

# A l'école du bien commun. Normes, valeurs, civilité

Jean De Munck - UCL

## Transcription de la conférence

« A l'école du bien commun » : le titre choisi pour cette journée sonne comme un défi. Nous allons parler de vivre-ensemble, de normes, de valeurs et de morale. Certes, ces questions ont toujours été à l'horizon de l'école. Cependant, l'enseignant ne se vit plus comme un éducateur de moralité. Depuis une trentaine d'années, l'accent a été mis sur la transmission des connaissances et sur les compétences cognitives. L'école y a gagné beaucoup en liberté et en professionnalisme. Pourtant, la question de l'éducation aux valeurs nous rattrape aujourd'hui, et avec elle celle de la formation à la compétence au jugement moral<sup>1</sup>.

Nous sommes embarrassés, reconnaissons-le, face à cette question parce qu'il semble que nous sommes coincés entre deux évidences contradictoires. D'un côté, nous pensons, pour de bonnes raisons, que nous n'avons pas à imposer une morale particulière à nos élèves. Nous voulons respecter leur liberté, leur individualité, et aussi ne pas trop interférer avec les choix de leurs parents. Nous avons une vive conscience du fait que nous vivons dans des sociétés plurielles où l'école n'a pas à énoncer une et une seule morale. Même si nous nous disons d'inspiration chrétienne, nous ne voulons pas confondre l'école avec une église, ni imposer un dogme moral. Mais d'un autre côté, la question de la moralité ne cesse de revenir sur le devant de la scène scolaire. On se plaint de violences, d'incivilités. Dans les classes, il est difficile de faire régner l'ordre. On constate le mépris de valeurs fondamentales comme le respect de l'autre, les principes de *privacy* et de courtoisie, la décence du langage, la tolérance aux différences, le soin à porter à la vie collective. Ne vivons-nous pas un insupportable estompement des normes, qui ouvre la porte à toutes les violences ? A l'école, l'évitement des questions de moralité ne conduit-il pas à un nihilisme dont les conséquences peuvent être dramatiques, comme on le voit dans certains parcours de jeunes délinquants, totalement perdus culturellement avant que d'être déviants et criminels ?

Les responsables du Service d'étude du SeGEC ont posé la question suivante à Jean-Claude Guillebaud. « Ne pensez-vous pas qu'on est dans un mouvement lent, mais profond, de suppression

---

<sup>1</sup> « Jugement moral » ou « éthique », j'utiliserai dans ce qui suit les deux mots de manière indifférente, même si une réflexion plus poussée nous amènerait sans doute à établir une distinction

de l'interdit ? Et que cette suppression généralisée de l'interdit mène ou peut mener à nouveau à la violence ? » Voici sa réponse.

*Vous avez raison dans le raisonnement. La question importante est de savoir si nous allons ouvrir les yeux avant que la violence n'explode vraiment, ou après ? Parce qu'en effet, nous pourrions déboucher sur une société anomique, sans norme partagée, qui deviendrait virtuellement policière. On l'oublie trop vite : moins une société a des normes convenues, plus il faut de la police pour les remplacer. Accepte-t-on l'idée qu'on va vivre dans une société de plus en plus policière ? En réalité, elle le devient ! Je pense qu'un jour on s'apercevra qu'il vaut mieux avoir la police dans notre tête. Il est quand même plus agréable d'être maître de ses pulsions plutôt que d'être en permanence sous les foudres de la police.*

*Pourquoi parler d'ores et déjà de société policière ? Regardez le débat sur l'état d'urgence en France. La mutation numérique permet de surveiller tout le monde. En plaçant les caméras partout, elle permet d'installer un régime policier tel qu'aucun dictateur n'en a rêvé. On est capable de tout surveiller. Il suffit de tracer les cartes de crédit. Dès que vous faites quelque chose, vous laissez une trace. Quand vous envoyez un mail, quand vous payez avec votre carte de crédit, vous laissez des traces partout. Quand vous marchez dans la rue, on vous filme. Nous sommes tellement hantés par la violence que nous ne savons plus la réguler culturellement donc nous nous abritons derrière les technologies. Et il faudra bien qu'un jour on se rende compte qu'on ne peut pas vivre comme ça. La vie humaine, le vivre ensemble exige un minimum de plaisir à être, un plaisir de la rencontre, un minimum de confiance, un minimum de pardon, un minimum d'oubli. Autrement dit, il y a des ingrédients du vivre ensemble que nous risquons de perdre.*

En évoquant un paradoxal destin policier de la société libérale, Jean-Claude Guillebaud met le doigt sur une difficulté tout à fait centrale de nos sociétés, et par conséquent des écoles. Mais comment donner du sens, aujourd'hui, à l'idée d'éducation morale ? Je pense que nous devons dépasser deux obstacles qui nous empêchent d'avancer sur ces questions.

Le premier problème est posé par le discours récurrent sur l'estompement de la norme. Je pense que ce constat doit être relativisé et complexifié car il n'est pas certain du tout que nous soyons plus « immoraux » que les sociétés qui nous ont précédés. Et je ne pense pas que le simple programme d'une "intériorisation de la norme" soit suffisant pour construire un sens moral un peu robuste dans l'esprit des élèves. C'est pourquoi je ferai la distinction des normes et des valeurs, en insistant sur le caractère nécessaire et structurant de cette distinction.

Deuxième obstacle : le constat que nous, les membres des sociétés modernes, nous avons des valeurs différentes et que nous devrions en conséquence opter pour le relativisme le plus sceptique. Cette idée semble porteuse de paix et de progrès, puisqu'elle invite à la tolérance. Cependant, elle se transforme en un obstacle épistémologique lorsqu'elle conduit à jeter le doute sur l'existence de toute morale commune.

Je crois qu'il manque un chaînon sociologique et moral dans ce raisonnement. Cette question ne peut être traitée de façon adéquate que dans l'horizon de la *généralisation* des valeurs propre aux sociétés contemporaines. Cela signifie que les valeurs ne sont pas si inconciliables que cela. L'absence de consensus moral total n'entraîne nullement, comme conséquence, l'inexistence de consensus *partiels*. Ceux-ci sont tout à fait fondamentaux pour la vie sociale. Je donnerai l'exemple de la civilité.

## Deux limites à l'idée d'intériorisation de la norme

Dans ses propos, Jean-Claude Guillebaud retrouve un raisonnement très familier aux sociologues et aux pédagogues : quand disparaissent les contrôles *internes* des individus dans leurs comportements, il n'y a plus qu'une solution pour faire lien social : le développement des contrôles externes. La perte d'un sens moral partagé se paie lourdement dans une société, puisque la production de l'ordre social ne résulte plus des orientations internes des individus, mais des appareils de répression. Dans une société sans norme, il faut donc, sans relâche, *surveiller et punir*. De là vient une deuxième idée : l'école est appelée à développer l'autre solution : l'intériorisation de la norme. C'était fondamentalement la thèse de Durkheim concernant l'éducation nationale. Une société qui veut épargner les dispositifs de contrôle *externe* ne peut qu'encourager l'intériorisation des normes. Elle doit donc ouvrir des écoles.

On peut être partiellement d'accord avec cette thèse. Cependant, la notion d'« intériorisation de la norme » me semble très ambiguë. Chacun des deux termes qui la composent mérite d'être problématisé.

Première critique : l'insuffisance de l'idée d'*intériorisation*. Bien sûr, la constitution d'un autocontrôle à partir de la norme externe est un maillon indispensable à la réalisation effective des normes. Aucune société ne peut en faire l'économie ; aucune vie psychique n'est possible sans formation d'un Surmoi sur la base de supports normatifs externes à elle. Cependant, l'intériorisation n'épuise pas la notion de formation morale car ce qui se profile derrière elle, c'est le domptage, le drill. L'intériorisation de normes non problématisées en raison de la peur de la sanction ou de l'attente de la récompense ne correspondrait pas du tout à l'idée que nous pouvons nous faire d'une éducation morale. L'idée d'intériorisation doit être complétée par une capacité *réflexive* de jugement autonome sur le bien et le mal, le juste et l'injuste.

L'autre problème réside dans le second terme de cette expression : la *norme*. Bien sûr, les normes sont absolument nécessaires à la coordination sociale. Si nous avons réussi la coopération sociale qui consiste ce matin à se rassembler dans cette salle et à ce que vous vous teniez si sagement assis et silencieux pendant que je parle, c'est que nous avons tous intériorisé des normes. Mais la morale se limite-t-elle à des normes ? Peut-on confondre morale et ordre social, le bien avec l'absence de transgression ? La moralité - la justice, le bien - est-elle simplement déterminée par un ensemble, aussi complexe soit-il, de *normes* qui doivent être appliquées ?

A vrai dire, un jugement moral élaboré suppose toujours la distinction entre les normes et les valeurs. Souvent les deux mots sont, paresseusement, utilisés l'un pour l'autre. On parle de la « normativité ». Cette notion englobe les normes et les valeurs. Pourtant, il y a une différence qui, quand on y réfléchit, est tout à fait essentielle.

## Normes et valeurs

Qu'est-ce qu'une norme ? C'est une prescription qui présente la forme suivante : « si vous êtes dans telle ou telle situation, alors faites ceci ». Dans la vie sociale, nous mettons sans cesse en œuvre une foule de normes, très générales ou très particulières, très techniques ou très morales, nécessaires ou occasionnelles. *Il est interdit de se pencher par la vitre* : voilà une norme technique, la plus banale qui soit. *Tu ne tueras point* : voilà une norme morale très importante, de type civilisationnel. Entre les normes très banales et les normes fondamentales, se déploie un éventail considérable de normes sociales, juridiques, politiques, morales...

Une prescription ne peut s'appliquer que de façon binaire. Elle coupe en deux l'univers des possibles : d'un côté les possibilités valides, de l'autre les transgressions. Même si se présentent, parfois, des difficultés d'interprétation, l'application de la norme relève d'une décision qui n'admet pas le « plus ou moins ».

Autre caractéristique, à laquelle sont sensibles les sociologues : la norme suppose un appareil de contrôle, et donc une autorité. On peut distinguer bien sûr entre différents types de contrôle. Les normes sociales font l'objet d'une surveillance diffuse. Personne n'est habilité véritablement à sanctionner les normes de politesse. Cependant, le groupe sanctionne, tôt ou tard, de manière souvent indirecte (stigmatisation, mise à l'écart du contrevenant etc.). En revanche, dans le cas des normes juridiques, comme l'avait souligné Weber, le contrôle est formalisé. Dans le cas de la morale, il est aussi intériorisé, et se manifeste sous forme d'un sentiment de honte ou de culpabilité.

Au contraire, les valeurs ne restreignent pas les possibilités d'action. Par contre, la valeur, comme la justice ou l'amour, ouvre une infinité de possibilités. Les valeurs sont magnétiques, attractives, elles orientent vers des mondes à imaginer. Les valeurs sont des objets de désir, éventuellement très primordiaux, et aussi très élaborés, sublimés. En réalité, dans la vie de tous les jours, nous n'arrêtons pas de valoriser et de dévaloriser des choses, des circonstances, des gens, des personnes, des attitudes. Des petites et des grandes choses.

Enracinée dans le désir, la valeur donne du sens à l'action. Il serait absurde de vouloir faire fonctionner les valeurs de façon binaire. Une décision peut être *plus ou moins* juste. On est toujours *plus ou moins* amoureux, ce n'est pas une affaire de tout ou rien. Une personne est plus ou moins généreuse : même Saint-Martin coupe son manteau en deux, il ne le donne pas tout entier.

Une différence fondamentale entre norme et valeur réside dans le rapport à l'engagement. On peut se conformer à une norme de façon purement externe, sans s'engager outre mesure. En revanche, il est impossible d'« appliquer une valeur » avec détachement. On *impose* une norme, on *invoque* une valeur ; on *applique* une norme, on *adhère* à des valeurs.

Il en résulte une conséquence importante d'un point de vue sociologique et pédagogique. Pour transmettre des valeurs, on a besoin d'autres canaux communicationnels que pour transmettre des normes. La norme peut se communiquer de façon argumentative. Elle appelle des justifications, des explications, qui peuvent rester entièrement intellectuelles. La valeur possède elle aussi un noyau cognitif qui peut faire l'objet d'un examen froid et rationnel. Cependant, ce n'est pas suffisant. La valorisation colore le monde. Elle se joue au niveau de la perception fondamentale de l'environnement, pas seulement au niveau des bonnes ou mauvaises raisons d'agir. Elle engage donc la sensibilité.

Hans Joas<sup>2</sup> ou Mark Johnson<sup>3</sup> ont souligné ce point très important pour nous, qui prétendons œuvrer dans l'éducation : l'imagination est la faculté fondamentale mobilisée par la valeur. Plus que l'argumentation, la narration est le véhicule des valeurs. C'est une des raisons pour lesquelles il faut lire des romans, dit Martha Nussbaum<sup>4</sup>. Les romans ne transmettent pas un code juridique. Ils permettent des identifications et des dés-identifications qui constituent comme un laboratoire de la compréhension morale des situations.

Cette clarification de la distinction normes/valeurs nous amène à faire un pas de plus pour comprendre leur articulation. D'un côté, les valeurs justifient les normes, ou au contraire permettent de les critiquer. On renvoie toujours, finalement, à des valeurs quand il s'agit d'expliquer des obligations et des interdits, ou au contraire de les contester. Les valeurs permettent de construire des dispositifs d'évaluation, plus ou moins experts, plus ou moins formalisés.

En retour, si elles ne passent pas dans des normes, les valeurs restent impuissantes. Si les évaluations ne se cristallisent pas en régulations, elles restent de l'ordre de l'optatif, du vœu pieux. C'est pourquoi en un sens, les valeurs débouchent tout naturellement sur des normes. Cependant, elles ne s'y épuisent pas. Il y a sur ce point beaucoup de différences entre les valeurs. Certaines valeurs se laissent assez facilement couler dans des normes. C'est le cas de la justice par exemple, en particulier dans sa dimension d'équité. En revanche, certaines valeurs semblent très rétives aux normes. Le cas de l'amour est notoire, ou celui de la générosité. Ces valeurs semblent par principe échapper à toute régulation. En réalité, dans tous les cas, une distance subsiste toujours entre valeurs et normes. Elle

---

<sup>2</sup> Joas, Hans. 2001. *The Genesis of Values*. Chicago: The University of Chicago Press ; Joas, Hans. 2001. "Values versus Norms: A Pragmatist Account of Moral Objectivity." *The Edgehog Review*:42-56.

<sup>3</sup> Johnson, Mark, *Moral Imagination*, Chicago:University of Chicago Press, 1994.

<sup>4</sup> Nussbaum, Martha. 2010. *Not for Profit:Why Democracy Needs Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

ne peut être comblée. La réflexivité morale se loge dans cette distance. C'est la raison pour laquelle l'idée d'intériorisation des normes est si insuffisante.

L'éducation est particulièrement sensible à cette problématique. On le perçoit au fait que l'accentuation unilatérale de l'un ou l'autre versant y provoque inmanquablement des pathologies. Historiquement, la tendance à privilégier les normes sur les valeurs a marqué l'histoire des pédagogies scolaires. De leurs origines monastiques jusqu'aux dispositifs disciplinaires les plus laïcs, scientifiquement justifiés et techniquement appareillés, les écoles ont cherché à formaliser les règles et ont construit des appareils de contrôle très performants. On ne dira jamais assez les dégâts humains et sociaux qui furent produits par ce "Modèle de la règle" au cours du développement de l'école. Il n'est pas certain que ce danger soit aujourd'hui écarté. Le développement de certaines technologies et la promotion d'un autoritarisme sans valeurs redeviennent extrêmement menaçants. Inversement, par réaction, certaines pédagogies ont voulu oublier les normes, pour se concentrer exclusivement sur les valeurs. Il s'agit de ne rien prescrire, mais de toujours valuer et dé-valuer, en espérant que les attentes normatives se stabiliseront spontanément, comme des conséquences naturelles de l'adhésion aux valeurs. Dans ce cas, l'autorité pédagogique affiche, montre, répète, assène à tout propos les sacro-saintes valeurs ; les enfants sont supposés déduire eux-mêmes les normes qui s'y rattachent. Pas de doute : il est assez enchanteur de vivre de valeurs comme on vit d'amour et d'eau fraîche, sans s'encombrer des normes ni, surtout, de contrôles. Mais ces pédagogies sont en permanence menacées par un façadisme axiologique qui masque mal les difficultés de mise en œuvre. Celles-ci peuvent être résolues par des formes non déclarées d'autorité, comme le charisme, la séduction, ou le conformisme. L'absence de contrôle objectif par des normes explicites rend possible des abus de pouvoirs et ouvre des zones d'arbitraire. Sans la médiation des normes, les adhésions aux valeurs risquent bien de tourner au « lip-service » éthique.

## La généralisation des normes et des valeurs

J'aimerais aborder à présent une deuxième difficulté de notre question : le pluralisme de nos sociétés. Je voudrais le faire non par une réflexion normative mais par un détour historique et sociologique.

On sait à quel point les sociétés humaines se différencient les unes des autres par leurs codes culturels. La pluralité des cultures est un phénomène observable et, désormais, omniprésent. D'un côté, l'anthropologie culturelle du siècle dernier a déroulé l'étourdissante diversité des systèmes culturels qui caractérise l'humanité. Désormais, cette mosaïque n'est plus seulement à l'extérieur de nous mais se trouve à l'intérieur de nos sociétés, peuplées qu'elles sont de migrants qui n'abandonnent pas leurs cultures parce qu'ils traversent les mers. D'un autre côté, notre société moderne se fragmente elle-même et génère des cultures spécifiques à des secteurs d'activité différenciés. Même sans migrants, elle installe une multiculturalité. Les valeurs du marché n'ont rien à voir avec celles de la famille ou de l'école, et pourtant chacun d'entre nous est appelé à vivre dans

ces différents mondes à des moments différents de sa journée. Nous les modernes, nous sommes tous, irréductiblement, multiculturels.

Cependant, il y a un contrepoint à ce pluralisme. La *généralisation* des valeurs est tout aussi observable et efficace dans l'histoire humaine que le pluralisme normatif. Il est particulièrement puissant en modernité, mais il remonte, en réalité, à la plus haute antiquité. Ce que Jaspers a appelé « la période axiale »<sup>5</sup> a constitué à ce niveau un tournant décisif. Au milieu du premier millénaire avant le Christ, vers le Ve siècle, de façon simultanée, à des endroits différents de la planète, on voit émerger des systèmes de pensée nouveaux : en Perse, Zoroastre ; en Grèce, la philosophie ; en Inde, Bouddha ; en Chine le confucianisme et le taoïsme. Ces sages ne prétendent plus à la localité, mais à l'universalité de leur message. Elles s'adressent au genre humain comme tel. On peut dater de cette période l'apparition du monothéisme (écriture de la Thora). Jésus de Nazareth, Mahomet situeront, quelques siècles plus tard, leur prédication dans ce sillage.

Ce moment a initié un processus extraordinaire de construction de représentations, d'images du monde, très ambitieuses et très systématiques. En même temps, ce fut un processus d'intégration sociale remarquable, qui a permis de rassembler dans de vastes complexes socio-culturels des sociétés très diversifiées sur le plan linguistique, politique, social.

Vingt siècles plus tard, en Europe et en Amérique, on a assisté à l'émergence d'une nouvelle vague de généralisation des valeurs. La morale et le droit étaient, dans l'Ancien Régime, relativement unifiés par un vaste discours religieux articulé et transmis par l'Église. Mais à partir du XVIIIe siècle, on voit se détacher et s'instituer au moins trois nouveaux registres qui bouleversent totalement l'économie culturelle héritée de la période axiale. D'abord, l'institutionnalisation systématique du marché, lié à l'extension croissante d'échanges monétarisés sur de longues distances, fait surgir une constellation de valeurs universelles nouvelles : rendement, productivité, autonomie, propriété, responsabilité, constituent un ensemble de valeurs généralisées sans lesquelles le capitalisme n'eut pas été possible. La formulation de la morale utilitariste, axée sur le bien-être, est une véritable innovation morale liée à ce nouveau complexe institutionnel. En second lieu, la révolution démocratique conduit à la formulation d'idéaux politiques universels : la liberté, la participation politique, la souveraineté populaire, les droits fondamentaux. Enfin, la moralité est reformulée comme une autonomie subjective qui vise le salut individuel avant toute forme de loyauté au collectif. Cette révolution copernicienne en matière de morale valorise la liberté des choix et la capacité personnelle de mener sans entrave sa propre vie.

Karl Jaspers suggérait que la modernité constituait, sans doute, un nouvel âge axial. En effet, elle permet de faire un pas de plus dans l'inclusion des individus et des groupes. Mais il faut noter une différence importante. La modernité se caractérise par le *véhicule spécifiquement laïc* des discours et pratiques mobilisés pour généraliser les valeurs. Le droit et la morale modernes se passent de références religieuses et de révélations prophétiques.

---

<sup>5</sup> Jaspers, Karl. 1948. "The Axial Age of Human History. A Base for the Unity of Mankind." *Commentary* 6:430-35.

## Qu'est-ce que la généralisation des valeurs ?

Comment peut-on comprendre l'efficacité, les ressorts de ces processus de généralisation ? Prenons un exemple : l'extraordinaire carrière des droits de l'homme<sup>6</sup>. Les déclarations des droits, formulées au XVIII<sup>e</sup> siècle, se sont diffusées et ont généré une sorte de morale universelle qui s'est cristallisée en 1948. Non sans contradictions, résistances, conflits. Trois caractéristiques majeures méritent d'être relevées.

Première caractéristique : cette culture généralisée permet de construire un lien social nouveau, inclusif, qui prend pour horizon *l'espèce humaine comme telle*, et non point les limites d'un groupe particulier. Elle génère des normes, appelle l'institution d'autorités, et ouvre la possibilité de sociétés toujours plus inclusives. Les droits de l'homme ne valent pas seulement pour les Anglais, Français et les Américains, qui, les premiers, les ont coulés en normes juridiques obligatoires. Confrontés à l'expérience historique tragique des sociétés européennes, ils se sont imposés sur le continent tout entier, générant un droit européen. On peut même raisonnablement penser qu'ils constituent, depuis 1948, le référentiel moral d'une possible communauté politique mondiale. Cette puissance d'intégration sociale des valeurs généralisées représente un fait sociologique majeur.

Deuxième caractéristique : les valeurs généralisées se formulent à un niveau d'abstraction supérieur. Elles supposent une formalisation qui les décontextualise et leur permet de s'ajuster à des réalités extrêmement diverses. Dès les déclarations du XVIII<sup>e</sup> siècle, la définition des droits humains semble tellement abstraite qu'elle attire les commentaires moqueurs de ses adversaires. Qu'est-ce que cet "Homme" qu'on ne rencontre jamais puisqu'on ne croise, dans le monde réel, que des êtres sociaux caractérisés par leurs dépendances : des enfants et des vieillards, des Français, des Anglais, des Juifs et des métèques, des patrons et des ouvriers ? Qu'est-ce que la « dignité », ce concept vague, quand les cultures la définissent de manière tellement diverse ? Pourtant, les partisans des droits de l'homme ont eu raison : cette abstraction constitue un gain juridique et moral décisif.

Troisième caractéristique : le processus de généralisation est sélectif et partiel. Il ne touche pas toutes les valeurs et toutes les normes d'une société. Son institutionnalisation ne fonctionne que par différenciation et superposition, et non par totalisation. Par exemple, il est clair que les déclarations des droits de l'homme institutionnalisent des valeurs fondamentales tant pour le marché que pour l'Etat ou l'autonomie morale individuelle. Mais on ne peut prêter à ces déclarations aucune efficacité dans la résolution de la plupart des problèmes moraux qui se posent dans les multiples sphères d'activité ; on n'en peut déduire aucune orientation éthique concernant la vie bonne, les choix existentiels à poser ou les décisions économiques à prendre. La généralisation des valeurs va de pair avec l'auto-restriction de leur extension. C'est pourquoi nous pouvons dire que les valeurs

---

<sup>6</sup> Hans Joas leur a consacré une passionnante monographie: Joas, Hans. 2013. *The Sacredness of the Person. A New genealogy of Human Rights*. Washington, DC: Georgetown University Press.

généralisées – et les normes qui s’y articulent – sont radicalement *incomplètes*. En situation de choix, elles appellent des compléments par la mobilisation de valeurs issues de constellations de valeurs moins généralisés. Prenons par exemple la situation d’une décision en matière d’euthanasie ou d’avortement : même en respectant la dignité humaine, l’égalité de tous et le consentement raisonnable, nous savons que nous devons prendre une décision qui n’est résolue par *aucun* de ces principes. Des référentiels axiologiques supplémentaires (religieux, philosophiques, par exemple) ont donc leur place dans l’élucidation de cette situation. Il n’est pas seulement juste de dire, comme Marcel Gauchet, que « les droits de l’homme ne sont pas une politique »<sup>7</sup>. Il faut ajouter qu’ils ne font pas, non plus, une morale complète. Ils ne fournissent qu’un fragment de morale. Leur efficacité repose sur cette (auto)limitation.

## Pourquoi et comment les valeurs se généralisent-elles ?

On peut se demander comment et pourquoi les valeurs se généralisent. A cette question, les sociologues avancent trois réponses fondamentales.

Première réponse : la domination. Un groupe social va dominer les autres et imposer son système de valeurs. La conquête européenne de l’Amérique latine a permis la généralisation de valeurs chrétiennes. C’est aussi le cas de l’islamisation des sociétés du Maghreb, et de mille autres conquêtes. Aujourd’hui, la globalisation passe par des formes de domination incontestables (militaires, économiques, politiques). Une bonne part des désastres du Moyen-Orient relèvent de cette logique : on a voulu imposer les droits de l’homme par les bombes. On ne peut pas dire que le résultat est très convaincant !

Mais on peut aussi voir dans la généralisation des valeurs non une affaire de domination mais une affaire d’adaptation fonctionnelle, le plus souvent involontaire. Dans cette perspective, on explique la généralisation des valeurs par des processus d’interdépendances non culturelles. L’extension de réseaux commerciaux, politiques, militaires (les alliances), ont toujours entraîné des changements culturels. En Europe, la dynamique de l’Etat et du marché a créé aux XVIIIe et XIXe siècles des interdépendances qui appelaient de nouvelles généralisations de valeurs. Norbert Elias, Douglas North, Talcott Parsons ou Niklas Luhmann ont jeté des lumières sur ces développements fondamentaux.

Puis il y a une troisième école qui souligne le fait que ces explications ne sont peut-être pas fausses, mais que les valeurs se généralisent par la discussion, par le discours, par le dialogue. Nous devons selon elle prendre très au sérieux le fait que si nous discutons sincèrement sur des contenus, si nous échangeons des arguments et des sentiments, nous pouvons nous mettre d’accord sur un certain nombre de valeurs partagées. Habermas a attaché son nom à cette lecture de la généralisation des valeurs. Hans Joas a prolongé et affiné la réflexion.

---

<sup>7</sup> Gauchet, Marcel. 1980. "Les droits de l'homme ne sont pas une politique." *Le Débat* 3:3-21.

Prenons un exemple : le rapport entre l'Église catholique et les droits de l'homme. L'Église catholique a été, jusqu'à la fin du XIXe siècle, hostile à ce discours. Aux droits, elle opposait les devoirs vis-à-vis de Dieu et du prochain ; à la liberté de conscience, elle objectait la finitude de la raison individuelle et, du coup, la nécessité d'une guidance externe de l'individu. Cependant, elle a progressivement changé d'attitude à partir de *Rerum Novarum*. Ce fut un moment d'impressionnante réorganisation interne des contenus doctrinaux traditionnels. Avec Vatican II, l'évolution souterraine de l'Église a été portée sur la scène publique. La déclaration de 1965 sur la liberté religieuse, l'encyclique *Pacem in Terris* (1963), la fondation de la *Commission Justice et Paix*, ont constitué des pas décisifs. Aujourd'hui, le pape François est un militant des droits de l'Homme. Son zèle irrite jusque dans ses propres rangs.

Cette transformation remarquable de l'Église peut être analysée de trois manières. Elle peut être vue comme la résultante d'un rapport de forces (de domination) entre « progressistes » et « conservateurs », et donc le résultat d'un processus conflictuel, qui se termine par une « victoire » (provisoire ?) des « progressistes ». Deuxième piste : on peut l'analyser comme un processus d'adaptation fonctionnelle de l'Église aux conditions de régulation des sociétés modernes différenciées. Les contraintes externes des systèmes différenciés de l'État, l'économie, la morale et le droit ont exercé une pression sur le système interne des croyances religieuses, forçant à une révision de la doctrine. Enfin, en étant attentif aux *contenus* des discussions qui l'ont accompagné, on peut lire ce changement comme le résultat d'une prise de conscience, au sein de l'Église, de la congruence partielle des valeurs catholiques (dignité de la personne, inconditionnalité de la liberté, fraternité des hommes) avec les objectifs moraux de la Charte des droits humains. Dans ce dernier cas, le dialogue avec l'autre (ici : la doctrine laïque moderne) apparaît comme l'occasion d'une conquête plus authentique de sa propre identité. On peut d'ailleurs penser que ce dialogue est loin d'être terminé, car il reste de nombreux points en discussion.

Je ne vais pas ici, quoique ce serait bien intéressant, discuter ces trois propositions, je veux juste attirer votre attention sur un point. Ces hypothèses sont posées, je dirais, du point de vue de l'observateur. Sociologues, nous pouvons nous mettre au balcon de l'histoire et essayer de discerner ce qui relève de l'adaptation, ce qui relève du dialogue et ce qui relève de la domination.

Mais nous sommes aussi *embarqués* dans ce type de processus, non comme observateurs mais comme *participants*. Nous ne pouvons pas nous contenter de dire « les trois dynamiques vont jouer ». Il y en a une qui est meilleure que l'autre. Je pense que nous pourrions nous mettre d'accord sur le fait que nous préférons nous adapter qu'être dominés. Être dominé, c'est se voir imposer un système de valeurs. S'adapter, c'est avoir une certaine marge de manœuvre et de flexibilité pour définir sélectivement les contraintes que nous acceptons et choisir la meilleure solution possible. L'adaptation vaut mieux que la soumission. Et la discussion vaut mieux que l'adaptation. Dans une discussion non contrainte, nous pouvons reconnaître de façon libre qu'un certain nombre de valeurs peuvent nous rassembler. En fait, ces processus de discussion sont fascinants à observer. Dans le cas

que je viens d'évoquer, le corrélat d'un processus dialogique et pas simplement imposé, c'est le réaménagement interne des traditions.

## L'exemple de la civilité

Tout cela nous éloigne-t-il des problèmes de l'école ? Au contraire, nous nous rapprochons du cœur de la difficulté. Les processus de généralisation supposent des institutions, et parmi celles-ci les écoles jouent un rôle fondamental, depuis la période axiale. Leur mission fondamentale est liée à ces processus d'universalisation des savoirs moraux.

Je voudrais le montrer sur un exemple précis. Cécile Ernst a écrit récemment un livre intitulé « Bonjour madame, merci monsieur »<sup>8</sup>. Elle y traite des incivilités par lesquels nous commençons cet exposé. Voici ce qu'interrogée sur ses intentions en écrivant ce livre, elle répond aux questions du SeGEC.

*Au fond, c'était important pour moi de faire comprendre que ce qu'on appelle le vivre ensemble, ne se résume pas à un code de savoir-vivre, de bonnes manières. Il ne s'agit pas simplement de bonnes manières qui seraient frappées du sceau d'une certaine indignité parce que très assimilées à une classe sociale dite supérieure, très critiquée aujourd'hui pour ses modes de fonctionnement, sa main mise sur la culture, etc. Cette analyse sociologique qui a été faite dans les années soixante par Pierre Bourdieu, est effectivement très intéressante, mais réduit finalement le vivre ensemble à des codes qui seraient dommageables parce que l'apanage d'une classe sociale. C'est extrêmement dangereux. J'ai le sentiment aujourd'hui que c'est un problème majeur parce que c'est au nom de cela que l'on a certainement jeté un peu le bébé avec l'eau du bain. C'est l'expression que j'emploierais. Au fond le savoir-vivre s'est construit d'une manière historique à partir de pratiques de distinctions sociales, ça, c'est très clairement établi aux XVIe-XVIIe siècles en France au moment où la bourgeoisie prend de l'importance sur la monarchie. Il y a un besoin de l'aristocratie de se distinguer et donc il y a des pratiques de distinction. Mais en réalité, ces pratiques se sont quand même adossées à quelque chose qui était vraiment émergent à ce moment-là qui était l'humanisme, fondateur de nos démocraties. Quelque part, quand on fait l'amalgame des deux, on fait une analyse qui n'est pas pertinente et qui, je pense, nous coûte cher aujourd'hui.*

*C'est de cela dont se moque Molière dans « Les Précieuses ridicules »...*

*Oui, j'ai trouvé très intéressant de relire ces textes de Molière avec cet œil-là. Il met très clairement en parallèle un certain type humain qui met en pratique les valeurs de l'humanisme, et quelque chose qui est en train d'émerger : la codification extrême du savoir-vivre, qu'il tourne en ridicule. En réalité quand on regarde un petit peu les manières de savoir-vivre, on y trouve des préceptes du type « le foie gras se mange avec la fourchette et non pas avec le couteau ». Ça, c'est vraiment de la codification.*

---

<sup>8</sup> Ernst, Cécile. 2011. *Bonjour madame, merci monsieur*. Paris: J.C. Lattès.

*Ce n'est pas du tout du même ordre pour moi que d'apprendre par exemple à un enfant de laisser sa place dans les transports en commun à une femme enceinte ou à une personne âgée : on n'est pas sur le même registre. Or, il y a eu un amalgame qui a conduit vraiment à rejeter cette codification parce qu'on les considérait comme une marque sociale. Ce qui fait qu'aujourd'hui, on n'a plus de socle commun. Il y a beaucoup d'incompréhension. Et c'est particulièrement dommageable dans des sociétés qui sont soumises finalement à une grande diversité culturelle. Cela fait cinquante ans que nos pays accueillent des gens qui viennent de tous horizons, de cultures très différentes. Quand on ne se préoccupe pas de constituer un socle de codification commun on arrive à des niveaux d'incompréhension et de violence importants.*

*Vous montrez que la Révolution française a valorisé la civilité. Quel est le lien entre ce concept et le rôle du citoyen dans une société démocratique ?*

*Ce qui est très intéressant dans le modèle de démocratie implanté en France, c'est qu'au fond quand on essaie de travailler sur le concept de citoyenneté, on tombe assez vite sur le concept de civilité. Pourquoi ? Au fond, il faut se mettre à la place des gens qui ont construit une démocratie comme la nôtre, qui sont partis de pas grand-chose. À quoi se sont-ils accrochés ? A quelque chose qui les avait vraiment nourris : l'humanisme. L'humanisme a vraiment débouché sur la notion de civilité. La civilité est articulée sur deux piliers importants qui sont la culture de l'esprit, d'où l'importance de l'éducation et de la formation intellectuelle, et la culture des manières, c'est-à-dire la culture du savoir-être qui permet d'être agréable en société, de construire un langage commun et de permettre une réduction de la violence entre les individus parce qu'il y a des codes communs et ils sont communément partagés.*

Les démocraties sont en effet articulées sur deux axes: un axe vertical, un axe horizontal.

Sur le plan *vertical*, les valeurs de citoyenneté s'imposent : elles indiquent un horizon où les gouvernants sont eux-mêmes gouvernés, où les gouvernés sont les gouvernants des gouvernants. D'où les valeurs de participation, de délibération, de représentation, qui se déclinent dans une multitude de normes.

Mais il y a, dit Cécile Ernst, une autre valeur générale : le principe de civilité. Le principe de civilité concerne le rapport *horizontal* que nous nouons les uns avec les autres. Les sociétés démocratiques supposent que nous nous considérons les uns les autres comme des égaux ayant droit à un égal respect, sans limites de classe ou de groupe d'appartenance. La société civile ne s'organise pas autour de la citoyenneté, dont le paradigme est étatique. C'est la critique que nous pouvons faire aujourd'hui à l'emphase qui est mise sur la citoyenneté, qui reste incomplète quand elle est dépouillée de la composante civile.

La civilité apparaît dans les sociétés modernes au moment où les communautés traditionnelles se désagrègent. Lorsque nous arrêtons de nous traiter comme des êtres statutairement inégaux, nous devons tenir compte de règles de civilité. Il s'agit de régler des rapports entre individus libres. Il convient de ne pas envahir le temps d'autrui, même s'il s'agit d'un ami proche. On ne le dérange pas le soir à minuit, on ne lui téléphone pas intempestivement. Il est important de respecter son espace.

Dans le cas de la famille, cela signifie de réserver à chacun des lieux d'intimité ; dans le cadre public, de respecter les domiciles privés. Dans les rapports sociaux, il est important aussi de tenir compte de la sensibilité de l'autre, pour ne pas porter atteinte à sa liberté. Une culture du tact s'est développée à partir du XVIIIe siècle. La délicatesse devient une valeur dans l'interaction sociale, comme un message de reconnaissance des singularités.

La civilité, qui accompagne la montée de l'individualisme, fait aussi rempart contre *l'individualisme sans égards* qu'induit la compétition moderne. Elle introduit l'obligation d'être attentif aux autres, parce que justement la coopération ne découle plus des systèmes statutaires de droits et de devoirs. Elle pose des limites au comportement compétitif. Se lever quand une vieille dame rentre dans le bus, c'est autre chose que l'affirmation du moi souverain. La civilité est la solution qu'ont dégagée les sociétés modernes pour faire lien social sans faire communauté. Cécile Ernst a raison, il ne s'agit pas du tout d'une affaire de distinction de classes. Norbert Elias et ses disciples ont bien documenté ce processus de généralisation de la civilité par-delà les classes.

## Les normes de la civilité

Si les valeurs de la civilité ont été relativement invariantes, constituées de fait dès le XVIIIe siècle, les normes ont en revanche connu une évolution remarquable au cours de la modernité. Les travaux de Cas Wouters, sociologue hollandais qui a travaillé dans le sillage d'Elias, ont parfaitement explicité ce point<sup>9</sup>. Selon lui, on peut distinguer deux phases dans l'histoire de la civilité.

Il y a eu une phase de formalisation très forte, à laquelle l'école a beaucoup contribué. A partir de la Renaissance, on a établi ces codes de bonnes manières qu'évoque Cécile Ernst. On formalisait au point d'oublier la valeur, l'égal respect. Et puis vers la fin du XIXe, début du XXe siècle, on a assisté à un retournement de tendance qu'on peut appeler déformalisation. Dans la socialité ordinaire, on constate une plus grande tolérance de manières jadis proscrites. Le processus a commencé au début du XXe siècle, et il est devenu particulièrement fort dans les années soixante, en matière de rapports de genre, de présentation de soi, de codes vestimentaires. Le canon de la langue, le lexique et la syntaxe légitimes, se sont considérablement assouplis. Dans ce processus de déformalisation, il est devenu presque interdit de montrer de façon visible les différences de classes sociales dans l'interaction quotidienne. Il importe d'apparaître cool, décontracté, et surtout : égal aux autres. Les supériorités sociales ne sont acceptables qu'extrêmement euphémisées.

Ce processus culturel peut sociologiquement s'expliquer par le fait que nous sommes dans des sociétés qui intègrent de plus en plus de groupes sociaux. Au XXe siècle, la mobilité sociale des groupes défavorisés s'est fortement améliorée grâce à l'expansion de la classe moyenne. De la même façon qu'on peut dire que la bourgeoisie s'est aristocratisée et l'aristocratie s'est embourgeoisée au XIXe siècle, on peut constater qu'au XXe siècle la bourgeoisie s'est prolétarisée et le prolétariat s'est

---

<sup>9</sup> Cf. Notamment Wouters, Cas. 1986. "Formalization and Informalization: Changing Tension Balances in Civilizing Processes." *Theory, Culture and Society* 3(2):1-18.

embourgeoisé<sup>10</sup>. L'école a été aux avant-postes de ce processus, puisque la massification scolaire en a été le premier moteur.

Un problème en résulte : le difficile évitement de l'informel pur. Il est impossible de vivre la civilité sans la traduire dans quelques normes, aussi flexibles soient-elles. C'est à ce défi que sont confrontées les écoles. Comment éduquer à la civilité, qui suppose contrôle de soi et attention aux autres, sans le support de règles formelles claires ? Je pense qu'on doit sur ce point soutenir l'articulation des normes et des valeurs, ne lâcher ni les unes ni les autres. On peut suivre Cécile Ernst quand elle nous explique qu'il y a, dans le refus de la norme, quelque chose d'un peu désuet.

*Tous les règlements des établissements interdisent le téléphone portable dans l'établissement. Mais aujourd'hui les élèves passent leur temps à jouer sur leur téléphone portable en classe. On n'a plus les moyens d'arrêter ça. Là aussi et quelque part ça nous amène à quelque chose qui pour moi est important, c'est que quand la règle n'est plus crédible, nous n'avons plus aucun outil pour assurer notre autorité. Je pense que la réflexion sur la règle manque cruellement. Je pense aussi que la génération qui a beaucoup déconstruit l'école, qui a contesté la règle, perçue comme liberticide. Or, en fait, si on essaie de faire ne serait-ce qu'une histoire des droits de l'homme, c'est exactement le contraire. La règle dans les sociétés instaure l'égalité entre le fort et le faible. Par la règle on limite la loi de la jungle. Considérer que la règle n'est que liberticide, c'est un contre sens total. Ça a été très porteur pour toute une génération. Dans le contexte où ils étaient, c'était très libérateur. Un combat certainement totalement justifié. Sauf que 50, 60 ans après, il faut arrêter de croire que nous devons continuer ce combat-là. Nous sommes une génération qui doit mener son propre combat. Il est de réhabiliter ce qu'il y a de grand dans la règle. J'aime beaucoup cette citation de Lacordaire : « entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime et c'est la loi qui affranchit ».*

Cependant, nous ne devons pas perdre de vue que le culte de la règle pour elle-même n'est pas plus aimable que l'absence de règle. Il faut introduire le rapport à la valeur, sans quoi on risque de refétichiser des codes de conduite.

## La grammaticalisation comme mission de l'école

Je voudrais conclure par une dernière question. On peut se demander quelle est la place *spécifique* de l'école dans cette éducation aux valeurs et aux normes. L'école est-elle la seule instance sociale habilitée à faire cela ? La réponse est non. L'éducation à la norme et à la valeur se réalise dans toutes les institutions, de l'Etat en passant par les quartiers, les clubs de sport, les églises, les mosquées, les temples, les mouvements de jeunesse. Et surtout, bien sûr, la famille, qui reste cruciale dans les processus de socialisation primaire.

---

<sup>10</sup> Wouters, Cas. 2010. "Comment les processus de civilisation se sont-ils prolongés ? De la "seconde nature" à la "troisième nature". *Vingtième Siècle* 2(106) : 165.

Mais alors, comment repenser la division du travail éducatif ? Quelle est donc la spécificité de l'école ? Je vous propose une piste : l'école *grammaticalise* les normes et les valeurs.

La comparaison avec la langue peut être instructive. Après tout, ce ne sont pas les profs de français qui apprennent aux élèves à parler. Nous avons tous appris à parler, sans leur secours, dans nos premiers cercles de socialisation, avec les parents, la famille, les pairs, les voisins. La langue prolifère partout. Les pratiques communicationnelles spontanées constituent le premier lieu d'apprentissage et d'invention de la langue. Alors, que fait l'école ? Avec l'aide des grammairiens érudits (mais sans toujours les suivre dans leurs constructions théoriques), elle articule des règles à des valeurs linguistiques. Elle clarifie d'abord le rapport à des valeurs linguistiques et évalue les performances des locuteurs à leur aune : l'intelligibilité, la clarté, l'expressivité, la cohérence, sont quelques-unes de ces valeurs. Il est clair que sous cet angle, certaines performances linguistiques sont meilleures que d'autres. Et dans un second temps, elle détermine des règles qui permettent à ces valeurs de passer dans des conduites linguistiques reproductibles et transmissibles. C'est ainsi que l'école participe de la vie de la langue. Les règles grammaticales sont à la fois descriptives et normatives. Les grammaires *suivent* les usages ; mais une fois que les règles sont répandues, elles permettent aussi de *corriger* les usages. Cela forme un cercle qui n'est jamais clos. Les pratiques linguistiques débordent toujours la grammaire scolaire, celle-ci reste décalée par rapport aux pratiques. L'école fait sur la langue une intervention partielle, ponctuelle, mais efficace. On peut en ce sens parler de grammaticalisation de la langue.

Je pense que nous pourrions envisager un rôle semblable pour l'école en matière de moralité, de citoyenneté, de civilité. Même s'ils ont leur partie à jouer dans ce type d'éducation, les parents, les copains, les mouvements de jeunesse ne sont pas spécifiquement en charge de cette grammaticalisation. Seule l'école peut fournir, à grande échelle, les repères élémentaires qui permettent de s'orienter dans l'espace social complexe des sociétés modernes : la distinction du public et du privé, du droit et de la morale, de la civilité et de la citoyenneté, etc. Sur les traces de Jean Piaget, Kohlberg nous a appris à discerner des étapes de développement du jugement moral (les stades pré-conventionnel, conventionnel, post-conventionnel). Nous devrions travailler à des trajectoires pédagogiques de décentrement de l'élève par rapport à ses jugements moraux spontanés. Le décentrement de l'élève que nous réussissons en matière linguistique, je pense que nous pouvons aussi le réussir aussi en matière morale et politique. Cela ne replace pas le professeur en position de moraliste universel. Il n'est pas plus le maître de la morale qu'il n'est le maître de la langue. Il peut se contenter, plus modestement, d'une posture de grammairien.

## La transformation de l'environnement culturel de l'école

Si l'école a pour vocation de développer cette grammaticalisation de la culture morale, est-elle aidée par la société environnante ? Pas vraiment. La situation culturelle de l'école, la possibilité pour elle de développer un projet autonome, la reconnaissance de sa fonction dans la société, se sont considérablement transformées, dans un sens plutôt défavorable. Je voudrais souligner très

brièvement deux tendances actuelles de la culture. Chacune d'entre elles mériterait bien sûr de très amples développements.

La première tendance tient à la mutation de la transmission dans la famille. Nous savons depuis longtemps que la transmission autoritaire, paternelle, patriarcale, est en crise, depuis au moins les années 1920. Le phénomène nouveau, qui s'épanouit dans les années 1970 et 1980, est l'apparition du principe de parentalité. En abandonnant l'exercice de l'autorité au profit d'une éthique du soin, de l'attention, en adoptant une moralité peu portée sur les normes mais pétrie de valeurs, les parents contemporains ont engagé une redistribution des tâches éducatives. Ils attendent désormais que l'école fournisse le principe de réalité et se contentent, pour leur part, de faire couler en flux continu le bain tiède du principe de plaisir. Cette redistribution des tâches ébranle profondément l'école, qui misait sur des apprentissages antérieurs qui ne sont plus accomplis.

La deuxième tendance est la formation d'une culture adolescente autonome, comme l'a montré Dominique Pasquier dans un excellent petit livre<sup>11</sup>. J'entends ici « adolescence » au sens large : sociologiquement, l'adolescence commence vers 10-12 ans et se termine vers 20-22 ans (au plus tôt !). A partir des années 1990, apparaissent des médias interactifs structurés en réseaux (via les plates-formes et les logiciels), souples mais quand même contraignants. Le mode opératoire de ces réseaux est horizontal plutôt que vertical. Ils diffusent de manière accélérée des contenus étrangers, incontrôlés, largement mercantilisés, qui passent à travers des connexions entre pairs. Les adolescents s'y connectent, enfermés dans leur chambre. Cela crée un milieu culturel qui n'est plus accessible aux adultes. On ne peut même plus parler de conflit des générations, comme dans les années 1960. Il y a plutôt coexistence, cloisonnement. Que discute-t-on sur ces ado-réseaux ? De normes et de valeurs, sur base de contenus fournis par l'*advertisement*, les *people*, les jeux vidéo, les séries. On y parle de l'amour, la jalousie, la vulgarité et la noblesse, l'authenticité et le conformisme, la justice et le bonheur, et même de politique. Bref, on y parle de moralité.

Ce clivage entre culture des écrans et culture scolaire n'a plus rien à voir avec l'opposition de l'école distinguée et du peuple inculte du XIXe siècle, ou avec celle de la culture conformiste bourgeoise et de la culture "créative" qui fit les beaux jours de Mai 1968. Le milieu des écrans génère en fait une *autre* culture populaire, qui rassemble les jeunes au-delà des clivages de classes<sup>12</sup>. Cette culture jeune-populaire d'un type nouveau, globalisé, médiatique, se présente comme très hostile à tout effort de formalisation. Les jeunes ne peuvent donc vivre la culture scolaire que comme une culture étrangère, bizarre, rigide et, surtout, ennuyeuse. Les problèmes de civilité s'en trouvent aggravés car le médium électronique bouleverse les règles de l'interaction en ce qui concerne la présentation de soi, les barrières du privé et public, la gestion des temporalités sociales. Comme le savent tous les éducateurs aujourd'hui, l'absence de "Net-tiquette" constitue une difficulté nouvelle dans l'apprentissage de la civilité, qui se surajoute et aggrave celles qui proviennent des processus de déformalisation.

---

<sup>11</sup> Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures lycéennes*. Paris: Autrement.

<sup>12</sup> Pasquier, Dominique. 2005. *op. cit.*

Si vous liez ces deux tendances, on comprend que la culture scolaire, réflexive, grammaticalisée, se trouve de plus en plus isolée du reste de la culture. Les professeurs ont donc du mal à faire valoir la valeur intrinsèque de leur savoir. Il n'y aura pas de solution miracle à cette situation. On ne réduira pas cette dissonance par une complaisance injustifiée à l'égard de la culture dé-grammaticalisée. Plus que jamais, l'école est un combat culturel qui mérite d'être mené, dont l'enjeu n'est rien moins que la reproduction des conditions de possibilité de la démocratie. Quant aux professeurs, il leur revient de développer de nouvelles dispositions. Certes, ils savaient bien, en s'engageant dans ce métier, que beaucoup de qualités étaient attendues d'eux : la rigueur intellectuelle, la passion de leur savoir, le sens pédagogique, le souci de la justice, l'autorité naturelle, l'empathie sans complaisance, la lucidité émotionnelle face aux transferts et contre-transferts qu'ils suscitent inévitablement. Mais ils ne savaient peut-être pas à quel point les mutations rapides de notre société allaient générer l'attente d'une vertu nouvelle. Cette vertu, c'est le courage.

## Questions – Réponses

*Quel est le rôle particulier des cours de religion ou de morale dans l'acquisition des normes et des valeurs, doivent-ils être remplacés par un cours de citoyenneté ?*

Non, les cours de religion ne doivent pas être remplacés par des cours de citoyenneté, même si ceux-ci sont les bienvenus, pour trois raisons.

Première raison : comme je l'ai expliqué, la constitution de valeurs généralisées de citoyenneté et de civilité est *partielle*. Elle ne sature pas le champ moral. Même si vous êtes des hommes libres jouissant des droits humains, de la liberté de conscience, de religion et de participation politique, et si vous avez des rapports parfaitement civils avec toutes les personnes que vous rencontrez, vous ne savez toujours pas comment résoudre vos problèmes politiques, moraux, éthiques. Que dois-je faire ? Quel est le bien ? Comment définir les moyens de la sécurité, du bien-être, de la solidarité ? L'éducation au jugement éthique suppose d'autres ressources normatives que les valeurs généralisées. Celles-ci sont radicalement incomplètes. On est en droit d'attendre d'une école qu'elle fournisse ces ressources, en transmettant aux élèves les grands référentiels disponibles. Pour cela, les écoles catholiques ont choisi de s'appuyer, c'est leur chance, sur une religion bimillénaire qui a élaboré, au cours d'immenses et d'intenses discussions, des questions morales. L'apport est considérable. En corollaire, on peut reconnaître sans peine que la religion catholique n'est pas complète non plus. C'est la raison pour laquelle l'école catholique n'est pas fondamentaliste : elle reconnaît la compatibilité de la référence chrétienne (un référentiel déjà universalisé) avec les valeurs généralisées modernes. La religion catholique se complète de valeurs comme la civilité et la citoyenneté, et également du dialogue avec les autres religions, comme le judaïsme et l'islam. Cette grammaticalisation des codes normatifs et axiologiques est vraiment au centre de la mission de l'école contemporaine.

En deuxième lieu, ne perdons pas de vue que nous n'avons pas le monopole de l'éducation ni de la morale. La religion de toute façon se transmet en-dehors de l'école, dans les familles, dans les quartiers, sur internet. Sans être prophète, sur base de simples constats objectifs démographiques et sociaux, nous pouvons augurer que la diffusion de la religion va probablement regagner du terrain dans nos sociétés, en-dehors de l'école, surtout dans les milieux populaires. Il est préférable qu'elle s'enseigne publiquement à travers une certaine certification des enseignants et un certain contrôle des prestations.

La troisième raison est une raison d'historicité. Précisément parce qu'elle vaut pour tous, la construction des valeurs généralisées modernes se détache de l'histoire particulière des collectivités. Or, nos sociétés ouest-européennes ont une histoire, extrêmement singulière. Nous tomberions dans une « mauvaise abstraction », comme disait Hegel, si nous *réduisons* notre propre bouquet de valeurs aux valeurs modernes généralisées. Quelle est notre singularité ? Notre société est incontestablement imprégnée, baignée, traversée par des références juives et chrétiennes, fortement mêlées de philosophie grecque, qui ont été à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle laïcisées (partiellement). Les cultures ne gagnent jamais rien à des tables rases et des « révolutions culturelles ». Elles progressent plutôt par des ré-interprétations exigeantes de leur passé. L'absence de transmission religieuse rend très problématique, pour les jeunes générations, la compréhension du monde tel qu'il va, et de leur propre histoire collective.

Incomplétude des référentiels moraux alternatifs, publicité, historicité : voilà trois bonnes raisons pour conserver des cours de religion complémentaires de la formation à la citoyenneté et, je l'espère, à la civilité.

*Une question qui est une synthèse de plusieurs : sur base de ce qui a été dit — l'urgence de penser le vivre ensemble, la façon dont les valeurs généralistes et inclusives se transmettent — ne serait-il pas important que la philosophie et les philosophes s'invitent dans les écoles, et ce dès la fin des maternelles, âge où les enfants sont naturellement dans une ouverture et une curiosité existentielles ?*

*Une autre question qui est un peu connexe : pourquoi l'école serait-elle la seule à prendre en charge la grammaticalisation de l'éducation morale ? Il est fait référence ici aux mouvements de jeunesse, clubs sportifs et autres organisations de jeunesse.*

J.D.M. : Très courte réponse pour des questions très complexes. Ce n'est pas parce qu'on a des angoisses existentielles qu'on a les capacités d'être philosophe. Les curiosités existentielles sont un bon début, c'est d'habitude comme ça que naît le désir de philosophie. Et effectivement, comme le suggère celui qui a posé la question, on a des questions très tôt. Mais doivent-elles, ces questions, faire d'emblée l'objet d'un traitement *philosophique* ? La philosophie est une discipline axée sur l'argumentation et la réflexivité rationnelle. Elle se distingue de la religion, sans prétendre s'y substituer. La philosophie suppose des apprentissages conceptuels antérieurs (donnés par la mathématique et/ou les lettres). Bien sûr, une initiation à la philosophie est très souhaitable, mais il faut initier à la vraie question philosophique ! Il faut passer par les dialogues de Platon, par

Descartes, par Kant, par Hegel ! Je souhaiterais qu'en terminale, ou en avant-dernière année du secondaire, un cours complet de philosophie soit donné.

On ne doit pas non plus confondre philosophie et citoyenneté. Je peux comprendre que pour des raisons pragmatiques et gestionnaires, on ait lié provisoirement les deux, mais cela n'est pas satisfaisant sur le fond. La citoyenneté n'est pas rien qu'une question philosophique et elle doit être abordée par d'autres disciplines, notamment la science politique, l'histoire, la sociologie etc. Et la citoyenneté n'est pas la seule question philosophique importante, loin s'en faut. Il y a aussi la métaphysique, le statut de la science, le sens de l'histoire, le fondement de la morale, les théories esthétiques etc. Par ailleurs, on ne rentre pas dans une démarche philosophique si facilement. On n'y rentre pas à quatre ans, en maternelle, pour la simple raison qu'on ne dispose pas des facultés d'abstraction nécessaires. Par contre à 16-17 ans, oui ! Je vote pour l'organisation d'un cours général de philosophie bien pensé et exigeant, qui pose toutes les questions philosophiques au bon moment du développement d'un adolescent. Du côté des jeunes, il y a, je pense, une demande qui pourrait être comblée. Des expériences ont été menées dans certains collèges, il serait intéressant de s'en inspirer pour avancer.

Concernant la dernière question, je pense qu'on pourrait s'entendre sur ceci : la spécificité de l'école ne consiste pas à *pratiquer* la grammaire (tout le monde met en œuvre une grammaire implicite), mais à *l'explicitier* et la théoriser. L'école propose une réflexivité sur les pratiques effectives, et transmet ce savoir général aux nouveaux entrants dans la société. C'est pourquoi les autres instances d'éducation ne sont nullement dévaluées par son existence (les mouvements de jeunesse, clubs, familles etc.) La culture scolaire se distingue par un pari sur l'explicitation des valeurs et des règles, non par un monopole de l'éducation.