'évolution de l'homme était-elle incontournable, par défaut d'Humain, mais ce temps pourrait maintenant se clore : les scansions de la barbarie étatique/éducatrice du XX^e siècle ont pu d'ailleurs amorcer une prise de conscience à échelle mondiale, et d'ailleurs l'aspiration vers une éducation aux valeurs n'en est-elle pas une des manifestations ?

À Durkheim, théoricien « bien intentionné » de l'état-éducateur, on opposera ici la pensée prospective du philosophe J. Krisnamurti, peu connu il est vrai en France. Dans l'un des ouvrages qu'il a consacré à l'éducation traduit, sous le titre : *De l'éducation* (1963), le philosophe pointe les contradictions et les impasses de l'état éducateur (comme de toute méga-institution qui voudrait se prévaloir d'un pouvoir éducateur) : « Le contrôle de l'enseignement par l'état est une calamité. Il n'y a aucun espoir d'établir la paix et l'ordre dans le monde, tant que l'éducation est au service des états et des églises, et pourtant les gouvernements s'occupent de plus en plus des enfants et de leur avenir, et lorsqu'ils ne le font pas, ce sont des religions organisées qui assurent le rôle de l'éducateur. Le conditionnement de l'esprit de l'enfant en vue de l'adapter à une idéologie particulière politique ou religieuse cultive l'inimitié entre l'homme et l'homme. Dans une société établie sur l'esprit de compétition, il ne peut y avoir de Fraternité et aucune réforme, aucune méthode éducative ne l'engendrera. »

Une théorie œuvrant à désenclaver l'éducation de l'état reste encore largement à produire. On en trouvera quelques linéaments dans la réflexion de Alain

Touraine sur « l'école du sujet » ou « l'école autonome » (Touraine, 1997). Touraine montre en particulier comment il convient de dissocier état et éducation, tout en maintenant par ailleurs l'école dans le cadre d'un service public et une société laïque. Ce qui n'est pas contradictoire par ailleurs avec ce que développe Krisnamurti, bien que celui-ci insiste davantage sur des formes d'auto-productions éducatives issus d'individus ou de communautés d'individus ayant développés leur potentiel spirituel, et donc aptes à incarner des valeurs universelles.

Des valeurs universelles

La seconde condition qui rendrait possible une éducation aux valeurs serait de définir l'humain en terme de valeurs universelles. Une éducation aux valeurs qui ne viserait pas l'universalité de l'homme serait d'ailleurs une contradiction dans les termes : une erreur de logique doublée d'une faute éthique. De quel droit pourrait se prévaloir un éducateur pour enseigner dans l'école commune des valeurs particulières, relatives à des groupes sociaux ? En réalité, aucun critère, sinon un coup de force idéologique ne pourrait fonder ses choix moraux et civiques. Mais alors, comment rendre compte de l'universalité des valeurs ? Quelle démonstration en produire ? L'universalité de ces valeurs est-elle de l'ordre d'une vérité qu'un discours rationnel exhiberait à jamais ? Quel est le régime de la preuve en matière de valeurs ? On voit bien que la réponse à ces questions est essentielle pour fonder une éducation.

Sur ce point, je rejoindrai l'analyse d'Olivier Reboul, lorsqu'il indique notamment que « des valeurs sont universelles parce qu'on peut les trouver dans sa propre raison, et qu'elles s'imposent à tous les hommes, ceux qui ne les reconnaissent pas n'étant que des Barbares. »⁶ Le propos peut paraître abrupt, mais comment pourrais-je éprouver, me signifier, et signifier aux autres, dans une perspective de confrontation, d'échange, l'universalité des valeurs de l'homme, sans en avoir une expérience intérieure. Mais cette universalité n'est pas la révélation d'une essence préalable, elle se construit dans l'épreuve — et les preuves — d'un Faire, d'ajustements des consciences éthiques et spirituelles, dans l'horizon d'un universalisable régulateur. A ce point d'expérience de la conscience humaine, il apparaît alors que les valeurs de référence de l'humain⁷ ne trouvent leur réalité ontologique que du surplomb de ce qu'on appellera méta-valeurs : La Personne (comme l'Humain singulier), L'Humanité (comme Société des Humains).

Cette dialectique intime et expérientielle entre soi comme personne et l'humanité comme société des Personnes constitue *in fine* l'épreuve de l'universalité et de l'unité du genre humain, et fonde alors toute éducation aux valeurs.

⁶ Reboul O. - « Nos valeurs sont-elles universelles ? » – *Revue Française de Pédagogie* n° 97, 1991.

⁷ Qui peuvent se regrouper autour du tryptique rappelé dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme : Liberté — Égalité — Fraternité.

Pour une pédagogie de l'Éducation aux valeurs

Quelle pédagogie dès lors envisager ? Pour être conforme au concept d'éducation tel que nous avons tenté de le dégager ici, on qualifiera cette pédagogie de réflexive, créative et communautaire.

- *Réflexive* : il s'agit d'identifier ces valeurs, donc de les distinguer, de les mettre en rapport, en tension, par des actes de reconnaissance, de nomination. Quelle existence auraient des valeurs qui ne seraient pas explicitées par la raison pratique ?

Cet apprentissage progressif, qui fait appel à la pensée analytique, abstraite, et complexe, est appelé à s'accomplir tout au long des cycles II et III de l'école élémentaire. Cet engagement réflexif, approprié aux pouvoirs psychosocio-épistémiques des enfants est à mettre en œuvre selon les attendus/inattendus de la vie de la classe et des apprentissages. Notons seulement que l'enfant — et tout instituteur peut le vérifier — est capable d'abstraction, de pensée logique et métaphysique bien plus tôt que ne l'avait pensé Piaget (M. Lipman, 1995).

- *Créative* : ces valeurs s'expérimentent dans le tâtonnement de leur identification et de leur mise en œuvre. Cette PRAXIS de la classe quotidienne implique création de valeurs : chaque situation, événement, requiert de l'enfant confrontation à soi, aux autres, donc invention et non application stéréotypée qui pour le coup serait le plus sûr indice d'un conditionnement, même au nom d'une « pédagogie active »⁸. Cette création n'est rien d'autre que l'auto-poësis d'un sujet qui s'engendre à la fois comme singulier et universel.

- *Communautaire* : mais la pédagogie des valeurs ne prend sens pour l'enfant que parce qu'il vit au sein d'un groupe de pairs qui s'interroge sur des tâches à accomplir, des règles, des valeurs à construire. Le croisement de ces multiples et souvent conflictuelles interactions dessine l'horizon d'une communauté en gestation. C'est dans cette micro-démocratie de recherche et de pratiques que les valeurs s'expérimentent. Événements, aléas, conflits, crises, mais aussi routines des rythmes et des apprentissages, tout ce qui fait l'épaisseur de temporalités multiples devient l'occasion d'un apprentissage de la vie que structure le monde des valeurs de l'homme.

Éduquer aux valeurs devient alors affaire de jugement, d'action et d'interactions au croisement du singulier et de l'universel, là où tente de s'édifier l'humain.⁹

Les débats aujourd'hui bien engagés autour d'une éducation aux valeurs semblent attester d'une nécessité qui n'est pas seulement de circonstance ou de mode. Sans doute rappellent-ils que l'homme et d'abord l'enfant ne se construisent pas dans la confusion et la négligence. Nécessaire, cette éducation devient sans doute aujourd'hui possible. A condition que la Pédagogie des valeurs repose

⁸ Krisnamurti souligne que l'éducation : « c'est créer des valeurs, se borner à inculquer à l'esprit de l'enfant des valeurs établies c'est le conformer à un idéal, le conditionner sans éveiller son intelligence » (*De l'éducation*, p. 18). J'ajoute : « ces valeurs établies » fussent-elles celles des Droits de l'Homme.

⁹ Nous rejoignons ici, quoique dans une perspective parfois différente, les analyses de Mathew Lipman dans son livre *A l'école de la Pensée*, 1995.

d'abord sur une claire attitude éducative. Cette attitude éducative suppose la conjonction et la solidarité d'au moins trois grandes vertus, qui constituent « l'énergie » de l'édifice dont nous n'avons présenté ici qu'une configuration générale : le discernement, la conviction et le courage. En dehors d'une exigence personnelle, à la fois intellectuelle et éthique, l'éducation aux valeurs sombrerait très vite dans une caricature. Reste que sans vouloir jouer les sonneurs de Tocsin, on voit bien que nous sommes parvenus en cette fin de millénaire, à une *BIFURCATION* pour reprendre l'expression de Albert Jacquard. Celle qui nous interroge sur le choix d'un monde BARBARE ou HUMANISÉ. Au fond, ne s'agit-il pas de répondre à la question très injonctive que formulait Teilhard de Chardin il y a quelques dizaines d'années : « La vie est-elle un chemin ou une impasse » ?

Bruno MATTÉI
IUFM Nord-Pas de Calais

Abstract : We try to clarify the rather confused notion of education of values. Education : rather than indoctrination as is often the case, i.e. values linked with the idea of « Human Being » and « Humanity », and not free choice values connected to particular cultures. Consequently, education of values would be possible : it would not be connected to the State at all, because the State is essentially non educational ; it would promote a reflexive, critic and communitary education. Unfortunately, this kind of education cannot be found yet at school.

BIBLIOGRAPHIE

- CRESPY J.-C. & DE VOOGD C. (1991) *La société de confusion*. Paris, PUF.
DURKHEIM E. (1922) *Éducation et sociologie*. Paris, F. Alcan.
FREUND J. (1965) *L'essence du politique*. Paris, Sirey.
KRISNAMURTI J. (1953) *De l'éducation*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
LIPMAN M. (1995) *A l'école de la pensée*. Bruxelles, De Boeck.
RAILLON L. (1984) *L'enseignement ou la contre-éducation*. Paris, PUF.
REBOUL O. (1977) *L'endoctrinement*. Paris, PUF.
TOURAINÉ A. (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Fayard.
VALADIER P. (1996) *L'anarchie des valeurs*. Paris, Plon.
WEIL E. (1984) *Philosophie politique*. Paris, Vrin (4^e édition).
XYPAS C. (1996) *Éducation et valeurs*. Paris, Anthropos.