

l'école et la transmission des valeurs

par Jeanne-Marie Gingras-Audet

Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation (Université de Montréal)

Que de temps j'ai passé à ronger mon frein depuis que je me penche sur l'étude de Naud et Morin : *L'ESQUIVE, l'école et les valeurs*¹. Pourtant, lorsque vient pour moi le moment d'opérer à mon tour un dépassement personnel de quelques-uns des points faibles de cette étude, il m'est difficile de m'orienter dans mon désordre intérieur. Il m'est difficile également d'arrêter mon choix à quelques éléments significatifs parmi le foisonnement de réactions que chaque nouvelle lecture ne manque pas de soulever. Afin de clarifier les choses pour moi-même d'abord et pour mon lecteur aussi, du moins je l'espère, je me propose de commencer par rappeler le contexte dans lequel il faut situer ce document de travail et les grandes lignes de l'étude de Naud et Morin. Par la suite il me sera plus facile de signaler certaines faiblesses importantes que j'y vois. Enfin, j'ai le sentiment qu'alors le lecteur sera mieux en mesure de saisir les quelques éléments que j'aimerais apporter pour un tant soit peu dépasser ce que nous apportent ces auteurs.

Il me semble toujours utile, quant à moi, de commencer par le commencement. Dans le cas qui nous occupe et en autant que nous puissions en juger à la lumière des documents auxquels nous avons accès, tout a commencé par une demande du Conseil supérieur de l'éducation.*

* Il ne me semble pas superflu de rappeler le mandat confié à cet organisme consultatif créé en 1964. La loi du Conseil supérieur précise ce qui suit à l'article 9 :

« 9. Le Conseil doit :

- a) donner son avis au ministre de l'éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre ;
- b) donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui défère ;
- c) transmettre au ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur *l'état et les besoins de l'éducation*. (L'italique est de nous.)

Pour accomplir ce mandat, la loi prévoit à l'article 10 des pouvoirs dont le Conseil aura besoin :

10. Le conseil peut :

- a) solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation ;
- b) soumettre au ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation ;
- c) *faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins ; (l'italique est de nous.)*
- d) édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil. 1969, Chapitre 66, Article 2. » (S. R. 1964, c. 234, Loi du Conseil supérieur de l'éducation).

● Une crise des valeurs inquiétante

Il me semble clair que c'est dans l'accomplissement de son *devoir* d'informer le ministre de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation (art. 9c) que le Conseil a exercé le *pouvoir* que lui donne la loi de faire effectuer les études qu'il juge utiles ou nécessaires (art. 10c). En effet, dans sa lettre de présentation de l'étude de Naud et Morin, Jean-Marie Beauchemin, président du Conseil d'alors rappelle, après beaucoup d'autres, la crise des valeurs que connaît depuis un certain nombre d'années notre société et « l'inquiétude, parfois même le désarroi » que cette crise a suscités dans la population.

Le CSE demande une étude

Il explique aussi que le Conseil « a résolu de confier à deux chercheurs la tâche d'établir les traits majeurs de la situation de l'éducation aux valeurs à l'école et de dégager des orientations qui correspondent aux exigences de notre temps » (p. VII, l'italique est de nous.) On y apprend également que l'étude souhaitée a été confiée à André Naud et Lucien Morin et que leur ouvrage constitue la réponse qu'ils font à la demande du Conseil. Nous avons donc entre les mains — et c'est une donnée capitale à ne pas oublier — un document de travail et non pas, comme on pourrait aisément le croire, un document officiel émanant du Conseil et reflétant sa position officielle. Il est peut-être bon que le lecteur sache, en outre, que le Conseil a même refusé de donner son appui aux positions soutenues dans ce travail et de faire sien ce qu'il propose.

De leur côté, les auteurs eux-mêmes précisent l'interprétation qu'ils ont donnée au travail qu'on leur a confié dans leur lettre de présentation (30 mai 1978). S'adressant au président du conseil, Naud et Morin rappellent que, de leur point de vue

une question précise dominait la description du projet d'étude qui fut approuvé par le Conseil supérieur en novembre 1976 : qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps ? Le rapport que nous vous soumettons (ajoutent aussitôt les auteurs) n'est rien d'autre que notre réponse à cette question. (p. V)

Voilà pour le contexte dans lequel il faut situer ce document.

1. LE DOCUMENT DE TRAVAIL ADRESSÉ AU CSE

Si on se demande maintenant ce que contient cet ouvrage de 167 pages... On peut, sans reprendre un compte rendu que j'ai déjà fait par ailleurs², rappeler que cette étude comprend essentiellement deux grandes parties bien distinctes : la première partie (*De l'esquive à la prise en charge* pp. 5-56) contient des éléments d'analyse et de « diagnostic » (p. 10) de la situation telle que vue par les auteurs, de même que la solution qu'ils proposent ; la deuxième partie (*Valeurs pour un projet éducatif*, pp. 59-130) est constituée de l'inventaire d'un certain nombre de valeurs que les auteurs jugent importantes et aimeraient voir promouvoir en éducation (pp. 59-123).

J'aimerais dire tout de suite au lecteur que je ne m'arrêterai ici qu'à la première partie de cette étude et encore, essentiellement à certains points bien précis de celle-ci. Avant de le faire, il me semble utile de rappeler brièvement la démarche suivie par Naud et Morin dans cette première partie.

Une étude fondée sur une intuition

Dès les premiers mots de l'introduction (p. 1), les auteurs commencent par mettre de l'avant leur conviction personnelle au sujet de l'interprétation à donner à la « crise de l'éducation » que nous connaissons. Cette conviction, admettent-ils, c'est que « l'une des principales racines du malaise pourrait bien se trouver dans la situation faite actuellement à l'éducation aux valeurs dans les milieux éducatifs » (p. 1). Notons au passage que Naud et Morin reprennent, à leur tour et à la suite du Conseil lui-même cette expression d'« éducation aux valeurs » sans la remettre en question ou même sans s'interroger à son sujet. J'aurai l'occasion d'y revenir un peu plus loin. Les auteurs écartent au surplus, et dès le départ les aspects « d'organisation ou d'administration scolaires » comme éléments valables pouvant servir à expliquer et à comprendre la situation. En revanche, ils donnent la priorité à ce qu'ils appellent leur « intuition » : à la vérité, celle-ci semble bel et bien guider l'ensemble du travail.

la transmission des valeurs

L'explication retenue : « l'esquive »

La première partie comprend à son tour deux chapitres. Dans le premier chapitre « L'Esquive » (pp. 7-20) Naud et Morin font en résumé deux choses : ils décrivent le *désarroi des adolescents* devant la présence d'un grand nombre de valeurs souvent contradictoires (pp. 7-9). Ils citent ensuite un passage de Toffler qui attribue la responsabilité de cette situation à la démission des éducateurs en ce domaine, à ce qu'ils appellent, (suivant l'exemple de Toffler) l'« *esquive* » (p. 10). Pour Naud et Morin la « validité » de ce qu'ils appellent le « diagnostic incisif » de Toffler s'impose de lui-même. Non seulement l'endossent-ils tout de go, mais ils retiennent encore l'expression de « l'esquive » pour décrire ce phénomène qui « sera désormais au centre de (leur) réflexion ». Sans parler bien sûr de la présence de ce mot clé dans le titre de l'*ouvrage*, (et en lettres majuscules par dessus le marché, alors que les autres mots sont en minuscules). On retrouve également ce mot dans le titre de la *première partie*, dans le titre du *premier chapitre* de cette partie, et enfin dans le titre d'une *section de ce chapitre*.

La solution proposée : un plan d'éducation aux valeurs

Le deuxième chapitre : « Le revirement » (pp. 21-56) décrit le « redressement que réclame (aux yeux de Naud et Morin) la situation présente » (p. 23). Ce chapitre contient à son tour quatre sections bien identifiées qu'il est éclairant de rappeler. Naud et Morin mettent *en premier lieu* ce qu'ils appellent le « besoin de nommer les valeurs » (1. Le rêve éducateur, pp. 26-30). *En second lieu*, ils expliquent comment à leur avis les éducateurs doivent proposer aux jeunes des valeurs et les guider dans la « reconnaissance » (p. 37) des valeurs (2. L'art du guide, pp. 31-38). *La troisième section* propose le « plan » des auteurs pour mettre en pratique « l'éducation aux valeurs » qu'ils ont décrite (3. Le plan, pp. 40-50). Enfin, en dernier lieu, une section est consacrée à la préparation des éducateurs chargés dans la vie quotidienne de faire cette « éducation aux valeurs » (4. La préparation des éducateurs », pp. 51-56).

2. RÉFLEXION AUTOUR DU MOT VALEUR

Je ne peux bien sûr me pencher sur tous les points qui à mon avis mériteraient qu'on s'y arrête. J'aimerais néanmoins m'arrêter d'abord et avant tout au mot « valeur » lui-même, à sa signification et à sa résonance en milieu éducatif. Cela m'amènera, par le fait même, à faire un certain nombre de remarques sur d'autres points connexes, en particulier, sur la notion d'esquive et l'utilité qu'elle peut avoir pour nous aider à comprendre la situation actuelle et, le cas échéant, l'améliorer.

Le point de vue de l'esquive

Au sujet du mot « valeur », je dois dire, quant à moi, que je n'accepte pas que les auteurs se servent de ce mot sans nous dire ce qu'ils entendent par là. C'est vrai que c'est un mot difficile à définir et qu'il peut, selon le contexte, revêtir bien des significations. Qu'à cela ne tienne ! Ce qu'on attend de Naud et Morin ce n'est pas une définition universellement acceptable du mot « valeur », c'est plutôt le sens qu'eux-mêmes lui donnent dans leur étude. Serait-ce vraiment trop que de demander aux amateurs de savoir ce qu'eux-mêmes veulent dire quand ils utilisent ce mot et d'en informer leurs lecteurs. Autrement, il me semble, chacun y met ce qu'il veut bien y mettre et c'est la confusion générale. À ce sujet, il me semble utile de mettre sous les yeux du lecteur l'ineffable passage de l'introduction où les auteurs font mine de justifier leur refus — ou leur incapacité ? — de dire ce qu'ils entendent au juste par le mot « valeur » :

Avant d'entrer dans l'analyse qui lui est proposée, le lecteur voudra sans doute que soit expliqué le sens que nous donnerons au mot « valeur » tout au long de ces pages. Il est bien connu que ce mot peut prendre des sens fort différents selon que parle un psychologue, un sociologue, un philosophe, un économiste, et selon qu'on passe d'un auteur à un autre. Nous avons abordé cette question de vocabulaire d'une manière simple et pragmatique. Au cours d'assez nombreuses rencontres de personnes et de groupes de parents ou d'éducateurs, nous avons pu constater le paradoxe suivant. *Les échanges sur les valeurs sont d'autant plus faciles et fructueux qu'ils ne sont pas précédés de discussions, toujours onéreuses, sur le mot en cause.* Ce qui tend à prouver que l'ensemble des hommes s'entendent assez facilement et spontanément sur le sens qu'on doit lui reconnaître dans un contexte donné. Aussi ne sommes-nous pas enclins ni à discuter ici de tous les sens qu'on peut donner à la notion de valeur ni à préconiser une définition particulière qui prétendrait faire l'unanimité. Nous préférons plutôt, au cours des pages et selon les besoins du moment, bien préciser et notre pensée et le vocabulaire qui l'exprime (p. 3. L'italique est de nous.)

l'école et...

Quant à moi, je dois avouer bien candidement que je n'ai guère retrouvé la « précision » qu'on nous promettait par la suite, ni dans le vocabulaire, ni dans la pensée. Il règne plutôt à mon avis beaucoup d'ambiguïtés et de confusion qui me semblent venir de cette lacune fondamentale. Encore une fois, ce que leur demande le lecteur un tant soit peu exigeant ce n'est pas, comme le disent les auteurs de « préconiser une définition particulière qui prétendrait faire l'unanimité ». Là n'est pas du tout la question. Ce que, pour ma part, je demande aux auteurs c'est de me dire — s'ils en ont un — leur point de vue à eux sur le sujet. Quelle incroyable ingénuité manifestent les auteurs, pour ne pas dire plus, quand ils affirment que les « échanges sur les valeurs sont d'autant plus faciles et fructueux qu'ils ne sont pas précédés de discussions, toujours onéreuses, sur le mot en cause » (l'italique est de nous.) Cela est sûrement plus facile. On me permettra de douter en revanche des fruits d'échanges au cours desquels on ne s'est pas assuré qu'on parlait de la même chose.

Pourquoi définir le mot *valeur*

Il ne faut pas être très futé ni avoir lu de gros traités de psychologie pour savoir que même avec les mots les plus simples, chacun y met spontanément une signification personnelle qui peut être assez éloignée de celle que leur donnent ses voisins. Cela tient bien sûr à l'histoire, à l'expérience, à la formation, au milieu de chacun et à bien d'autres choses encore. Et une des précautions élémentaires à prendre quand on veut se comprendre, c'est de dire ouvertement le sens dans lequel on prend les mots clés que l'on utilise. Cela n'est jamais valable universellement. Cela suppose de la modestie sur les propos que l'on peut tenir et les limites de ce que l'on avance. Mais cela assure aussi, à mon avis, le minimum nécessaire pour que des échanges humains un tant soit peu significatifs et utiles soient possibles. Cela n'est jamais facile. Mais depuis quand la facilité est-elle un critère significatif quant à la validité d'une chose ? Je serais plutôt portée à croire qu'en éducation, en particulier, c'est souvent le contraire qui s'avère exact. Sans aller jusqu'à dire avec Valéry que « (p)our moi — ce qui ne me demande aucun effort n'(a) aucune valeur » et que « ce qui ne me coûte rien ne me donne pas la sensation d'avoir vécu³ », je suis plutôt portée à croire que les choses valables et durables ne se construisent que dans un effort consenti au jour le

jour et avec persévérance. La position des auteurs ne revient-elle pas à dire que tout le monde s'entend à condition de ne pas s'interroger d'une façon précise sur ce dont l'on parle ? Cela peut être d'une certaine façon rassurant, mais en quoi cette attitude d'autruche peut-elle sérieusement faire avancer une question. Pour tout dire, en reprenant un mot que Naud et Morin affectionnent particulièrement, j'ai le sentiment qu'ils « s'esquivent » devant cette difficile tâche et cette attitude me paraît ici indéfendable et inacceptable.

Loin de moi par contre, l'idée d'entrer à mon tour dans des discussions byzantines. J'aimerais pourtant inviter le lecteur à s'arrêter quelques minutes avec moi au mot valeur.

Qu'est-ce qu'une valeur ?

Pour commencer, j'avoue que je serais tentée de citer en entier ce que le *Petit Robert* dit du mot valeur. Pourtant, que le lecteur se rassure : ce serait à mon avis trop long et peut-être fastidieux, encore que je crois personnellement à l'utilité d'un tel exercice. Ce serait sûrement très instructif. Faute de mieux, je me limiterai donc à citer surtout le sens qui nous intéresse dans le contexte qui est le nôtre.*

Dans le cas du mot valeur, la définition comprend quatre grands paragraphes. Voici en résumé les sens décrits. Le mot valeur peut en effet signifier :

- I. Le *mérite* de quelqu'un. Par exemple : un homme de valeur.
- II. Le *prix* d'une chose. Par exemple : la valeur d'un terrain.
- III. Le *caractère de ce qui répond aux normes idéales d'un type* ; la *qualité*, l'*utilité*, la *portée*, l'*effica-*

* Avant de le faire, le lecteur me permettra-t-il au surplus de lui signaler le passage significatif de l'introduction du *Petit Robert*. Dans cette introduction, Alain Rey explique que, dans la définition d'un mot, les auteurs du dictionnaire ont eu recours, quand c'était nécessaire pour rendre sensible toutes les distinctions de sens et d'emplois divers d'un même mot, à « de grands paragraphes (I, II, III) subdivisés en numéros. Ces divisions, ajoute-t-il, correspondent soit à des *sens*, désignés par les définitions différentes, soit à des *types d'emploi* (...). Le plus souvent d'ailleurs (précise-t-il), à un type d'emploi ou à un groupe de mots correspond un sens : sans cela notre discours serait perpétuellement ambigu. » (Édition de 1969, p. XVI) Voilà ce qui explique justement, à mon avis, l'ambiguïté constante dans laquelle nous font nager Naud et Morin.

la transmission des valeurs

cité, le sens. Par exemple : la valeur d'une oeuvre, d'une idée ou encore les valeurs sociales, morales, esthétiques etc.

IV. Une *mesure conventionnelle* : Par exemple : en musique, la valeur d'une noire, d'une blanche.

À la lecture de l'ensemble de ces définitions, il m'apparaît clairement que, dans un contexte éducatif, le sens qu'on va donner au mot valeur se rapprochera avant tout de ce que l'on trouve dans le troisième grand paragraphe et plus particulièrement de ce que l'on retrouve au numéro 5 de ce paragraphe :

UNE VALEUR (Deuxième moitié du XIX^e siècle) : ce qui est vrai beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque ; ce jugement. *Les valeurs morales, sociales, esthétiques.* « *Les valeurs d'une société* » (Malraux). « *La liberté, seule valeur impérissable de l'histoire* » (Camus). *Échelle de valeurs*, les valeurs classées de la plus haute à la plus faible, dans la conscience et qui sert de référence dans les jugements, la conduite. « *Le système de valeurs (d'une société) reflète sa structure...* » (Sartre).

Une valeur, c'est ce qui a de l'importance pour quelqu'un. Si quelque chose est une « valeur » pour moi c'est que je l'apprécie, je l'estime valable (ayant du prix, du mérite), désirable à divers égards et que j'y trouve de la satisfaction. Au sens plein du mot, ce qui entre dans mon « système de valeurs » devient une partie intégrante de moi-même et une force qui guide l'organisation générale de ma vie et les choix que je fais pour l'ensemble de son orientation et de sa gouverne. Dans ce sens, chaque personne a ses valeurs propres. Et les points de rencontre en ce domaine, comme ceux qui nous séparent les uns des autres, peuvent être fort nombreux. N'est-ce pas d'ailleurs souvent ceux-ci qui nous inspirent vraisemblablement dans les choix (plus ou moins conscients) de nos relations, de nos amitiés et de nos amours. Mais d'où viennent pour chacun de nous ces valeurs ou plutôt comment se sont instaurées en chacun de nous les valeurs qui, tout au long de notre vie, imprègnent le moindre de nos gestes. À entendre Naud et Morin parler des valeurs, on croirait par moment qu'il s'agit là de génération spontanée.

III. L'INSTAURATION DES VALEURS

● Rôle capital de la famille

Voilà une question assez embêtante à laquelle il n'est certes pas facile de répondre. Toutefois, sans prétendre apporter ici une réponse définitive et complète sur ce point, il semble bien acquis, dès maintenant, grâce en particulier aux nombreux travaux en sciences humaines ces dernières années, qu'on ne peut ignorer le *rôle capital de la famille en cette matière*. Or, il est étonnant de constater que Naud et Morin ne parlent guère du rôle de la famille en regard de celui de l'école dans l'instauration des valeurs. Les quelques mentions qu'ils font des parents ne contribuent qu'à en peindre une bien triste et désolante image. Ils nous les montrent comme des êtres démunis, « abandonnés à eux-mêmes, obligés qu'ils sont d'improviser seuls le choix des valeurs qu'ils doivent promouvoir, etc. (p. 7) ».

Pourtant, ce qu'il faut rappeler, c'est que, n'en déplaise à nos auteurs, les parents n'ont pas attendu qui que ce soit pour s'affirmer, décider de devenir parent, organiser leur vie, concevoir et mettre au monde leurs enfants, les nourrir, les entourer et leur procurer tant bien que mal tout ce dont ils ont besoin pour les conduire au seuil de l'école. Et c'est justement au cours de ces premières années que se fait pour quelqu'un l'instauration de ses valeurs. De sorte que, *avant même que l'enfant arrive à l'école, l'essentiel dans l'ordre des valeurs est déjà acquis et intégré*.

En passant sous silence cette donnée capitale, les perspectives sont faussées. On parle dans l'abstrait et d'une façon tout à fait détachée de la réalité. C'est ainsi qu'à mon avis, Naud et Morin sont plus ou moins consciemment amenés à démesurément surestimer le rôle de l'école en ce domaine. Il semblerait plus conforme à l'état actuel des connaissances d'avancer qu'au contraire l'école n'a pas une voix prépondérante en cette matière.

Naud et Morin décrivent également le désarroi et les attentes déçues de certains parents devant le silence de l'école en ce qui a trait aux valeurs qu'elle veut promouvoir. Et j'ai le sentiment que là ils touchent plus juste. Mais cette déception devant l'absence d'appui de l'école dans l'aide dont nos enfants ont besoin pour reviser et consolider leurs valeurs ne doit pas masquer le fait que ce sont les

l'école et...

parents eux-mêmes qui ont joué le rôle le plus déterminant en ce domaine. Si l'école veut se fixer des objectifs dans l'ordre des valeurs, elle doit donc nécessairement le faire en regard de la première instauration des valeurs et non pas faire comme si elle travaillait dans le vide.

Ce n'est pas en terrain plat, en terrain où aucune valeur n'aurait de relief, que l'école construirait des valeurs. Au contraire, répétons-le, quand l'enfant entre à l'école les reliefs sont déjà bien définis. Et c'est la famille qui a posé les fondations et qui a favorisé la construction, pour chacun, d'un édifice personnel de valeurs. L'école, de son côté, doit donc connaître et comprendre la famille. Elle doit être en outre modeste et savoir ce qu'elle peut raisonnablement espérer faire dans cet ordre. Qu'elle n'aille pas croire qu'elle va restaurer la maison en dehors de ses fondations. Ce qu'elle peut espérer faire, du moins idéalement, se situe plutôt du côté d'une rééquilibration, d'une appropriation réfléchie, d'un élargissement et de l'intégration d'un certain nombre de valeurs.

● L'essentiel se joue avant l'arrivée à l'école

En effet, dès son arrivée en ce monde et tout au long des premières années de sa vie, à bien des égards les plus déterminantes, le petit être humain baigne dans un univers de valeurs. Comme une éponge, il absorbe, pour ainsi dire, des valeurs à cœur de jour. De sorte que, bien avant qu'il ne soit même question d'école, sa personnalité est structurée et ses attitudes fondamentales devant la vie se dessinent très clairement. Il a déjà ses valeurs bien à lui. Tout parent d'un jeune enfant qui arrive autour de 5 ans sait cela d'expérience. D'ailleurs, cela n'est pas trop étonnant quand on y songe. Cela ne s'est pas fait par des « discours » qui nommaient les valeurs, ni par un bon « plan d'éducation aux valeurs ». Par contre, il est évident que, dans le milieu familial, chaque geste dont l'enfant ressent les effets ou dont il a été témoin depuis sa naissance est imprégné de valeurs. Comment penser qu'il y est insensible ? Notre façon de manger, de nous vêtir, d'organiser notre environnement physique, la place que nous accordons concrètement aux loisirs, au travail, à la qualité de la vie, nos attitudes quotidiennes devant la nature, les animaux, l'amitié, l'amour, la vie, la mort, la vieillesse, que sais-je

encore... Voilà autant de valeurs que chaque parent incarne à sa façon et dont il témoigne au jour le jour de mille et une façons et sans en être la plupart du temps conscient.

À bien y penser, il faut se rendre à l'évidence que l'enfant construit son édifice personnel de valeurs non pas grâce à un apprentissage formel, mais d'abord et avant tout en entrant en relation avec ses proches, en observant et en faisant sien petit à petit et à divers degrés au jour le jour la manière d'être et de vivre de son entourage. Nous devons, entre autres, à la psychanalyse¹ de nous avoir montré le rôle tout à fait irremplaçable et décisif des relations établies, en particulier avec la figure maternelle, au cours des premières années, voire des premiers mois ou même des premiers moments de la vie dans la construction de la personnalité et dans l'acquisition des attitudes fondamentales devant la vie. Il n'est qu'à songer au difficile et souvent douloureux cheminement de ceux qui ont connu des difficultés au cours de ces années quand ils s'engagent, avec l'aide d'un thérapeute, dans un long travail de reconstruction de soi, de toute façon jamais finie.

L'éducation aux valeurs : un abus de langage

C'est pourquoi je n'accepte pas, quant à moi, qu'on parle inconsidérément « d'éducation aux valeurs » comme on parle « d'éducation physique ou même « d'éducation sexuelle ». Cette expression me semble tout à fait abusive dans l'ordre des valeurs. Les valeurs de chacun d'entre nous touchent nos fibres les plus profondes et sont indissociables du tissu même de notre être. L'école ne forme pas et ne peut pas former les valeurs de quelqu'un. C'est pourquoi ce me semble une aberration de qualifier « d'esquive » et de « mode » malheureuse le refus des éducateurs de vouloir « inculquer des valeurs » (p. 10). Inculquer signifie « faire entrer dans l'esprit d'une façon durable et profonde » (*Petit Robert*). L'école n'inculque pas et ne peut pas à mon avis inculquer les valeurs. Sans parler de la résonance *affective* très forte qu'éveillent en chacun de nous les valeurs auxquelles nous sommes profondément attachés. Le processus par lequel on s'approprie une valeur est autrement plus long, plus mystérieux, plus complexe et délicat que celui par lequel on apprend à compter, par exemple. Dans la même

la transmission des valeurs

veine, on peut se demander quel sens pourrait bien prendre concrètement la « prise en charge efficace de l'éducation aux valeurs » (p. 12) que souhaiteraient Naud et Morin ?

4. RÔLE DE L'ÉCOLE DANS L'ORDRE DES VALEURS

Est-ce à dire pour autant que l'école doit abdiquer toute responsabilité en ce domaine ? Loin de là. À mon avis, elle a un rôle et un rôle important à jouer, mais, je le répète, celui-ci est de l'ordre de la révision, de la consolidation et de l'enracinement de ce qui existe déjà.

Dans un contexte éducatif, il me semble raisonnable de dire que nous devons nous préoccuper d'aider nos jeunes à prendre conscience d'une façon réfléchie de leurs valeurs et de celles des autres. Nous pouvons en outre mettre l'accent sur des valeurs qui, tout en variant selon la vision des choses de chacun, semblent importantes à promouvoir à divers degrés. Il est entendu que l'éducation se préoccupe, du moins en principe, de la maturation des jeunes, de leur développement optimal, de leur épanouissement en tant qu'être humain tant sur le plan intellectuel et affectif que physique et social. Dans ce travail d'éducation, l'école ne devrait-elle pas aussi, à tout le moins, aider nos adolescents qui arrivent au seuil de l'âge adulte à accéder d'une façon consciente et la plus autonome possible, à des valeurs constructives pour soi et pour la société dans laquelle ils sont appelés à vivre et à travailler.

Une aide « offerte »

L'école peut aider à analyser, à définir d'une façon réfléchie, à mesurer, à choisir ou à nier, en un mot à réviser ses valeurs et à intégrer un certain nombre d'entre elles. Mais cette délicate et imprévisible entreprise ne peut être qu'une invitation à laquelle, en tout état de cause, les jeunes répondront diversement selon leur histoire personnelle antérieure, mais aussi selon leurs possibilités, leurs dispositions, leurs intérêts et préoccupations.

Chacun aura, de fait, un système de valeurs, qui lui sera propre. Et ce système de valeur sera, sans doute, plus ou moins bien intégré selon les individus. Cela dépendra, en partie, du moins, de la qualité de l'accompagnement que lui auront offert

les éducateurs qu'il aura croisés sur la longue route de son évolution personnelle. En particulier au cours des années décisives de la fin de l'adolescence. Chaque adulte peut entrer en soi-même et sonder le passé pour déceler l'influence de la présence ou de l'absence d'adultes compréhensifs autour de soi dans les moments critiques de sa propre histoire au cours de cette période. Les autres ne peuvent nous faire ce que nous ne sommes pas, mais il peuvent néanmoins apporter une aide considérable par leur seule présence, sympathie et exemple, dans le soutien dont personne ne peut se passer quand vient le moment de faire pour soi les choix plus ou moins difficiles qui s'imposent dans ce domaine. Des choix nécessaires pour faire une place plus réfléchie dans sa vie à telle ou telle valeur.

L'esquive des éducateurs : un mythe

Quand ils songent au manque d'accompagnement de beaucoup de nos jeunes sur ce plan, Naud et Morin expliquent cette situation par ce qu'ils appellent « l'esquive » des éducateurs. Pour toutes sortes de raisons, plus ou moins consciemment, les éducateurs se seraient défilés devant leurs responsabilités dans l'ordre des valeurs. J'avoue, quant à moi, que cette explication me paraît beaucoup trop commode et simpliste pour retenir mon attention. Quoi de plus facile que de désigner les enseignants comme boucs émissaires chargés en quelque sorte de tous les péchés d'Israël. Boucs émissaires qui peuvent à mon avis davantage donner bonne conscience à tous les autres plutôt qu'à véritablement expliquer quoi que ce soit. Que tous les autres respirent librement... on a trouvé les coupables. Parents, administrateurs, fonctionnaires, technocrates peuvent se décharger de leurs inquiétudes et de leurs responsabilités. On aurait presque le goût de parodier : « Pécheurs repentez-vous et vous serez sauvés. » Sans aller jusque-là, j'avouerai que j'ai, pour ma part, senti quelque chose de la sorte dans le « revirement », le « redressement » proposé par Naud et Morin. Je dois dire que je n'y crois pas, mais vraiment pas du tout. Je m'explique.

Cette idée d'« esquive » me semble empruntée bien rapidement et sans le moindre sens critique d'un auteur américain (encore une fois !). Et malgré l'attrait qu'elle a, de toute évidence, exercé sur nos deux auteurs, cette idée ne colle à mon sens que bien imparfaitement à notre réalité. Pour tout dire, j'ai le

l'école et...

sentiment qu'en parlant d'esquive de la part des éducateurs, Naud et Morin passent à côté de l'essentiel de la question. Entendons-nous : je ne dis pas qu'effectivement il n'en existe pas un certain nombre d'éducateurs qui se dérobent à leurs responsabilités. Là n'est pas la question ; il en sera toujours ainsi dans toutes les professions. Je dis, par contre, qu'à mon avis, et d'après mon expérience, il y a beaucoup plus d'éducateurs qui aiment et prennent à coeur leur travail auprès des jeunes. Des éducateurs pour la plupart responsables, et qui sont conscients de l'importance de leur tâche auprès de nos enfants et qui ne demanderaient pas mieux que d'assister, de guider nos jeunes dans l'accession à des valeurs, dans l'appropriation et l'intégration d'un certain nombre de valeurs constructives et durables. Ces valeurs qui peuvent d'ailleurs varier d'un éducateur à l'autre — et c'est à mon avis tant mieux pour l'enrichissement de l'étudiant qui découvre ainsi un éventail plus grand de témoignages dont il peut s'inspirer pour faire ses choix personnels et se construire soi-même.

Un rôle impossible à jouer ?

Toutefois, car il y a un toutefois — et il est de taille — j'aimerais bien qu'on me dise comment on peut faire oeuvre d'éducation en ce domaine humain si délicat et si complexe sans le *temps* nécessaire pour le faire et sans des *aménagements* de *nombre*s et d'*espaces* sans lesquels ce travail d'accompagnement est rendu à toutes fins utiles carrément impossible⁶. J'aimerais qu'on me dise comment peut se bâtir une relation humaine et pédagogique quand, comme c'est trop souvent le cas comme enseignant, j'ai plus de 125 élèves ou étudiants par semestre, quand les périodes sont, par exemple, de 57 minutes avec 3 minutes de battement et que moi, tout comme les élèves, nous devons courir d'un groupe à l'autre, d'un local à l'autre, toute la journée, et qu'en fin de journée l'autobus (le péril jaune !) attend à la porte la fin des cours...

Lorsque je fais personnellement un retour sur ma propre expérience et sur ce que je puis en saisir quant à la façon dont j'ai consolidé certaines valeurs qui, à l'heure actuelle, jouent un rôle important dans ma vie, je me rends compte qu'il a fallu bien du temps et bien des détours pour que ces valeurs en viennent à occuper la place qu'elles occupent aujourd'hui. En particulier à l'époque de l'adolescence où il s'est agi de choisir et de privilégier un certain

nombre d'entre elles. Il m'a fallu le temps d'*observer* des personnes qui en vivaient pour m'aider à prendre conscience et à analyser d'une façon réfléchie telle valeur. Et je dirais que ce temps d'exploration, de réflexion, de mûrissement était d'autant plus long que la valeur en question était différente de celle de mon milieu familial. Alors il me fallait reviser certaines valeurs dont j'étais imprégnée, me familiariser petit à petit avec quelque chose de nouveau, du moins en partie, et qui avait pu surprendre, voire me heurter au premier abord. Il m'a donc fallu le temps de voir des personnes en vivre d'abord, mais aussi le temps de *réfléchir*, d'*analyser*, de *comprendre*, d'*admirer* les effets, les résultats positifs de cette valeur vécue. Il m'a fallu encore le temps de *réagir*, d'*accepter* de « *m'essayer* », de *vivre pour mon propre compte* des expériences éducatives grâce auxquelles j'ai éprouvé moi-même des difficultés mais aussi du plaisir, de la satisfaction devant ce que j'avais fait, avec l'encouragement de mes maîtres. De même pour des valeurs dont je me suis progressivement détachée pour arriver dans certains cas à les nier tout à fait⁵. Et je dois bien reconnaître, quant à moi, que ce long et délicat processus d'appropriation de valeurs s'est poursuivi bien avant dans l'âge adulte. Je me demande d'ailleurs s'il est jamais complètement fini une fois pour toutes.

En définitive, il me semble que ce n'est vraiment pas, en premier lieu, de *parler* de « valeurs » qui compte. Je me souviens d'ailleurs à ce sujet d'avoir éprouvé une forte aversion pour certains éducateurs qui, maladroitement me « prêchaient » des « valeurs ». J'ai dû, dans certains cas, faire un long chemin pour dissocier ces valeurs des personnes qui m'avaient royalement agacée. Il m'a fallu, dans des circonstances plus favorables, en refaire personnellement l'expérience avant de songer à les faire miennes. Non, ce n'est vraiment pas de *parler* de « valeurs » qui compte, c'est de pouvoir *en vivre*, *en témoigner*, *les offrir* et *inviter à les partager* quand c'est possible. Mais pour y arriver, il faut tout de même pouvoir parler aux élèves et aux étudiants, les connaître par leur nom, passer suffisamment de temps avec eux pour devenir quelqu'un de significatif dans leur vie. Sans cela, comment penser qu'on pourra les aider un tant soit peu dans ce processus si complexe et imprévisible qu'est la révision, l'appropriation et l'intégration d'un certain nombre de valeurs qui seront significatives pour une vie.

la transmission des valeurs

Conclusion

J'ai pour ma part le sentiment que l'organisation de la vie de l'école, le régime pédagogique, la distribution des élèves et des professeurs, de même que l'utilisation des locaux, voire l'architecture de nos écoles répondent à une vue abstraite des choses. Une vue abstraite des choses et dont la logique correspond davantage à celle de l'usine qu'à celle des besoins des êtres humains que nous sommes. On pourrait dire, en reprenant les catégories proposées par Jean-Paul Audet et déjà utilisées à ce propos, que tout cela semble relever davantage d'une logique propre aux *relations fonctionnelles en chaîne* alors que la transmission et l'appropriation des valeurs est un phénomène humain fondé sur la logique des *relations personnelles en réseau*, dont la relation pédagogique n'est qu'une variété⁶.

L'école : un désert pour les valeurs

Il s'agit bien d'un phénomène qui touche les cordes les plus sensibles en chacun de nous. Il s'accommode bien mal des bousculades, des découpages multiples dans le temps et dans les relations, des déplacements continuels d'un endroit à l'autre etc. Comme une graine qui ne trouverait pas la chaleur, l'humidité, la lumière et la nourriture dont elle a besoin pour croître, se développer et porter ses fleurs ou ses fruits. Ainsi, faute d'un climat et de conditions générales favorables, il y a le silence et le vide là où pourraient s'enraciner, se développer et s'épanouir une variété de valeurs.

Une camisole de force

Et alors, malgré leur bonne volonté, un grand nombre d'éducateurs sont littéralement condamnés au silence et à l'impuissance en cette affaire. Ils se trouvent de fait concrètement dans l'impossibilité humaine d'apporter l'aide qu'ils voudraient apporter à nos enfants dans l'ordre des valeurs. Qu'à cela tienne. Nous n'en sommes pas à une contradiction près. Et vienne la pluie des grands principes dont nos « penseurs » ne tarissent pas ! Elle continuera de couler sur une terre aride, desséchée, assoiffée, mais qui n'arrive pas, à toutes fins utiles, à retenir l'eau de vie, faute de matière organique.

Nos valeurs inconscientes

Mais il est un message qui passe malgré tout dans l'anonymat, le silence et la solitude où nous nous sommes nous-mêmes condamnés. Message implicite qui en dit long sur les valeurs plus ou moins conscientes qui ont guidé la conception de notre système scolaire. Message inscrit dans les dimensions et l'architecture des écoles que nous avons érigées, dans les régimes pédagogiques que nous avons créés, dans la répartition des humains dans le temps et l'espace à laquelle nous consentons. Un message qui semble dire que les êtres humains et leurs besoins comptent moins que les installations d'apparat, que les impératifs de l'ordinateur et des grilles horaires. Un message qui dit qu'ils sont bien embêtants ces êtres humains avec leurs besoins et leurs caprices. Ne sont-ils pas après tout le seul élément qui fait que la machine ne marche pas sur des roulettes ?

NOTES

1. Québec, Service général des communications du Ministère de l'Éducation, 1978, 167 pages.
2. Voir dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VI, no 1, hiver 1980, pp. 191-194 ainsi que le compte rendu de Jean L. Duhaime dans *Prospectives*, vol. 15, no 4, décembre 1979, pp. 205-206.
3. *Cahiers*, Pléiade, 1973, t. I, p. 124.
4. Voir, entre autres, les remarquables travaux de Bowlby parus sous le titre général *Attachment and Loss*, Londres, The Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis. Vol. I : *Attachment*, 1970, 428 p. Vol. II : *Separation, Anxiety and Anger*, 1980, 456 p. et Vol. III : *Loss, Sadness and Depression*, 1980, 472 p. De moins grande envergure, mais comportant aussi de l'intérêt : *Maternal-infant bonding*, de Kennell et Kaus, Saint-Louis, 1976, 260 p.
5. J'ai déjà tenté, en m'appuyant en particulier sur les travaux de Bloom et de ses associés, de montrer comment j'envisageais cette intériorisation progressive de valeurs telle qu'elle pourrait être appliquée à l'enseignement du français au collégial. Voir la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. I, nos 2 et 3, automne 1975, pp. 113-127, « La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial ».
6. Le lecteur pourrait consulter à ce propos l'article que j'ai écrit en collaboration avec Jean-Paul Audet : « L'humanisation de l'école, le problème des relations humaines », *Prospectives*, Numéro spécial : le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, vol. 14, nos 1-2, février-avril 1978, pp. 41-50.