

Claudine LELEUX

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ENTRE TRANSMISSION DU SAVOIR ET TRANSMISSION DES VALEURS

Résumé : Condorcet, par réaction à l'endoctrinement de l'Église sous l'Ancien régime, souhaitait que l'école républicaine réserve à la famille le soin d'éduquer les enfants aux valeurs. L'école devait instruire et non éduquer. Aujourd'hui, il est théoriquement et pratiquement possible d'éduquer aux valeurs dans le système éducatif sans sombrer dans une morale ou une éthique particulières, et sans verser ni dans le moralisme ni dans le civisme. C'est ce que propose cette communication. Elle s'appuie, pour ce faire, d'une part, sur une clarification conceptuelle entre valeurs et normes, et, d'autre part, sur la distinction entre un consensus de type éthico-politique, qui s'établit sur fond de valeurs partagées par une communauté juridique de référence, et des normes éthiques qui n'engagent que ceux qui y adhèrent librement. Elle veut aussi justifier que les valeurs à transmettre recourent des objectifs d'apprentissage : l'apprentissage de l'autonomie individuelle, de la coopération sociale et de la participation publique. Les aspects méthodologiques de ces apprentissages, sous forme d'une trentaine de préparations de leçons pour l'école primaire, transposables pour le premier cycle du secondaire, ont été publiés depuis¹.

Mots-clés : éducation aux valeurs, éducation morale, éducation à la citoyenneté, valeurs, normes, éducation aux droits et aux devoirs.

FAMILLE ET SYSTÈME ÉDUCATIF

La famille reste le noyau de base des apprentissages, les êtres avec lesquels, dans un lieu et un temps particuliers, nous faisons nos premières expériences au monde – qu'il s'agisse du monde extérieur et physique, du monde social et du rapport à autrui ou du monde subjectif. De cette expérience, comme l'a reconstruit Jean-Marc Ferry dans *Les Puissances de l'expérience*, va se construire un monde sensible sensitif et affectif qui nous pousse à l'action sur le mode de la recherche du plaisir et de l'évitement de la peine, du souhaitable et du regrettable – agir qui sera lui-même thématiqué dans le discours, faisant des leçons de l'expérience « un savoir transmissi-

¹ Claudine LELEUX, *Guide pédagogique. Éducation morale et éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, Démopédie (<http://web.wanadoo.be/editions.demopedie>), 2000, 236 p.

ble² » sans en passer nécessairement par elle. Ce qui permet d'expliquer, soit dit en passant, que l'enfant peut apprendre en accéléré ce que l'humanité a mis des siècles et des millénaires à apprendre. Cette recherche du plaisir et cet évitement de la peine peuvent être assimilés à un « devoir-être ». Celui-ci, sans être encore réfléchi, peut émerger et structurer ce qui *vaut* et ce qui *ne vaut pas* pour moi, imprégné de ce qui *vaut* pour la communauté familiale et locale, pour nous, en ce lieu et ce temps particuliers. De cela, je tiens à souligner l'ancrage affectif du *telos* qui sous-tend nos choix, nos jugements et nos actions, bien avant que ceux-ci ne soient conscients, exercés et raisonnés. Dimension qui est souvent sous-estimée ou absente de nos systèmes éducatifs lorsqu'il s'agit de « transmettre » des valeurs et des normes et qui pourrait être prise en compte sous la forme, comme je l'ai montré ailleurs, d'un apprentissage de l'autonomie affective pour les enseignés et d'une pédagogie de l'affectivité du côté des enseignants³. Le respect, par exemple, n'est pas affaire de connaissance seule ; il est affaire de *reconnaissance*. Or, trop d'enseignants encore exigent un respect unilatéral vis-à-vis de celui qui enseigne sans comprendre que, ce faisant, il n'éduque nullement à la réciprocité. Pourtant, l'école est parfois le seul milieu où cette reconnaissance peut s'effectuer. Certains enfants, en effet, ne connaissent au sein de la famille qu'humiliations et vexations et intègrent, par un jugement conventionnel⁴, ce « savoir-vivre » comme la norme. Alice Miller et Marie Balmory, deux psychanalystes, ont souligné la spirale de telles expériences d'irrespect que les jeunes reproduisent une fois adultes. L'enseignant, en « montrant l'exemple », permet parfois à l'élève de découvrir qu'un autre mode de relation interpersonnelle est possible, lui donnant ainsi l'occasion de se décentrer et de rompre avec un jugement et un comportement hétéronomes. Sans vouloir expliquer et juguler la violence à l'école par la seule attitude des enseignants, il ne faudrait pas oublier, comme le dit Habermas, que « dans la révolte d'une volonté déviante se trahit aussi [...] la voix d'autrui exclu par de rigides principes moraux, l'intégrité blessée de la di-

² Jean-Marc FERRY, *Les Puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*, Cerf, 1991, coll. « Passages », vol. I, « Le sujet et le verbe », p. 86.

³ Claudine LELEUX, *Repenser l'Éducation civique. Autonomie, coopération, participation*, Cerf, 1997, coll. « Humanités ».

⁴ Avant de pouvoir exercer un jugement autonome, l'enfant apprend par mimétisme avec l'entourage immédiat. Il va même, comme Jean PIAGET l'a montré dans *Le Jugement moral chez l'enfant* (PUF, 1932), jusqu'à sacraliser la règle. Il faut attendre l'adolescence pour que le jeune ait les compétences nécessaires à développer un jugement « postconventionnel », comme l'a montré Lawrence Kohlberg, sans cependant que celui-ci advienne automatiquement.

gnité humaine, la reconnaissance refusée, l'intérêt négligé, la différence déniée⁵ ».

Il ne faut pas confondre cependant pédagogie de l'affectivité et pédagogie affective. L'enseignant ne peut quitter son rôle de médiateur public et sombrer dans l'immédiateté affective. La séduction et la culpabilisation contrecarrent l'apprentissage parce qu'elles maintiennent le jeune dans un état d'hétéronomie affective.

Malgré la place déterminante qu'elle occupe dans la transmission des valeurs et des normes éthiques, la famille, comme l'a souligné Hegel, n'a pas pour fonction d'éduquer le jeune à l'arrachement au sentiment ou au particulier. Cette tâche incombe, en revanche à l'école et au système éducatif dont la mission consiste précisément à faire accéder le jeune à l'universel, ou, comme le dit Hegel, à la « Chose » :

« *La vie dans la famille*, en effet, qui précède la vie à l'école, est un rapport personnel, un rapport du sentiment, de l'amour, de la foi et confiance naturelle ; ce n'est pas le lien d'une Chose, mais le lien naturel du sang. L'enfant y a une valeur propre parce qu'il est l'enfant ; il fait l'expérience, sans le mériter, de l'amour de ses parents, de même qu'il a à supporter leur colère, sans avoir de droit à lui opposer. [...] Or, l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde, du rapport naturel du sentiment et du penchant dans l'élément de la Chose. [...] Dans la famille, l'enfant doit agir comme il faut dans le sens de l'obéissance personnelle et de l'amour ; à l'école, il doit se comporter dans le sens du devoir et d'une loi, et, pour réaliser un ordre universel, simplement formel, faire telle chose et s'abstenir de telle autre chose qui pourrait bien autrement être permise à l'individu⁶. »

Ce que Hegel me permet de rappeler ici, c'est, d'une part, que le milieu de la famille est un milieu particulier et, d'autre part, qu'il est un milieu du sentiment. Lorsque Camus disait qu'entre la justice et sa mère, il choisissait sa mère, il entendait souligner tout ce qui sépare, l'amour et la justice, le sentiment et les principes rationnels du vivre-ensemble, mais aussi tout ce qui nous déchire individuellement lorsque nous nous trouvons en face de tels dilemmes. La fonction du système éducatif consiste précisément à faire dépasser ce rapport naturel du sentiment et du penchant en prenant un point de vue universel – en tout cas décentré –, à départiculariser le rapport aux autres. Historiquement, la mise en place du système éducatif moderne rend

⁵ Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la discussion* (1991), trad. M. Hunyadi, Éd. du Cerf, 1992, p. 107.

⁶ G. W. F. HEGEL, « Discours du gymnase du 2 septembre 1811 », dans *Textes pédagogiques. La pédagogie de Hegel*, trad. B. Bourgeois, Éd. Vrin, 1990, p. 108-109.

visible le *passage d'une endo-formation* (au sein de la communauté familiale, locale, religieuse) à l'*exo-éducation*, dont parle Ernest Gellner, c'est-à-dire à une éducation qui recourt « à des compétences extérieures à la communauté⁷ ». Cette exo-éducation s'accompagne d'une dépersonnalisation des rapports enseignants-enseignés par la mise en place de programmes valables pour tous, selon une méthodologie commune et qui garantit le remplacement d'un maître par un autre. Prendre en compte l'ancrage affectif de tout apprentissage ne doit donc pas nous égarer et nous faire oublier que la scolarisation répond à l'une des nécessités des sociétés modernes, celle d'intégration politique, de faire acquérir aux jeunes générations les principes profanes du vivre-ensemble, les interdits qui le sous-tendent – *inter-dits* au sens de ce qui a été discuté et consenti par les citoyens-auteurs des lois.

Cette exo-éducation ou l'éducation dispensée par le système éducatif n'est par conséquent pas exempte de valeurs ou de normes. Elles parsèment, implicitement ou non, les programmes. Il suffit pour s'en convaincre de voir comment les valeurs de *travail* et de *discipline* sont au cœur des finalités de l'enseignement dès le XVI^e siècle et certainement au XVII^e siècle, ou comment l'école apparaît même, quelques temps sous la Terreur⁸, comme le moyen de soustraire les jeunes à l'influence « néfaste » des familles pour former de véritables hommes nouveaux, des citoyens de la République et des propagateurs de la Révolution. Ces valeurs et ces normes, que véhiculent les contenus et les méthodes d'enseignement, reposent généralement sur un consensus éthico-politique de la communauté juridique de référence. Ce qui ne peut l'être est alors souvent subsumé sous le concept de « liberté d'enseignement » ou de « liberté pédagogique », quand il n'est pas simplement renvoyé, purement et simplement, à l'autorité familiale. Dans la mesure où ce consensus, en matière de normes éthiques ou de hiérarchie axiologique, n'existe pas et ne peut sans doute pas exister, le système éducatif s'est souvent départi de la possibilité d'éduquer aux valeurs et aux normes éthiques, limitant sa mission à la formation aux savoirs « objectifs » sur fond – plus ou moins « pré-jugé » – de « normes légitimes ».

⁷ Ernest GELLNER, *Nations et nationalisme* [1983], trad. B. Pineau, Payot, coll. « Bibliothèque historique », 1989, p. 51.

⁸ Le projet de Michel LEPELETIER défendu par Robespierre le 13 juillet 1793 (Voir LEHEMBRE Bernard, *Naissance de l'école moderne. Textes fondamentaux 1791-1804*, Nathan, 1989, coll. « Repères pédagogiques », p. 66-72 et Bronislaw BACZKO, « Instruction publique » dans François FURET, Mona OZOUF (Dir.), *Dictionnaire critique de la révolution française. Institutions et créations*, Champs-Flammarion, 1992, n° 265, p. 287).

TRANSMISSION DU SAVOIR ET TRANSMISSION DES VALEURS

Pour répondre à ce fait du pluralisme, l'enseignement public s'astreint à la règle déontologique de « neutralité » (Belgique) ou de « laïcité » (France). N'est transmis à l'école que ce qui fait l'objet d'un consensus éthico-politique, le reste étant renvoyé soit aux familles, soit à l'enseignement de leur libre choix⁹.

Avant de poursuivre et de montrer, notamment, qu'il est tout à fait possible d'éduquer aux valeurs et aux normes éthiques à l'école tout en respectant ce principe libéral de non immixtion de l'État dans la sphère privée, je voudrais rappeler la distinction théorique entre les valeurs et les normes que nous avons couramment l'habitude de confondre, notamment parce que les normes mobilisent des valeurs.

Les valeurs ne sont que des concepts (des universaux) chargés pragmatiquement de ce qui *vaut* pour moi ou pour nous et qui ne sont donc pas hiérarchisables absolument : la santé, le plaisir, ou même la vie, ne sont pas supérieurs à la liberté, de même que, dans l'absolu, la liberté ne vaut pas plus que la vie, la santé ou le bien-être. La hiérarchie axiologique est subjective, dépend de notre trajectoire biographique et peut même varier *hic et nunc*. Dans la mesure où cette trajectoire biographique s'opère dans notre relation aux autres et est fonction d'apprentissages, certaines valeurs sont plus structurantes que d'autres et acquièrent plus de force normative, – la subjectivité se construit dans l'intersubjectivité. Ainsi, sans doute, faut-il expliquer l'attachement aux valeurs de liberté et d'égalité de droit avec la modernité, de justice sociale à la fin du XIX^e siècle et au XX^e siècle.

Les normes, elles, et bien que mobilisant des *valeurs*, se présentent sous la forme d'énoncés prescriptifs, se meuvent dans la sphère des *devoirs* et se distinguent par leur force d'obligation. Dans le champ de la moralité, depuis Kant, on distingue les normes techniques, éthiques et morales, auxquelles il faut ajouter, dans le champ de la légalité, les normes juridiques. Alors que, comme l'a montré Habermas¹⁰, les valeurs ressortissent à la sphère logique du *valoir*, les normes, elles, relèvent de la sphère logique de la *validité* – validité acquise provisoirement à l'issue d'une discussion pratique par le public de ses destinataires.

Sur le plan pédagogique, les conséquences de ces différenciations sont bien réelles : [a] rendre conscientes ou faire s'approprier des valeurs et exer-

⁹ Conformément au vœu de CONDORCET de bien séparer l'éducation de l'instruction (Voir LEHEMBRE Bernard, *op. cit.*, p. 33-36).

¹⁰ Jürgen HABERMAS, *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (1992), trad. Ch. Bouchindhomme et R. Rochlitz, Gallimard, 1997.

cer le jugement évaluatif supposent que l'on permette aux jeunes de clarifier leurs valeurs et de s'exprimer sur leurs hiérarchies axiologiques sans qu'il y ait à proprement parler de discussion sur ces choix et sans qu'il y ait *a priori* de bonnes ou de mauvaises valeurs¹¹. La « neutralité » ou la « laïcité » de l'enseignement public ne sont donc pas incompatibles avec un tel apprentissage. [b] De même, faire justifier, dans le champ de la moralité, le choix de normes éthiques différentes en fonction du sens que nous donnons à l'existence ou au *telos* d'une vie réussie, ne constitue nullement une entrave à la liberté individuelle tout en favorisant, par exemple à l'aide de « dilemmes moraux » (courts scénarios qui se concluent par une alternative de *devoirs* à hiérarchiser) et par dissonance cognitive, l'exercice du jugement normatif et la prise de conscience ou la réflexion des jeunes sur les hiérarchies d'obligation. [c] Dans le champ de la légalité, faire *connaître* les normes juridiques peut contribuer à l'acquisition d'un jugement moral autonome ou postconventionnel si, comme Lawrence Kohlberg l'a mis en évidence, le stade de la justification par la conformité aux normes juridiques en constitue le passage obligé. Des expériences en France montrent que le recours à un service spécialisé de police pour accueillir les femmes battues et rencontrer leur conjoint, réussit parfois à faire prendre conscience à leur agresseur qu'il a atteint les limites acceptables et qu'il s'amende effectivement. C'est aussi ce qui justifierait, à mon sens, l'introduction d'un apprentissage au droit dans le programme des cours¹². [d] Enfin, la question de la légitimité même des normes juridiques pourrait être discutée et réfléchie en classe. Plutôt qu'une entreprise de moralisation ou de civisme, la discussion des raisons de l'*inter-dit* vise à faire découvrir par les jeunes son bien-fondé ou, au contraire, à développer leur esprit critique et à stimuler leur engagement citoyen en vue de modifier une loi délégitimée. Cette discussion ne peut toutefois pas se faire en donnant aux jeunes l'illusion que la classe serait devenue le lieu d'élaboration des lois. Tout au plus, l'école ou la classe peuvent-elles, dans ce cas, jouer le rôle d'interface pour améliorer la communication entre les professionnels de la politique, nos représentants, et l'opinion publique et pour former à l'acquisition libre de la loi. En revanche, il serait légitime et formateur que les élèves puissent discuter, voire même

¹¹ J'ai pu observer par exemple, lorsque l'une de mes étudiantes appliquait cette méthodologie dans le cycle 5-8 ans, un enfant justifiant sa préférence pour une photo d'euro par le fait qu'il pourrait ainsi « nourrir sa famille » ; un autre justifiant sa préférence pour une photo de nourrisson parce qu'à ce moment-là il vivait avec ses parents en Israël où il était heureux ; un autre encore justifiant sa préférence pour une photo de lion qui évoquait pour lui la tranquillité.

¹² Ce que propose d'introduire, par exemple François AUDIGIER, dans les cours d'éducation civique en France (*Enseigner la société, transmettre des valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*, Éd. du Conseil de l'Europe, 1996).

modifier ou élaborer, des normes qui les concernent – le règlement scolaire ou d'ordre intérieur, par exemple.

Cette méthodologie, que j'ai eu l'occasion de pratiquer et de faire pratiquer en Belgique dans les cours de « morale non confessionnelle », peut parfaitement respecter le pluralisme et éviter le moralisme. Les cours de morale ou de religion, comme il en existe dans de nombreux pays européens, notamment dans certains Länder allemands (mais à titre facultatif alors qu'ils sont obligatoires en Belgique), ne sont pas les seules voies pour une telle formation. Les cours d'éducation civique en France et à Genève pourraient parfaitement viser de telles finalités, pour autant que les enseignants de tels cours aient une formation spécifique – sur les questions théoriques et pédagogiques qui se posent en matière d'éthique, de morale et de droit.

Au regard des sciences de l'éducation et de la nécessité de recourir à l'auto-socio-construction pour améliorer l'efficacité des apprentissages, notamment en améliorant le sens de ceux-ci, les méthodes d'enseignement ne peuvent être simplement transmissives, qu'il s'agisse de savoirs, de normes ou de valeurs d'ailleurs. D'où l'importance des dispositifs pédagogiques qui rendent possibles ces *re-constructions*, c'est-à-dire ces appropriations avec l'aide du maître, professionnel de l'apprentissage et pas seulement professionnel de ses contenus. En ce qui concerne en particulier l'éducation aux valeurs et aux normes et l'exercice des jugements évaluatifs et normatifs, je souhaiterais souligner que cette éducation doit même être envisagée comme une « autoréflexion coopérative » au sens de Jean-Marc Ferry¹³. En effet, du vécu et du récit des événements se forment des jugements qui ne sont pas forcément interrogés (pré-jugés) mais qui peuvent avoir une force. Force qui ne peut être ébranlée qu'à être d'abord *reconnue*. L'expérience et la biographie de l'étudiant sont ainsi à prendre en compte dans la démarche pédagogique¹⁴ comme autant d'interprétations qui peuvent entrer en conflit. Le moment de la justification de l'interprétation est décisif pour que l'élève puisse réfléchir à son jugement, sortir de la situation du pré-jugé et de l'autocentrage du récit narratif, mais il ne saurait suffire. L'« argument meilleur » habermassien, les bonnes raisons, celles qui convainquent dit-on, ne permettent pas ce moment de reconnaissance¹⁵ des raisons biographiques

¹³ Jean-Marc FERRY, *L'éthique reconstructive*, Cerf, 1996, coll. « Humanités » ou *Les Puissances de l'expérience*, *op. cit.*, p. 99.

¹⁴ Voir, à titre d'illustration, Claudine LELEUX, « Reconnaître les raisons de l'autre ? » dans *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Éd. Démopédie (dempodie@skynet.be), 1997, p. 205-222.

¹⁵ Jean-Marc FERRY, *L'Éthique reconstructive*, *op. cit.*, p. 59 : « Ce sont les deux qui analysent et les deux qui reconnaissent. En écoute mutuelle : la reconnaissance autocritique de l'un est conditionnée par celle de l'autre, et réciproquement – un cercle théorique, mais qui se résout bien dans la pratique. »

(ou historiques) du jugement qui conditionne l'appropriation effective et autonome de ces raisons comme *bonnes*, c'est-à-dire comme *valant* pour moi. L'« autoréflexion coopérative » ne garantit pas un accord de jugement mais invite à d'autres possibles.

QUELLES VALEURS TRANSMETTRE ?

S'il n'y a pas *a priori* de bonnes valeurs et si les normes éthiques ne sont pas universalisables puisque relatives au *telos* d'un individu ou d'une communauté (que celle-ci soit locale ou internationale), et, si le pouvoir du législateur en démocratie n'a de légitimité qu'en accord avec les citoyens qu'il représente, accord toujours provisoire, la réponse à la question « quelles valeurs transmettre ? » est relativement simple : le système éducatif, en matière de valeurs et de normes, devrait se limiter à mettre les jeunes en situation de prise de conscience des valeurs et des normes éthiques qui sous-tendent leurs jugements et de les exercer à juger moralement et politiquement, c'est-à-dire à pouvoir prendre un point de vue décentré – le point de vue général de la communauté politique de référence ou celui de l'universel. Cela revient à dire que le système éducatif doit former à l'autonomie, intellectuelle et affective, à la coopération sociale et à la participation publique. Ces valeurs sous-tendent une conception du citoyen et de la démocratie à l'aube du XXI^e siècle. Le débat devrait permettre de vérifier s'il y a accord, dans nos sociétés démocratiques et leurs communautés éthico-politiques sur cette conception. Si tel était le cas, j'ai développé ailleurs¹⁶ les raisons et les dispositifs pédagogiques susceptibles de remplir ces objectifs éducatifs, qui sont d'ailleurs transversaux et interdépendants. Je ne fais ici que les mentionner :

Apprentissage de l'autonomie, intellectuelle et affective

Être majeur, disait Kant, c'est « oser savoir » (*sapere aude*). Notre enseignement confond encore trop souvent *savoir* et *connaître*, une tête « bien faite » plutôt qu'une tête « bien pleine ». Pourtant, une pensée autonome et critique, ce qu'une démocratie non tutélaire exige des citoyens, ne s'acquiert pas par l'accumulation de connaissances. Le législateur, belge du moins, l'a bien compris en remplaçant les « programmes-matières » par des « socles de compétences ». Encore faut-il, au niveau pédagogique, d'une part, faire réfléchir plutôt que faire calculer ou s'exercer et, d'autre part, faire accéder les jeunes à une pensée formelle, aux concepts et aux principes¹⁷. La philoso-

¹⁶ Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique*, op. cit.

¹⁷ *Ibid.*, chap. 3.

phie est aujourd'hui redécouverte comme l'un des moyens de développer la réflexion et la conceptualisation mais le recours aux « problèmes » dans toutes les disciplines mériterait certainement plus d'attention¹⁸. En matière d'apprentissage de l'autonomie affective ou morale, beaucoup de choses restent à faire pour exercer le discernement éthique et moral, je l'ai dit plus haut.

Apprentissage de la coopération sociale

L'autonomie individuelle est nécessaire pour co-opérer avec les autres mais, inversement, la coopération favorise l'autonomie. Aujourd'hui, la mise au point d'une véritable « pédagogie de la coopération¹⁹ » permet de reprendre cet objectif d'apprentissage dans toutes les disciplines avec succès. Elle consiste *grosso modo* à préparer les leçons et les activités de telle façon qu'un groupe d'élèves doive atteindre un objectif fixé tandis que chaque élève du groupe ne détient pas toutes les données nécessaires à l'atteindre : les éléments d'un problème, les chapitres d'un récit, les extraits de textes... sont répartis parmi les membres du groupe. Cette pédagogie stimule l'apprentissage des compétences communicationnelles de base, comme l'écoute et le dialogue. Elle place aussi tous les enseignés en situation d'activité pour expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont compris d'essentiel. Ce faisant, elle revalorise les élèves « étiquetés » comme scolairement moins bons sans freiner les autres. Outre ces qualités, la pédagogie de la coopération offre une grande efficacité des apprentissages, ce qu'ont pu expérimenter ceux qui l'ont pratiquée²⁰.

Des programmes de formation au comportement d'aide, mis au point notamment par l'université de Mons, compléteraient utilement un apprentissage de la coopération sociale, de même d'ailleurs que certaines mises en œuvre de projets interdisciplinaires au sein de l'établissement²¹.

Apprentissage de la participation publique

Apprendre à participer ne peut se limiter à se faire représenter dans des « conseils », qu'ils soient de classe, communaux, ou dits « de participation », comme pourrait tendre à le faire penser une conception hypostasiée

¹⁸ Piaget y insistait déjà : « tant que la structure logique du problème n'est pas solidement assurée, les considérations numériques demeurent sans signification et voilent au contraire le système des relations en présence » (Jean PIAGET, *Où va l'éducation ?* [1971], Folio essais, 1988, p. 84).

¹⁹ Voir notamment Annie DEMONTY, « Initiation à la pédagogie de la coopération » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives*, Bruxelles, Éd. Démopédie (demopedie@skynet.be), 1998, p. 49-89.

²⁰ Voir notamment, Christian STAQUET, « L'apprentissage coopératif » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives, op. cit.*, p. 31-38.

²¹ Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique...*, op. cit., p. 91-94.

CL. LELEUX

de la démocratie en démocratie représentative. Car, participer *réellement*, c'est aussi pouvoir prendre la parole, argumenter un point de vue, écouter le point de vue de l'autre, juger, choisir, décider... autant de compétences transversales que chaque discipline devrait contribuer à faire acquérir. Une telle formation, outre le développement de la faculté de juger que j'ai déjà mentionné, suppose aussi, bien évidemment, qu'un espace de discussion soit instauré dans tous les cours, ce qui fait malheureusement défaut aujourd'hui.

En outre, l'expérience française des COP (Conseillers d'orientation psychologues), qui interviennent à intervalles réguliers dans les groupes-classes pour les aider à formuler en commun leurs griefs éventuels vis-à-vis des enseignants et de leurs cours, me paraît être une piste de réflexion, à la fois pour désamorcer les escalades d'agressivité, pour développer la capacité des enseignants et des enseignés à *différer* plutôt qu'à réagir dans l'urgence mais aussi pour apprendre à participer activement, c'est-à-dire à prendre en charge la solution à ses problèmes²².

Claudine LELEUX

Département pédagogique De Fré
Haute École de la Communauté française de Bruxelles.

Abstract : In reaction to the indoctrination by the Church during the « Ancien Régime », Condorcet wished that the education of children to values would be reserved to the family and not to the republican school. The school should be responsible for instruction, not for education. Theoretically, as well as in practice, it is today possible to educate to values inside the educational system, without falling into particular morals or ethics, and without slipping into morality or civics. That is the purpose of the present communication. In that perspective, it relies first, on a conceptual clarification between values and norms, and secondly, on the distinction between an ethical and political consensus, established on the values shared by a legal community, and ethical norms, which obliges only those who are freely engaged to them. This communication aims also to justify that the values to hand over encounter objectives of learning : learning about individual autonomy, social cooperation and public participation. The methodological aspects of these learning processes have been published in the form of about thirty preparations for lessons in primary schools, convertible to the first cycle of the secondary school.

Keywords : education to values, moral education, education to citizenship, values, norms, education to rights and duties.

²² Sur le détail technique de ce dispositif, ses arrière-plans théoriques, la préparation de sa mise en place, voir par exemple Claire RUEFF-ESCOUBÈS, « Vous avez dit « socialisation » ? » dans *Revue de psychologie de la motivation*, 1994, n° 18, p. 109.