

71<sup>ème</sup> Congrès de l'ACFAS

Thème : Savoirs partagés

Colloque : L'enseignement des sciences et les valeurs

**L'ÉCOLE ET LA TRANSMISSION DES VALEURS**

Par Paul Inchauspé

Rimouski, le 20 mai 2003

Dans le cadre des États généraux de l'éducation, beaucoup d'intervenants ont insisté sur la nécessaire transmission des valeurs par l'école. Mais ils l'ont dit de telle façon que cela semblait sous-entendre que l'école ne remplit pas sa mission en ce domaine. Au point qu'un observateur extérieur, qui ne connaîtrait pas la réalité du système d'éducation québécois, pourrait facilement en conclure qu'il fait peu de place aux valeurs et à leur transmission.

Or, il n'en est rien. Cours de formation personnelle et sociale, cours de religion ou de morale, projets éducatifs explicitant les valeurs privilégiées, en réalité les curriculums d'études et l'organisation même de l'école ont de tout temps fait beaucoup de place à l'explicitation des valeurs. Sans doute, beaucoup plus que la plupart des systèmes occidentaux d'éducation.

D'où venait cet écart entre la réalité et ce qu'on en disait?

Certains pensaient que cette transmission se faisait mal et qu'elle était peu efficace. D'autres estimaient que l'école ne transmettait pas des valeurs auxquelles ils accordaient, eux, de l'importance. D'autres encore regrettaient la situation de pluralisme des valeurs qui est le lot de sociétés qui ne sont plus monolithiques. Dans les sociétés pluralistes, on est contraint de passer de l'affirmation du Bien et du Mal, normes qui s'imposent à tous, à la promotion de valeurs qui ne sont pas nécessairement partagées par tous et supposent donc l'adhésion personnelle. Dans cette situation, il n'y a plus ni Bien ni Mal, mais il y a du « bon » et du « mauvais ». Et l'on est contraint de passer d'une morale qui commande, à une éthique qui recommande.

Mais quoi qu'il en soit de ces positions différentes sur les valeurs à transmettre, il était évident que se jouait une autre lutte, **celle des lieux de transmission des valeurs et des personnes habilitées à le faire**. Dans le curriculum d'études que l'on connaissait alors, des espaces propres (enseignement religieux, enseignement moral, formation personnelle et sociale) étaient dédiés à cette fonction et des personnes formées à cet effet s'occupaient de cette question. Il en est résulté que, pour beaucoup, la promotion des valeurs se réduisait à leur enseignement formel et que les autres matières qui constituent les programmes d'études étaient considérées comme n'ayant aucun rapport avec la transmission des valeurs.

Je ne vous parlerai pas ici des épisodes de cette lutte. Certaines ont été difficiles, notamment celles de la déconfessionnalisation des écoles et de la place de l'enseignement religieux dans les programmes d'études. Mais la majorité des commissaires était convaincue que la nouvelle situation du Québec commandait la rupture ou du moins l'aménagement des lieux traditionnels de transmission des valeurs à l'école, mais que ces changements ne seraient pas possibles si le nouveau curriculum d'études ne montrait pas concrètement une nouvelle façon de concevoir et d'organiser la transmission des valeurs. En effet, la découverte et l'expérience des valeurs peuvent se faire à travers les différentes matières et disciplines scolaires et même par des activités se déroulant à l'école. Elle n'est pas l'apanage exclusif de certaines matières. Pourquoi et comment?

Je voudrais le montrer à partir de quatre questions concernant des valeurs que l'école doit transmettre. Les exigences de ces questions étaient très présentes quand le comité que j'ai présidé a travaillé aux propositions de réforme du curriculum. Le sachant maintenant, il vous sera très facile de les repérer comme en filigrane dans notre rapport *Réaffirmer l'école*.

#### 1 - L'école doit transmettre des valeurs inhérentes au travail scolaire

L'école propose aux élèves des activités (écouter une explication, faire des exercices, résoudre des problèmes, mener des recherches, faire des exposés, réaliser en équipe des projets, justifier une assertion...) dans le but de stimuler l'appropriation, la compréhension, la mémorisation, la consolidation, la généralisation de certaines notions, méthodes ou connaissances. Ces activités sont au cœur de tout le travail intellectuel de l'élève à l'école.

Or, ces activités de formation intellectuelle supposent des valeurs que toute école peut promouvoir. Ces valeurs sont : la curiosité, la rigueur, la cohérence, l'amour de la vérité, le respect de la vérité de l'autre, la gratuité, le sens de l'effort, le goût du dépassement, la modestie, le plaisir de connaître...

Or, la promotion de telles valeurs ne va pas de soi à l'école

— parce que l'élève essaie d'y échapper, tout en assurant le résultat qu'elles supposent faire

obtenir, la réussite. L'élève cherche alors à faire semblant, il adopte des stratégies de ruse (se faire aider, faire semblant d'écouter, de travailler) ou de tricherie (utiliser le travail des autres, copier). Ces techniques de faux-semblant de l'élève (analogues à celles des prisonniers ou des travailleurs démunis!) sont bien la reconnaissance de l'existence de valeurs propres au travail intellectuel, tout comme « l'hypocrisie est un hommage rendu par le vice à la vertu »;

— parce que le « bon élève » lui-même peut pervertir le sens de son travail : ne travailler que pour la note, développer un rapport uniquement utilitaire par rapport aux études;

— parce que dans la classe, les enseignants peuvent utiliser des pratiques d'apprentissage contraires aux règles élémentaires et aux valeurs d'un fonctionnement intellectuel fécond. Exemple : dans un système qui ne valorise que la note ou la sélection se développe davantage un rapport cynique aux études. L'essentiel alors n'est pas de comprendre ou d'apprendre par plaisir ou par curiosité, mais pour figurer dans la compétition par tous les moyens.

Lorsqu'on traite des valeurs que doit transmettre l'école, il n'est pas courant de parler des valeurs inhérentes à l'activité intellectuelle à laquelle l'élève est convié à l'école. Or, ceci a un double inconvénient :

- celui de laisser croire que les valeurs ne concernent que la relation avec l'autre comme personne, ce qu'habituellement on appelle la morale. Or, les valeurs concernent toutes les relations de l'homme, donc aussi ses relations avec le savoir;

- celui de laisser perpétuer dans le domaine pédagogique des pratiques qui contredisent dans les faits la formation intellectuelle qu'on prétend vouloir développer. Depuis plus de 100 ans, se sont développés à travers le monde des mouvements pédagogiques remettant en cause les méthodes traditionnelles d'enseignement. Mais ces mouvements ont peu d'effets réels dans la plupart des écoles (la pédagogie n'y est guère différenciée, les méthodes n'y sont pas très actives, on travaille peu par projets). Mais une des raisons de ce fait ne vient-elle pas de ce qu'on ne nomme pas, pour les promouvoir explicitement, les valeurs indispensables à la réalisation d'un développement intellectuel fécond?

Un des éléments importants de la réforme du curriculum d'études est le renforcement

de la fonction cognitive de l'école. Les valeurs sous-jacentes au travail intellectuel de l'élève que cela suppose doivent donc être promues. Mais leur promotion véritable suppose l'engagement de tous les enseignants et aussi celle de la direction.

## 2 - L'école doit transmettre des valeurs inhérentes à la vie dans une société démocratique

L'école est un lieu d'apprentissage de la vie en communauté, mais ce lieu, pour reprendre la distinction d'Hannah Arendt, se situe dans la sphère publique. Alors que dans la sphère privée (la famille), l'intérêt et l'amour sont promus comme valeur et que la compétitivité et la concurrence le sont dans la sphère du marché, dans la sphère publique, c'est l'équité qui est visée comme valeur. C'est pourquoi l'école seule peut préparer au rôle du citoyen et qu'elle joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale.

Ces valeurs que l'école doit promouvoir sont donc les valeurs qui permettent la réalisation d'une société démocratique. Or, la démocratie c'est l'adhésion à l'idée d'une société basée sur un contrat social visant à rendre compatible les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi, les valeurs qui doivent être promues par l'école s'articulent autour de trois pôles :

— le développement de l'attitude morale qui reconnaît l'autre comme autre, comme différent, irréductible à moi. « La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre » (Charles Taylor). Le respect de l'autre, le respect de la dignité humaine, le fait qu'on apprécie les différences sont des formes de reconnaissance de cette altérité;

— le développement de l'attitude morale de la solidarité. Les uns et les autres, on est autres, mais semblables et solidaires. La recherche de l'égalité, le souci de réduire les inégalités, le souci constant d'assurer l'accès de tous au savoir, la collaboration, l'entraide sont des formes d'expression de cette solidarité;

— le développement de l'attitude morale de la responsabilité. Elle est, selon Kant, « la clef de voûte de tout l'édifice moral », mais elle est aussi la clef de voûte d'une société démocratique qui pour fonctionner requiert des êtres responsables, acteurs engagés à sa continuelle

construction (seule la participation active des citoyens la fait exister) et acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques. Dans une société démocratique, les chemins de la liberté passent par ceux de la responsabilité. La capacité de répondre de ses actes, le respect de ses engagements, la prise en charge des devoirs qu'impliquent ses responsabilités (professionnelles, familiales, sociales...), l'engagement dans la vie associative ou communautaire sont des formes d'expression de l'exercice de cette responsabilité.

La société démocratique est toujours fragile, car pour réaliser la cohésion sociale, elle ne recourt pas à des méthodes autoritaires ou totalitaires qui imposent la conformisme et l'obéissance. La liberté individuelle y est reconnue comme prioritaire, mais celle-ci ne doit pas s'exercer de telle façon que la cohésion sociale en soit affectée. Aussi, pour assurer la cohésion sociale, trois groupes de valeurs importantes doivent être promues à l'école :

— les valeurs relatives à la justice sociale : rejet de l'injustice, défense des plus faibles, lutte contre le processus d'exclusion (pauvreté, chômage, différentes formes de marginalisation des groupes ou des individus). Ces situations affaiblissent les liens sociaux, entraînent le découragement social et minent la cohésion sociale;

— les valeurs relatives à l'existence du droit. Le respect de l'autre (de sa vie, de ses biens, de sa réputation,...), l'égalité, la responsabilité sont, dans les sociétés démocratiques, exprimées dans le droit. Ces valeurs ne se réduisent pas à leur aspect juridique, mais on n'a pas trouvé de meilleur moyen pour s'assurer de leur exercice effectif que de les insérer dans les lois, les codes, les chartes. La norme s'exprime dans le droit même si elle ne se réduit pas à lui. C'est pourquoi le passage à la société de droit est toujours pour une société le signe du passage à une société démocratique;

— les valeurs relatives à la participation démocratique. La société démocratique n'est pas uniforme : le pluralisme des intérêts, des opinions, des convictions existe. Son existence même implique donc que soient privilégiées les valeurs de la négociation entre points de vue différents, que soit exclue comme méthode de résolution des conflits, la violence et que soit assurée l'information qui permet de prendre des décisions éclairées.

La promotion de ces valeurs par l'école se fait en les disant, en les nommant, mais leur

véritable promotion ne peut se réduire à cela. Elle implique trois choses :

— le fonctionnement même de la classe et de l'école selon les logiques propres à ces valeurs.

L'école est alors l'espace où les droits et libertés de chacun sont limités par ceux des autres, l'espace où la diversité et la singularité des individus sont reconnues, l'espace où il existe des règles communes s'imposant à tous. L'école est alors aussi le lieu où se vivent des solidarités, la coopération, l'égalité de tous devant les règles, la justice, le règlement des conflits par l'entente ou l'arbitrage. Dans une telle école, l'intolérance, la violence, l'arbitraire, l'intimidation, l'autoritarisme sont bannis;

— la connaissance du développement du mode de fonctionnement démocratique et celle des institutions qui l'assurent. Cette forme de société n'est pas naturelle; elle s'est construite.

Connaissance des racines de ce développement (valeur inaliénable de toute personne : héritage du christianisme, importance donnée à la raison comme instrument pour susciter l'adhésion : héritage grec, importance du droit pour normaliser les relations entre les personnes : héritage romain, importance de la justice sociale : héritage des mouvements ouvriers), connaissance des institutions politiques, de leur histoire, de leur fonctionnement (démocratie directe ou indirecte, modes de représentation, séparation des pouvoirs, etc.);

— le développement de compétences qu'implique la vie démocratique. Tout citoyen doit les

posséder. Ces compétences sont celles de l'autonomie, du jugement, de la capacité d'échange. C'est aussi la conviction que le monde est à construire et qu'il faut à chaque étape de la vie réinventer des rôles sociaux mobilisateurs. Le développement de ces compétences n'est pas du seul ressort de l'attitude morale. Il requiert le développement d'aptitudes intellectuelles, celle de la capacité critique qui permet une pensée libre et autonome, celle de l'argumentation rationnelle qui permet de remplacer la confrontation par l'échange, celle du jugement, opération complexe qui implique mémoire, connaissances intégrées, évaluation de situations, celle de l'intuition du futur qui seule permet de le construire. Le développement de ces aptitudes est d'autant plus nécessaire que l'exercice de la citoyenneté doit se faire désormais dans une société marquée par la prolifération de l'information, l'abus de la persuasion, l'affaiblissement des repères éthiques.

Le nouveau curriculum d'études considère formellement l'éducation à la citoyenneté

comme élément de la formation de tout élève. Mais quand on prend conscience de ce que cela implique, on voit encore ici que l'exigence de la transmission des valeurs démocratiques que suppose cette éducation ne se réduit pas un cours, qu'elle concerne aussi la vie et le fonctionnement dans chaque classe dans l'école et que des activités autres que les activités proprement scolaires peuvent contribuer à ce que l'élève fasse l'expérience de telles valeurs.

### 3 - L'école doit transmettre des valeurs inhérentes au nécessaire développement de la compétence éthique

Les sociétés traditionnelles sont homogènes. La morale, ensemble des normes ou des principes d'action, s'y impose à tous. Elle est véhiculée par la tradition (les mœurs) et par les institutions (famille, église, école) tenant le même discours. Cette situation n'est plus celle des sociétés pluralistes : les discours y sont discordants, les repères éthiques y sont affaiblis. À première vue, on pourrait croire que ce relativisme moral annonce la fin de la préoccupation morale. Il n'en est rien. La préoccupation éthique n'a jamais été aussi présente ni nécessaire. Mais elle repose désormais sur la démarche personnelle des individus.

L'école doit répondre à cette nouvelle réalité, qui s'impose à tous, en développant plus que jamais la compétence éthique des personnes, c'est-à-dire leur capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs.

Le développement de cette compétence éthique suppose trois choses :

— la prise de conscience de la permanence du questionnement éthique chez l'homme. C'est un des critères de l'humanité (comme le langage). Cette prise de conscience peut se faire de façon historique (les grandes doctrines morales, leur fondement, les conditions de leur apparition et de leur diffusion), mais aussi philosophique (l'homme, « animal moral »);

— l'exercice de la réflexion éthique sur des problèmes permanents ou contemporains. De ce point de vue, les matières qui constituent le curriculum d'études sont des occasions continues d'un tel questionnement. Ainsi, les textes littéraires révèlent au jeune les innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain : l'amour, le mal, la



rébellion, la justice, la révolte, la joie, la compassion, le sacrifice, le plaisir... De même, le développement scientifique et technique (environnement, développement durable, manipulations génétiques, etc.) pose des problèmes éthiques. Pour être tranchées selon les règles de la démocratie, ces questions demandent débats et votes. Or, comment comprendre les problèmes en cause, les implications sociales des débats d'experts et éviter d'être manipulé quand on est appelé à décider si l'on n'a pas un minimum de culture scientifique et technique?

— le développement d'attitudes que suppose la compétence éthique : autonomie, critique, dialogue, exigence, recherche, engagement...

Ici encore, cette exigence du développement de la compétence éthique peut se diffuser à travers les matières qui constituent le curriculum d'études. Ces matières ne sont pas que techniques, ce sont des objets culturels, des productions des hommes. On y trouve aussi leurs réponses aux questions éthiques relatives à la *vie bonne* (Aristote) qu'ils se sont posées.

#### 4 - L'école doit transmettre des valeurs à promouvoir pour mieux participer au monde qui se construit

Dans les trois champs précédents, l'école peut légitimement intervenir. Il y a consensus non seulement sur le fait qu'elle doive le faire, mais aussi sur les valeurs à promouvoir pour assurer soit un développement intellectuel fécond, soit la réalisation d'une société démocratique, soit le développement de la compétence éthique.

Il n'en est pas de même pour déterminer les valeurs communes que l'école doit, de plus, promouvoir pour permettre aux jeunes de mieux participer au monde qui s'élabore. Cependant, dans la mesure où ils ont une vision commune des situations qu'il faudra affronter collectivement, les acteurs sociaux peuvent ici encore s'entendre sur d'autres valeurs communes que l'école doit promouvoir.

Dans le Québec d'aujourd'hui, trois situations relativement nouvelles commandent un réajustement des valeurs dont la transmission doit être privilégiée à l'école.

#### 4.1 - L'interdépendance croissante (mondialisation) des pays

Cette situation remet en cause les conceptions traditionnelles des nations et des communautés d'appartenance, provoque des tensions entre la recherche de l'identité locale et la tendance à l'uniformisation, augmente le risque d'extension des conflits.

Les systèmes d'éducation ont été constitués au temps où les réalités d'une société planétaire n'étaient pas aussi présentes. L'éducation doit donc désormais tenir compte de cette nouvelle donne en répondant à la fois au nécessaire enracinement culturel et à la nécessaire intégration planétaire :

- en rendant les élèves conscients de leurs racines, mais aussi de celles d'autres cultures;
- en montrant l'unité de l'espèce humaine (les différences de religions, de nationalités, d'idéologies....doivent être replacées dans cette unité) dont tous les membres sont solidaires;
- en montrant que la survie de l'humanité dépend de cette conscience planétaire (interdépendance des problèmes : écologie, guerres, famines, énergie, etc.);
- en montrant l'effet des passions destructrices (haine, fanatisme, sectarisme, envie...) et celui des passions constructives (amitié, entraide, coopération, compassion...).

#### 4.2 - Le métissage de la société

Trois communautés (trois nations?) occupent l'espace du territoire québécois, celle des autochtones, celle des anglophones et celle des francophones. Les deux premières sont quantitativement minoritaires, mais des droits particuliers, notamment en matière d'éducation, leur sont reconnus. L'immigration, elle, essentiellement d'origine européenne pouvait, selon le libre choix des personnes, s'intégrer aux communautés anglophones ou francophones et à l'école, selon les clivages de l'appartenance religieuse, protestante ou catholique.

Or cette réalité est modifiée sur deux points :

- depuis 20 ans, au Québec, les enfants d'immigrants, à l'exception de ceux dont un parent a fait des études en anglais au Canada, doivent d'inscrire à l'école française. La communauté

francophone étant minoritaire au Canada et en Amérique du Nord, et un réseau d'écoles anglaises existant en droit au Québec, certaines communautés immigrantes peuvent voir cette obligation comme une contrainte. De plus, ces nouvelles règles réduisant l'importance, par l'immigration, du renouvellement de la communauté anglophone au Québec, certains de ses membres les trouvent inappropriées, voire injustes. Ce qui renforce le sentiment de contrainte vécu par certaines communautés immigrantes face à l'obligation qui leur est faite de s'intégrer par l'école française;

— au Québec, comme partout dans le monde, le phénomène de l'immigration lui-même s'est complètement transformé. Les migrations à travers les frontières internationales se généralisent. Les nouveaux flux migratoires arrivant dans un pays représentent des populations de cultures, de langues, d'idéologies, de religions très diverses. Ces nouvelles réalités soumettent les marchés de l'emploi et le tissu social des pays d'accueil à des tensions croissantes.

Ces nouvelles situations rendent d'autant plus nécessaire le rôle d'intégration que doit jouer l'école. Mais sur quelle base nouvelle doit-elle le faire? Quelles valeurs doit-elle promouvoir pour le faire?

— un nationalisme civique où chacun est considéré d'égale valeur, quelles que soient sa religion, ses origines, sa culture ;

— le caractère légitime du pluralisme culturel et religieux, car nous devons vivre dans une société laïque, mais où les religions ont droit de cité. Un des moyens de la promotion de la légitimité du pluralisme religieux est la connaissance de l'existence permanente du fait religieux, mais de la diversité des formes et des rites qui l'expriment;

— l'appropriation des traditions culturelles. Celle de la communauté d'accueil, sans laquelle il n'y a pas d'intégration réussie. L'école ne peut échapper à cette obligation et un des moyens privilégiés pour y parvenir est l'enseignement de l'histoire et de la littérature nationales. On ne peut cependant demander à l'école d'assurer, en plus, la transmission des traditions culturelles de tous ses nouveaux citoyens. Elle doit toutefois les encourager, s'intéresser à leurs origines. L'intégration réussie ne suppose pas l'abolition de la mémoire ni celle des

différences. Au contraire, la prise de conscience de son origine et de sa différence est essentielle pour la réussite du processus d'intégration;

— l'attention portée aux difficultés culturelles de l'intégration. L'école québécoise, tout comme pratiquement celle de tous les pays, s'est développée dans une société culturellement homogène. En fait, l'école est le produit de la culture de la société l'accueil. Aussi, ses exigences peuvent parfois entrer en conflit avec les valeurs et les intérêts de groupes culturellement différents. Son manque d'attention, par ignorance ou insensibilité, à ce type de difficultés posé par l'intégration peut, aux yeux des minorités, la faire percevoir comme assimilatrice, dominatrice et provoquer leur résistance. L'attention à ce type de difficultés est au contraire un facteur favorisant le désir de s'intégrer.

Les perspectives nouvelles introduites dans les contenus des programmes des sciences humaines s'inspirent de la transmission de telles valeurs par l'école. Car, à quoi servirait-il que dans des cours de morale ou de religion, l'on fasse la promotion de valeurs d'ouverture à d'autres cultures et de solidarité internationale si des perspectives analogues n'éclairaient pas les contenus retenus par les cours de sciences humaines?

#### 4.3 - La nouvelle réalité du travail dans une société d'information.

La société industrielle et l'organisation du travail qui la caractérisait ont fait privilégier par l'école les valeurs suivantes : la ponctualité, l'obéissance aux normes, le travail individuel, l'acceptation de tâches routinières.

Les valeurs privilégiées par la nouvelle organisation du travail qui se met en place sont autres. Ce qui est dorénavant valorisé, c'est l'intuition, l'imagination, le jugement, la capacité de travailler en équipe, l'innovation qui suppose vision, capacité de saisir les étapes d'un projet, capacité de le mener à terme, c'est-à-dire la capacité de mobilisation de toutes les ressources pour y arriver et le courage pour affronter les réticences, les résistances.

L'école peut d'autant plus facilement privilégier ces valeurs qu'elles sont aussi les valeurs en œuvre dans toute activité intellectuelle féconde. Mais ici encore la promotion de telles valeurs concerne tous les enseignants. Certaines d'entre elles font d'ailleurs partie des

compétences générales formellement reconnues comme objet d'apprentissage par le nouveau curriculum d'études.

## **Conclusion**

Dès 1995, le rapport du Comité Corbo disait :

« L'enseignement religieux a servi très souvent dans l'école de véhicule privilégié pour l'éducation des valeurs. Au moment où les écoles ne seront plus regroupées selon l'appartenance religieuse, mais selon la langue, au moment où se réalise un métissage de plus en plus grand de la population, il faut établir le noyau des valeurs communes à transmettre et préciser une nouvelle façon de le faire. Ainsi, l'enseignement religieux ne peut plus être le véhicule privilégié de cette transmission. »

(Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, p. 17)

J'étais membre du comité Corbo. La préoccupation exprimée dans ce texte ne m'a pas quitté lors des travaux des États généraux et du groupe de travail ministériel sur la réforme du curriculum d'études et quand on sait décrypter les filiations, elle éclaire certaines orientations de cette réforme. Dans les perspectives inaugurées par le nouveau curriculum d'études, l'éducation aux valeurs (du moins à certaines de celles que je vous ai indiquées ici), n'est plus l'exclusivité des responsables de certaines matières. Elle concerne, à des titres divers, tous les enseignants. Mais cette éducation suppose aussi leur concertation.

Cet aspect de la réforme qui est pourtant capital quand il est question d'éducation n'est absolument pas mis en relief, elle est même tue dans toute la glose qui entoure la réforme. Aussi, je vous remercie de m'avoir donné l'occasion de briser ce silence.



ATTN :