

L'ÉDUCATION AUX VALEURS : QUESTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Marcello Ostinelli

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana
Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento
Piazza san Francesco, 19
CH-6600 Locarno
Suisse
marcello.ostinelli@supsi.ch

Mots-clés : éducation aux valeurs, objectivité des valeurs, théorie de l'erreur, théories néo-intuitionnistes des valeurs, constructivisme rawlsien.

Résumé. Aujourd'hui l'école doit faire face à de nouvelles exigences, ce qui comporte parfois l'introduction de nouveaux objets à enseigner. Parmi ces objets il y a aussi les valeurs. L'idée d'une éducation scolaire aux valeurs soulève toutefois nombreuses questions. Ma communication vise à examiner la contribution des théories philosophiques des valeurs à la solution des questions épistémologiques. Aux arguments de la théorie de l'erreur de John Mackie, la philosophie des valeurs a opposé des théories réalistes, néo-intuitionnistes et constructivistes. Je propose une confrontation des ces théories visant à montrer si l'une d'entre elles est à même de répondre à trois questions : (1) celle de la légitimité de l'éducation aux valeurs comme objet d'enseignement dans les programmes de l'école publique ; (2) celle de son extension; (3) finalement la méthode convenable à la transposition didactique dans les classes.

1. Introduction

Aujourd'hui l'école doit faire face à de nouvelles exigences, ce qui comporte parfois l'introduction de nouveaux objets à enseigner. Parmi ces objets il y a aussi les valeurs. Il se peut que la demande d'une éducation scolaire aux valeurs signale une exigence authentique de la part de la société qui estime que l'école doit aussi prendre en charge l'éducation de l'élève, pas seulement son instruction.

L'idée d'une éducation scolaire aux valeurs soulève toutefois nombreuses questions, voire quelques considérables objections, si l'on tient compte d'un côté du caractère pluraliste et multiculturel de la société contemporaine; et d'un autre côté du droit des parents au respect de leurs convictions religieuses et philosophiques. D'un côté le fait du pluralisme religieux et culturel témoigne le désaccord sur ce qui vaut et ce qui ne vaut pas ; d'un autre côté l'idée que les programmes scolaires devraient prendre en charge aussi l'éducation aux valeurs entraîne la querelle sur la division du travail en matière d'éducation entre l'école et la famille.

2. Des obligations à respecter

Il y a donc, bien évidemment, des limites, voire des contraintes, à la tâche éducative de l'école à l'égard des valeurs. En effet la seconde phrase de l'article 2 du Protocole du 20 mars 1952 de la Convention européenne des droits de l'homme décrète que « l'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et

philosophiques ». La Cour européenne des droits de l'homme a expliqué la teneur de cet article dans un arrêt de 1976 sur l'affaire Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen contre Danemark qui portait sur la légitimité des programmes scolaires danois en matière d'éducation sexuelle : « l'État, en s'acquittant des fonctions assumées par lui en matière d'éducation et d'enseignement, veille à ce que les informations ou connaissances figurant au programme soient diffusées de manière objective, critique et pluraliste ». En particulier, la Cour souligne que la phrase citée de l'article 2 du protocole de 1952 interdit à l'État « de poursuivre un but d'endoctrinement qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents. Là se place la limite à ne pas dépasser »¹. Récemment la Cour de Strasbourg a précisé avec l'arrêt de 2007 sur l'affaire Folgerø et autres contre Norvège, que le principe énoncé vise « à sauvegarder la possibilité d'un pluralisme éducatif » ; et que, « en raison du poids de l'État moderne, c'est surtout par l'enseignement public que doit se réaliser ce dessein »².

Cela comporte une limitation évidente de la tâche éducative de l'école publique, bien que cette obligation ni l'oblige à viser seulement l'instruction de l'élève, ni l'empêche absolument de s'occuper de l'éducation aux valeurs ou, du moins, de l'éducation à certaines valeurs. En effet l'enseignement de l'école publique ne compromet pas le droit des parents au respect de leurs convictions, pourvu que les connaissances soient traitées par les enseignants « de manière objective, critique et pluraliste ».

Pour l'éducation scolaire aux valeurs les questions qui se posent sont alors les suivantes : (1) celle de sa légitimité comme objet d'enseignement dans les programmes de l'école publique ; (2) celle de son extension, c'est-à-dire de quelles valeurs l'école publique a le droit de promouvoir l'éducation ; (3) finalement la méthode convenable à la transposition didactique dans les classes, conforme à ces principes et permettant de remplir les conditions requises selon l'arrêt de 1976 de la Cour de Strasbourg.

Ma communication vise à examiner la contribution des théories philosophiques des valeurs à la solution de ces questions, en particulier à l'égard de la mise à point de la tâche éducative légitime de l'école publique. De premier coup une éducation aux valeurs aurait le but de mettre en condition l'élève de comprendre qu'une valeur ne comporte pas seulement une appréciation positive de la part du sujet (*l'aestimatio*) mais aussi que sa valuation soit justifiée selon des raisons valables. L'idée que l'éducation aux valeurs suppose l'existence de valeurs objectives peut avoir un sens intelligible ? Peut-on estimer que les théories philosophiques des valeurs apportent des arguments décisifs pour répondre affirmativement à cette question ? Ou bien la réflexion philosophique sur les valeurs aboutit dans une impasse qui n'a rien à dire à la recherche en éducation ?

3. La querelle des valeurs

Une partie importante des publications récentes de philosophie des valeurs a été fortement conditionnée par la théorie de l'erreur de John Mackie (Mackie, 1977). Selon Mackie la prétention d'objectivité des valeurs est bien enracinée non seulement dans la tradition philosophique mais aussi dans le langage ordinaire : toutefois il s'agit d'une croyance fautive. Finalement il n'y a pas de valeurs objectives : les valeurs sont subjectives.

Il y a deux arguments en faveur de la thèse sceptique de Mackie. D'un point de vue ontologique la thèse que les valeurs sont subjectives serait la conclusion qu'on doit tirer de l'argument de l'étrangeté (*argument from queerness*), c'est-à-dire de l'argument de l'existence de faits objectifs - les valeurs justement - tout à fait bizarres par rapport à n'importe quelle autre chose connue de

¹ Cour européenne des droits de l'homme, Affaire Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark (Arrêt du 7 décembre 1976), § 53.

² Cour européenne des droits de l'homme, Affaire Folgerø et autres c. Norvège (Arrêt du 29 juin 2007), § 84.

l'univers physique. Quelle sorte de faits objectifs seraient les valeurs, dans l'univers physique dont nous faisons chaque jour l'expérience ? D'un point de vue épistémologique la thèse que les valeurs sont subjectives serait la conclusion qu'on doit tirer de l'argument de la relativité (*argument from relativity*), c'est-à-dire de la constatation du désaccord incontournable entre les jugements de valeur des personnes, même si elles eussent jugé dans des conditions idéales. En effet les jugements de valeur ne dépendent pas des faits ; ils dépendent au contraire de la tendance naturelle de l'esprit humain à projeter ses sentiments sur la réalité extérieure. La croyance de l'existence objective des valeurs est donc l'effet d'une illusion.

Les conséquences de la théorie de l'erreur de Mackie pour la légitimité d'un projet d'éducation scolaire aux valeurs sont évidentes. Ceux qui acceptent les conclusions de Mackie doivent conclure que le seul but légitime des programmes scolaires qui portent sur l'éducation aux valeurs serait d'expliquer aux élèves la fausse croyance de l'existence objective des valeurs par une illusion de l'esprit humain ; autrement ils s'exposent à l'accusation de faire de l'endoctrinement. En effet l'enseignement de n'importe quelle valeur ne peut pas satisfaire aux conditions requises pour tout enseignement scolaire, en particulier celle de l'objectivité des connaissances, du fait que n'importe quel jugement de valeur est une projection de notre imagination et, par conséquent, que personne n'a pas la possibilité de prouver sa validité objective. À la limite la tâche de l'enseignant pourrait aller jusqu'à la mise en oeuvre de conditions appropriées dans lesquelles l'élève est porté à déclarer les valeurs propres à lui (par exemple, selon la méthode des programmes scolaires de *Values Clarification*).

Par conséquent si la seule solution possible des questions épistémologiques sur les valeurs serait la théorie de l'erreur de Mackie (ou même une théorie moins radicale, comme l'expressivisme, la théorie qui a régné en maître le débat sur l'éthique pendant la première partie du dernier siècle), la légitimité de l'éducation scolaire aux valeurs serait absolument exclue. Il n'y aurait pas de valeurs objectives à enseigner à l'école.

4. Quelques alternatives à la théorie de l'erreur

Au défi sceptique de la théorie de l'erreur de Mackie la philosophie contemporaine a toutefois opposé d'autres théories philosophiques qui ont la prétention de justifier l'objectivité des valeurs. Il s'agit notamment des théories réalistes, néo-intuitionnistes (entre autres celles de John McDowell et de David Wiggins) et constructivistes (en particulier celle de John Rawls).

Il semble que les théories réalistes soient bien à l'aise pour postuler l'objectivité des valeurs. Pour le réalisme il y a des faits indépendants qui prouvent la vérité des valeurs. Toutefois le réalisme a été l'objet de nombreuses objections qui concernent l'ontologie et l'épistémologie de la théorie, dont Mackie a donné un résumé efficace avec les deux arguments antiréalistes du sceptique : celui de l'étrangeté (sur les aspects ontologiques de la théorie) et celui de la relativité (sur les aspects épistémologiques de la théorie).

Aux objections de Mackie il faudrait en ajouter une autre qui est particulièrement importante pour la théorie philosophique de l'éducation aux valeurs. Selon la thèse centrale du réalisme l'existence d'une valeur ne dépend pas nécessairement de l'appréciation de la personne. Pour les réalistes les valeurs, comme les formes de Platon, existent indépendamment de l'*estimatio* du sujet : X est une valeur bien que personne ne l'accepte comme une valeur ; l'existence de la valeur de X ne dépend pas des croyances de la personne sur les propriétés de X.

Il y a ici une idée sous-jacente de l'éducation qui est sans doute néfaste. Pour le réaliste l'enseignement des valeurs ne requiert pas nécessairement que l'élève reconnaisse que la valeur de X est une de ses valeurs. L'élève doit apprendre de l'existence de la valeur de X de la même manière qu'il apprend de l'existence d'autres propriétés objectives de X. L'éducation aux valeurs se présente alors comme l'imposition aux élèves de la vérité, indépendamment des attitudes qu'ils

manifestent envers X. Le trait autoritaire de la conception réaliste de l'éducation aux valeurs est évident.

En conclusion il y a des raisons suffisamment fortes qui empêchent d'accepter les théories réalistes des valeurs comme un fondement épistémologiquement plausible, pédagogiquement convenable et politiquement correct pour l'éducation aux valeurs à l'école.

5. Une théorie de la sensibilité aux valeurs

Avec leur réflexion épistémologique sur les valeurs les théories néo-intuitionnistes de John McDowell et de David Wiggins nous offrent la possibilité de dépasser le dilemme entre le scepticisme de la théorie de l'erreur de John Mackie et l'autoritarisme des théories réalistes.

La thèse de McDowell est que les valeurs, ainsi que les couleurs, ne sont pas des propriétés objectives comme les propriétés physiques des objets (McDowell, 1998) Toutefois la valeur, comme la couleur, n'est pas quelque chose qui est seulement l'expression d'une évaluation subjective. Les valeurs, de la même façon que les couleurs, sont des propriétés d'un objet qui a la disposition à montrer au sujet ces aspects. D'un autre côté la valeur, de la même façon que la couleur, est perçue correctement à la condition que le sujet soit à même de la voir de façon convenable. La valeur et la couleur n'existeraient pas sans un sujet qui est à même de l'attribution des ces propriétés à certains objets.

Par exemple on peut affirmer de Barack qu'il est glabre et qu'il est loyal. Toutefois les deux propriétés de Barack sont réelles de deux façons différentes. L'existence de la propriété de Barack d'être loyal (de même que la propriété d'être noir) dépend nécessairement de l'existence de quelqu'un qui lui attribue cette propriété, ce qui n'est pas le cas par contre pour n'importe quelle propriété physique de Barack. En effet Barack serait glabre même si personne ne le voit. Par contre Barack est loyal si et seulement si quelqu'un le considère de telle façon. Toutefois cela ne signifie pas que les valeurs sont simplement subjectives. De même que pour les qualités secondaires comme les couleurs, l'attribution d'une valeur à un objet est possible à condition qu'il possède une disposition particulière à manifester un certain aspect à un sujet capable de le percevoir.

Il est évident que la théorie néo-intuitionniste des valeurs propose un argument intéressant pour une théorie philosophique de l'éducation aux valeurs. Il s'agit en effet de former l'élève à percevoir de façon convenable certaines propriétés des objets, les couleurs ainsi que les valeurs. Qu'est-ce que cela pourrait signifier ? Est-ce que l'analogie avec la vision des couleurs est pertinente ?

La question qui se pose pour la théorie de la sensibilité aux valeurs de McDowell est complexe. Il s'agit de savoir si elle dispose de critères valables qui permettent, d'un côté, de reconnaître l'existence dans l'objet de la disposition appropriée (ce sont des critères qui portent sur l'objet) et de l'autre côté de déterminer si le sujet est épistémologiquement dans la position correcte pour percevoir les propriétés de l'objet, c'est-à-dire la valeur de l'objet (ce sont des critères qui portent sur le sujet). Malheureusement il me semble que ce chapitre de la théorie n'a pas été encore écrit. Par conséquent, la théorie de la sensibilité de McDowell ne peut pas servir, pour le moment tout au moins, de la juste manière à faire progresser la théorie philosophique de l'éducation aux valeurs.

6. Le constructivisme de John Rawls

Il nous reste alors le seul constructivisme de John Rawls comme candidat pour la théorie philosophique de l'éducation aux valeurs. Du point de vue du constructivisme rawlsien, il y a une valeur si le sujet met en place une procédure convenable de délibération pratique. Ce sont les valeurs politiques de la citoyenneté démocratique qui font l'objet de cette procédure. Rawls

considère politiques les valeurs qui sont indépendantes des doctrines philosophiques ou métaphysiques controversées, comme les doctrines perfectionnistes qui posent des thèses sur « la nature essentielle des personnes » (Rawls, 1999, p. 388). Par conséquent la délibération politique doit laisser de côté les valeurs perfectionnistes propres des conceptions compréhensives raisonnables (religieuses ou philosophiques) du bien. Cela s'applique précisément à l'extension légitime de l'éducation scolaire aux valeurs, dont les buts doivent être neutre par rapport aux conceptions compréhensives raisonnables du bien. Par conséquent, l'éducation scolaire aux valeurs est légitime et, notamment, respecte les droits des parents à l'éducation des fils, si elle est neutre par rapport aux conceptions compréhensives raisonnables du bien.

Le constructivisme dispose d'une méthode convenable pour mettre en pratique cette idée de la formation politique du citoyen : il s'agit de la méthode de l'équilibre réflexif. Elle se déploie en trois stades. Tout d'abord il faut identifier des jugements bien pesés dans lesquels nous avons confiance. Ce sont par exemple des convictions sur la justice telle que le dicton d'Abraham Lincoln sur l'esclavage, selon lequel « si l'esclavage n'est pas faux, il n'y a rien de faux » (« if slavery is not wrong, nothing is wrong »)³. Au deuxième stade il est question de trouver des principes qui permettent d'examiner ces jugements et d'en rendre compte. Selon Rawls il est peu probable que principes et jugements conviennent du premier coup. C'est pourquoi la méthode requiert un troisième stade, celui qui a comme but d'aplanir la divergence entre les uns et les autres. Les résultats espérés sont des jugements et des principes entre lesquels il n'y ait pas de conflit.

On ne doit pas penser que ce dernier stade puisse être effectivement obtenu. A vrai dire l'équilibre entre jugements et principes est plutôt un idéal régulateur dont la recherche « continue indéfiniment », comme le dit Rawls dans *Political Liberalism* (Rawls, 2005). Voilà une belle image qui rend parfaitement l'idée du procès par lequel se forme le citoyen démocratique. La recherche de l'équilibre exige en effet de la part de la personne soit l'abandon de quelques jugements bien pesés, soit l'abandon de quelques principes, afin que soit réalisable un consensus par recoupement avec les autres citoyens. Le constructivisme est donc un exemple remarquable de cohérentisme : le but qui est visé par la méthode de l'équilibre réflexif n'est pas la vérité mais plutôt la justification des croyances. Finalement les croyances de chaque citoyen doivent être cohérentes l'une avec les autres, mutuellement.

Il s'agit en effet d'une recherche socratique dans la mesure où elle réclame que quelque chose change dans l'esprit de chaque citoyen (de chaque élève, en l'occurrence), soit quelques jugements bien posés, soit quelques principes. La méthode ne laisse pas les choses comme elles l'étaient auparavant. Elle envisage en particulier la différenciation du rôle des valeurs politiques et de celles qui ne le sont pas dans la délibération démocratique. La méthode de l'équilibre réflexif est par conséquent une ressource très importante pour l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique, notamment parce qu'elle met l'élève dans la condition de comprendre la juste place de ses convictions personnelles dans la pratique de la délibération démocratique.

Il y a une autre raison qui nous fait estimer l'importance de la méthode de l'équilibre réflexif pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. La méthode n'est pas seulement socratique, au sens qu'aucune de nos convictions morales et politiques, soient-elles des principes ou des jugements bien pesés, est soustraite à l'examen critique, c'est-à-dire à la recherche d'un équilibre réflexif stable. La méthode requiert aussi un engagement personnel, dès qu'il s'agit d'examiner et de rectifier des convictions que seulement la personne peut décider de maintenir ou de changer. Évidemment chacun peut prendre exemple sur ce que les autres ont rejoint avec leur recherche. Mais il n'y a pas d'autre solution que la recherche personnelle pour mener l'affaire à bonne fin. On peut alors estimer avec raison qu'il s'agit d'une formidable contribution à la formation du citoyen démocratique. L'élève est impliqué dans un raisonnement qui touche ses propres convictions et celles des autres et qui doit passer l'examen pendant une discussion publique, ce qui semble très

³ Lettre de Abraham Lincoln à A. G. Hodges, 4 avril 1864.

proche au procès de délibération démocratique. Les recherches qui ont été menées sur l'application de la méthode de l'équilibre réflexif dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique ont montré qu'elle constitue un facteur important de la motivation des élèves (Bull, 2008).

J'estime que les compétences que les élèves développent avec la méthode de l'équilibre réflexif sont essentielles pour la compréhension du rôle du citoyen dans la société contemporaine. Apprendre à fournir des raisons publiques, celles que chaque citoyen peut accepter, tout en gardant ses propres convictions personnelles, est son but. C'est ce que justifie politiquement l'éducation à la citoyenneté démocratique afin qu'elle ne soit pas perçue par quelques minorités religieuses ou culturelles comme une contrainte injuste. Le droit des parents à l'éducation des fils est ainsi respecté.

Le constructivisme rawlsien est donc à même de proposer une idée des buts et de la méthode de l'éducation aux valeurs qui est une réplique valable autant au réalisme autoritaire qu'au scepticisme de la théorie de l'erreur.

Toutefois la conception de l'éducation aux valeurs qui peut être extraite de la théorie du libéralisme politique de John Rawls a, elle aussi, une limite évidente : elle concerne uniquement les valeurs politiques de la citoyenneté démocratique mais malheureusement pas d'autres valeurs comme les valeurs cognitives et celles esthétiques que les programmes scolaires se propose de cultiver.

À cet égard il faut toutefois rappeler que la méthode de l'équilibre réflexif n'est pas une méthode spécifique de l'éthique pratique. Au contraire elle a été proposée et appliquée pour la première fois par Nelson Goodman pour justifier les règles de la logique inductive dans le domaine de la théorie de l'inférence (Goodman, 1955). D'autre part Norman Daniels a justement noté que la méthode de l'équilibre réflexif est en effet appliquée dans tous les domaines de la recherche scientifique, pas seulement dans celui de l'éthique : « wide equilibrium closely resembles scientific practice. Neither in science nor in ethics do we merely 'test' our theories against a predetermined, relatively fixed body of data. Rather, we continually reassess and reevaluate both the plausibility and the relevance of these data against theories we are inclined to accept » (Daniels, 1996, p. 33).

Il s'agit alors d'essayer l'application de la méthode de l'équilibre réflexif dans les domaines qui ne portent pas directement sur les valeurs politiques de l'éducation à la citoyenneté démocratique. La recherche à venir nous dira si cette hypothèse de travail, développée de manière convenable et mieux approfondie, mérite notre confiance.

7. Références et bibliographie

- Bull, L. B. (2008): Barry L. Bull. A Political Liberal Conception of Civic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 449-460.
- Daniels, N. (1996). *Justice and Justification. Reflective Equilibrium in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, N. (1955): *Fact, Fiction, and Forecast*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Mackie, J. L. (1977). *Ethics. Inventing Right and Wrong*. Harmondsworth: Penguin Books.
- McDowell, J. (1998). *Mind, Value, and Reality*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Expanded Edition. New York: Columbia University Press.

