

# École, familles et valeurs éducatives L'angoisse du point d'appui <sup>1</sup>

Olivier Maulini

Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2004

On a coutume de dire que les familles et l'école se « partagent » l'éducation des enfants. Et on entend souvent qu'elles ne sont pas d'accord sur la bonne répartition. Les parents en feraient trop, ou alors pas assez. Les maîtres<sup>2</sup> abdiqueraient ou abuseraient de leur autorité. Tout le monde demande de la confiance, un dialogue constructif, un vrai partenariat. Mais la collaboration ne se décrète pas. L'union est un combat !

Programmes, méthodes, règles de vie et de comportement ; contrôle, évaluation, devoirs à domicile, charge de travail et emploi du temps : qui décide du « bien des enfants » ? Le problème, c'est qu'il n'y a qu'une école et toutes sortes de familles : comment assumer pratiquement cette tension ? Où trouver le viatique des valeurs incontestées ? Les « piliers » de l'école et de la société ? En France, la Commission du débat national sur l'avenir de l'école a récemment buté sur cette difficulté.

*Le constat est fréquent sur le décalage entre l'école et la société. La première doit inculquer aux futurs citoyens les valeurs républicaines et humaines (qui englobent égalité, fraternité, solidarité, épanouissement personnel, autonomie, tolérance, respect de l'autre, esprit critique, goût du travail, responsabilité, savoir, savoir-faire, savoir-être, politesse, ponctualité, sens du devoir, etc.). (...) La société quant à elle valorise la satisfaction et la rentabilité immédiates, la compétition, le zapping, la facilité, le profit, le consumérisme, la chance, voire l'injustice. Avec l'appui des médias et des milieux économiques, elle érige un modèle qui est le contre-exemple des idéaux de l'école. Un conflit de valeurs n'est donc pas surprenant entre enseignants et parents. (CDNAE, 2004, pp. 29-30)*

Ce constat est celui du sens commun : d'un côté l'école et ses maîtres, remparts de la République ; de l'autre les parents et la société, escadrons de la facilité. Ranger le savoir et la politesse du côté des professionnels, le zapping et la compétition du côté des usagers, c'est ma foi une drôle de découpe. Il y a des maîtres qui regardent la télé, des parents qui lisent Chateaubriand. Des pères bien élevés, des professeurs mal embouchés. Il y a des mères *et* des institutrices qui votent *pour* ou *contre* la sélection précoce, le salaire au mérite, la compétitivité. Mettre l'école à gauche et les familles à droite, c'est pire qu'un cliché : une mystification. C'est au plan politique que s'affrontent les opinions. C'est à ce niveau que se font les arbitrages et se prennent les options.

Les cantons romands ont tenté l'exercice. Dans une déclaration sur les finalités de l'école publique, ils ont repéré les « valeurs fondatrices de la vie commune » constituant le « socle de l'école publique obligatoire » (CIIP, 2003). Ils n'ont pas mis d'un côté la morale des maîtres,

---

<sup>1</sup> Texte d'une conférence publique précédant une journée de formation des enseignants sur le thème : *Quelles valeurs sont transmises à l'école et quel est le sens donné au métier d'enseignant aujourd'hui ?* École primaire et enfantine de Delémont, 26 octobre 2004.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de pères que de mères, etc.

de l'autre celle des parents. Ils ont cherché une troisième voie. Cela ne dit pas que la solution trouvée ne se discute pas.

« *Respecter des règles de la vie en communauté.* » Oui, mais quelles règles : ne pas copier ou aider son prochain ? « *Corriger les inégalités.* » Celles qui précèdent ou qui suivent la scolarité ? « *Intégrer et prendre en compte les différences.* » Il y en a qu'on ne peut pas tolérer. « *Développer la personnalité de l'élève, sa créativité, son sens esthétique.* » Et la discipline, l'effort, le respect de l'autorité ? « *Responsabilité, tolérance, coopération. Faculté de discernement et indépendance de jugement* » : toutes ces valeurs ont leur limite. Y en a-t-il une qui fasse l'unanimité ?

Un ministre philosophe est allé jusqu'à se contredire lui-même (Ferry, 2003). Pourquoi l'école vaut-elle tant ? demanda le penseur optimiste : parce qu'elle « permet à l'élève, par la formation critique, de devenir autre que ce qu'il était au départ ». Pourquoi souffre-t-elle au demeurant ? retourna l'édile alarmiste : parce qu'elle a « développé des dispositifs pédagogiques qui cultivent l'esprit critique plutôt que le respect des autorités ». La valeur fondatrice est la valeur destructrice... Allez, dans ces conditions, rénover la maison.

Inutile de rêver : le socle est définitivement problématisé. Faut-il renoncer ? Fermer l'école publique, donner aux familles des « chèques éducatifs » et laisser faire le marché ? Ce serait une imposture. Pourquoi faire de la liberté la valeur indiscutée ? Si nous nous disputons à propos de l'éducation, c'est parce que nous voyons bien où l'absence de conflit nous mènerait : une école pour les conservateurs, une autre pour les innovateurs ; l'école des catholiques, des chiites, du mouvement raëlien ; celle des banquiers, celle des ouvriers ; l'école en allemand, en anglais, sur Internet, avec ou sans notes, avec ou sans grec ancien. Toutes sortes de « produits » et autant de replis : replis sur les communautés, sur le « profit » personnel, sur le « capital culturel » que trouveraient sur le marché les familles les mieux documentées. À tout prendre, mieux vaut une franche explication. En démocratie, cela crée du lien et dégage des majorités. À l'école, c'est le moteur de l'apprentissage et de la formation. « C'est moins la grandeur des idéaux éducatifs que les obligations qu'ils s'imposent qui fondent la valeur et la justice d'un système scolaire. » (Dubet, 2004, p. 71) Je vais me rapprocher des pratiques quotidiennes pour illustrer ce raisonnement en quatre temps : 1. En partant d'une anecdote, je montrerai que le conflit naît souvent des meilleures intentions. 2. Où trouver un point d'appui, la vertu incontestable qui fonderait la relation, pacifierait l'institution ? 3. Peut-être que le problème cache la solution, et que nous devons mieux aimer nos altercations. 4. Comment éviter le fondamentalisme, mais aussi un relativisme où tout se discuterait, se défendrait, vaudrait également ? En pratiquant et préparant *valablement* la discussion. Concrètement, il y a donc des solutions.

## 1. La leçon du portfolio

Partons du terrain. Pour informer les parents du travail réalisé en classe et des apprentissages de leur enfant, une maîtresse a conçu avec ses collègues – et comme le font de plus en plus d'établissements – un portfolio de « productions significatives » de chaque élève : notes, textes, recherches, exercices, contrôles écrits, fiches d'évaluation et d'autoévaluation, commentaires de l'adulte et de l'enfant, etc. À la fin d'une période, chaque élève constitue son dossier avec l'aide de l'enseignante, choisit et organise ses documents, les apporte et les présente à ses parents qui doivent donner quittance en les signant. Le livret scolaire complète l'information en indiquant, pour chaque grande discipline (français, mathématiques, environnement, éducation artistique, éducation physique), si la progression est satisfaisante ou non. Cette manière de procéder prend la place de l'évaluation chiffrée. On devrait dire qu'elle *essaie* de la prendre, puisqu'on sait que la question des notes – « pour ou contre la compétition ? » – n'est pas le dernier des conflits dans l'école d'aujourd'hui.

C'est justement pour cela que l'anecdote est jolie. L'innovatrice en a fait part à une future collègue qui étudiait le portfolio dans le cadre de sa formation (Léger, 2004). Au soir de la première période, chaque élève rentre chez lui, dossier sous le bras, prêt à informer maman et papa. Pédagogie active, effort de communication, exigences élevées de l'enseignante. Le plan cadre romand vise cinq capacités transversales pour la scolarité obligatoire : communiquer, réfléchir, questionner, créer, collaborer. La maîtresse peut se dire qu'elle est droit dans la cible, que ses élèves sont en train de devenir compétents et d'en convaincre au passage leurs parents. Mais tout n'ira pas selon ses plans. Deux jours plus tard, l'un des petits colporteurs revient en classe sans le paraphe de ses parents. Ils ne veulent pas signer ce qu'ils jugent erroné. Ils n'ont pas lu le portfolio, ils l'ont épluché. Les travaux de synthèse, surtout, les ont intéressés. Ils ont souligné les fautes, compté des points, construit un barème et fait des moyennes. Leur conclusion est claire : dans plusieurs disciplines, leur fils ne mérite pas « satisfaisant » mais « très satisfaisant » ! Chiffrages et courbes à l'appui, ils demandent la révision du jugement. L'enseignante, bien sûr, est choquée. Elle jure qu'on ne l'y reprendra plus. « Informez les parents, ils renversent la situation ! Au lieu de dire merci, ils cherchent les complications... Au lieu de s'informer, ils vous font la leçon ! » La prochaine fois, la réviseuse contrôlera point par point chaque document. Elle gardera toutes les pièces à l'école, charge aux familles de les consulter sur place, sans le temps de l'analyse, du calcul, de la réévaluation. Peut-être même qu'elle renoncera à l'outil et reviendra aux comptages pour se mettre à l'abri. À quoi bon rechercher le dialogue s'il débouche sur la dissension !

## 2. Mille conflits, point d'appui

Triste histoire ou histoire drôle ? Il y a des deux dans une tragi-comédie... L'enseignante, sur le moment, n'a pas ri. Les parents non plus, d'ailleurs. Et qu'a pensé le principal intéressé, l'élève bien ou mal évalué ? J'y reviendrai tout à l'heure. Notons pour l'instant le ressort dramatique : comme l'arroseur est arrosé, l'évaluateur est évalué. Cette boucle est classique : le lanceur a de bonnes intentions, il veut « améliorer la communication », mais le batteur lui retourne son compliment. « Vous voulez faire mieux ? Ne faites pas moins clair qu'avant ! » C'est sûr : il y a conflit. Paradoxe aussi. Comment créer de « meilleures relations » si le motif du litige est justement l'amélioration ? Cette impasse n'est pas qu'un jeu de mots. C'est le signe que les rapports sociaux sont complexes, et que toutes nos contradictions peuvent se nouer dans une seule situation. Que nous dit ce genre d'anecdote de l'« impossible » dialogue entre école et familles (Montandon & Perrenoud, 1987) ? Je résume en quelques mots deux profondes évolutions.

Premièrement, le problème de la *justice*. Tout le monde la réclame, personne ne partage sa définition. Qu'est-ce qu'une maîtresse « juste », une école « juste », une « juste évaluation » ? Celle qui compte les erreurs au quart de point ou qui parvient à faire progresser chaque enfant ? Quand on a la fièvre, on ne demande pas au médecin s'il a bien lu le thermomètre, mais ce qu'il faudrait faire pour qu'elle baisse rapidement. Quand il dit que tout va bien, on ne cherche pas à toute force qu'il précise si « tout va *très* bien », « tout va *assez* bien » ou « tout va *plutôt* bien ». On demande des conseils et des explications, pas le relevé au dixième de nos pulsations. Oui, mais l'école ne fait pas que traiter la douleur. Elle en produit par la sélection. On peut s'en plaindre ou « jouer le jeu » et se battre pour gagner des rangs. Cela change notre aspiration, donc notre critère de cotation. Sortons de l'école un moment : qu'est-ce qui est « juste », aujourd'hui, dans la vie des hommes, des femmes, des sociétés, des nations : la perfection des classement ou leur resserrement ? Ce n'est rien de dire qu'il y a là matière à délibération.

« D'accord : les parents ont le droit d'être *pour* ou *contre* d'évaluation formative. Mais ne pourraient-ils pas s'en remettre aux enseignants ? Ce sont eux les experts, après tout ! » Le

*respect* d'autrui n'est-il pas le b-a-ba de la vie en commun ? Apparemment oui. Apparemment non. Tout le monde demande des égards, mais se méfie en même temps de son prochain. Si les parents refont l'évaluation, redonnent les leçons, reprennent les maîtres et les critiquent bruyamment devant leurs enfants, comment inculquer le respect de l'expertise et celui de l'autorité aux jeunes générations ? Il y a une contradiction. Nous vivons dans un monde étonnant : les parents critiquent le laxisme des maîtres qui critiquent la démission des parents ; tous critiquent les médias qui critiquent le manque d'éducation, le nivellement par le bas et le jeunisme ambiant. Et nous voudrions que les enfants ne nous entendent pas ! Les adultes se dénigrent réciproquement et s'étonnent ensuite que les petits imitent les grands. Le respect peut lui aussi se discuter ! Iniquité ou abus d'autorité : qui d'entre nous les admettrait sans broncher ? Examen raté, punition rejetée, règlement contesté : les litiges se règlent devant les tribunaux parce que l'usager débouté est devenu querulant et que ses avocats ne sont pas désintéressés. C'est un facteur de crispation et surtout d'inégalité. Qui seront les gagnants dans un jeu où se défendre et attaquer coûtent chaque fois des millions ?

Instruction publique, assistance sociale, médecine, armée et même religion : c'est dans toutes les institutions que déclinent les sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance. Le niveau ne baisse pas. Les parents sont de plus en plus scolarisés et retournent contre l'école la « faculté de discernement », l'« indépendance de jugement », la « critique » et la « réflexion » qu'elle a elle-même démocratisées. Pour soulever le monde, Archimède demandait un point d'appui. Mais c'est un rapport de forces qui structure l'univers. Mille conflits... et point d'appui. Pas de suprême autorité, de pierre de touche où fonder l'église de la laïcité. Même les prêtres sont sommés de s'expliquer. De prouver que leur amour n'est pas dévoyé. L'incrédulité a ses bons côtés. On peut dire que le respect se mérite, se gagne ou se doit. Mais le respect de quoi ? Dans un gang, on révère le chef parce qu'il « fait la loi ». Dans un état de droit, c'est la loi que l'on respecte, pas un *führer* autoproclamé. Comment faire de l'école la gardienne de la République et vouloir en même temps la « sanctuariser » ? La sainteté peut toujours déraiper. Djihads, croisades et curés pédophiles sont là pour le prouver.

### 3. Le problème, c'est la solution ! Éthique de la discussion

Dans un monde sans transcendance, il n'y a pas de valeur indiscutée. La « justice » et le « respect dû aux supérieurs » faisaient partie, selon Comenius (1657/2002, pp. 247-248), des douze « vertus de la jeunesse bien élevée ». Les dix autres – tempérance, propreté, obéissance, véracité, charité, travail, silence, patience, serviabilité, courtoisie – pourraient à leur tour se problématiser. Quelles seraient par exemple, entre l'école et ses usagers, des relations courtoises, charitables, bien tempérées ? À quel genre de travail, d'obéissance et de propreté nos enfants doivent-ils être préparés ? Servir en silence, ce n'est pas apprendre à coopérer et à communiquer. Des parents contestent l'évaluation. Ils réévaluent le portfolio. Ils dévalorisent le travail de l'enseignant qui dévalorise à leurs yeux leur enfant. Comment mieux signifier que les valeurs ne sont plus partagées ? Qu'elles sont le problème et pas la solution ? Les politiques scolaires butent d'abord sur les moyens d'évaluation – indicateurs, mesures, notes, moyennes, classements, comparaisons – parce que les hommes sont de moins en moins d'accord sur ce qui vaut et qu'ils cherchent dans l'angoisse à fixer un invariant. Décrypter le portfolio ou voter *pour* ou *contre* la notation, c'est toujours discuter des moyens de validation : de signifier – je cite le dictionnaire – qu'une prétention n'est « entachée d'aucune cause de nullité ». Autrement dit : qu'elle ne vaut pas zéro pointé.

C'est ainsi que l'homme est fait : il n'existe que dans l'*intersubjectivité*. Qu'est-ce à dire ? Qu'il faut être deux pour se parler. Pas d'homme sans langage. Pas de langage sans prétentions *partagées*. Lorsque je dis que quelque chose est « vrai », « juste » ou « beau », je le fais à l'intention d'un autre qui va partager *ou non* ma prétention. C'est à ce prix qu'il peut

y avoir *intercompréhension*. Les hommes se donnent ensemble un langage. Sinon, chacun s'enferme dans son jargon. Il n'y a plus de mots pour s'entendre et décider solidairement de ce qui est bon. La règle d'or, ce n'est pas de chercher en soi-même la valeur idéale, puis de vouloir le bonheur d'autrui sur la base de ce critère. « Où se mettra l'autre, si je me mets à sa place ? » demandait Lacan. L'autre n'est pas moi, c'est pour cela que nous dialoguons. Il est différent, c'est comme cela que nous nous relions. À condition, bien sûr, d'accepter la discussion.

*Le principe « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit » s'avère (...) insuffisant parce qu'il reste lié de manière égocentrique à la propre compréhension non thématifiée de soi et du monde. Seule une argumentation menée à bien intersubjectivement, et à laquelle pourraient prendre part tous les concernés possibles, rend à la fois possible et nécessaire une **universalisation radicale**, à savoir un test de capacité d'universalisation des manières d'agir, test qui interdit de privilégier à chaque fois, implicitement, ma vision des choses, et exige la coordination de toutes les perspectives d'interprétation divergentes et empreintes d'individualisme, surtout dans les sociétés modernes. Placé sous l'égide d'une **discussion inclusive et sans contrainte** entre partenaires libres et égaux, le principe d'universalisation exige que chacune des parties prenantes se mette dans la perspective de toutes les autres. (...) Des énoncés valides doivent pouvoir être défendus par des raisons qui puissent convaincre chacun en tout temps et tout lieu. Par les **prétentions à la validité**, locuteur et auditeur transcendent les critères provinciaux d'une communauté d'interprètes particulière. (...) Une **fondation ultime** de l'éthique n'est ni possible ni nécessaire. (Habermas, 1991/1992, pp. 142-143, 173)*

Traduisons Habermas. La valeur première (« universalisation radicale ») ne se définit pas du point de vue de Sirius. Il n'y a aucun soubassement (« fondation ultime »). Il y a des arguments et des conflits à dépasser (« prétentions à la validité »). Partant, quel est notre devoir commun ? Nous *efforcer* de nous entendre pour *coordonner* – librement et équitablement (« discussion inclusive et sans contrainte ») – nos actions. Concrètement ? Je reviens à l'école, aux familles et comme promis aux enfants.

#### 4. Les armes de la paix

Ne cédon pas au découragement. Habermas est dur à comprendre et dur à entendre. Il offre pourtant des solutions. D'abord, il y a ce dernier paradoxe : « pas de fondation », *c'est la fondation*, le repère universel de l'éthique de la discussion. Cette discussion n'est pas perpétuelle. Mais elle seule peut redresser ce qui vacille provisoirement.

La distinction est essentielle. Habermas ne propose pas que l'on débâte tout le temps. Ce serait un enfermement. Imaginons une école discutant chaque virgule de chaque portfolio : elle implorerait rapidement. Parler d'enseignement n'instruit pas les enfants. Le métier du maître et celui du parent, c'est d'agir de concert, pas de se gêner mutuellement. Mais voilà : qui décide de ce qui est gênant ? C'est ici que l'éthique est précieuse. Quand nous ne savons plus ce que nous devons faire, ne rêvons pas du débat idéal. Demandons-nous simplement quelle option nous *rapproche* de l'idéal de la discussion. Je distingue pour conclure deux plans bien différents : celui des rapports entre adultes ; celui de la formation des enfants.

Les rapports entre adultes, d'abord. Où, quand, comment et de quoi discuter valablement ? Pratiquer la discussion, c'est la pratiquer au bon endroit, au bon moment, de la bonne façon et à bon escient. Inutile de reprocher au maître le réaménagement du préau ou la nouvelle méthode de conjugaison. Sauf bien sûr s'il n'y a pas de place où poser de telles questions. C'est l'enjeu essentiel du partenariat : qui en fixe les limites, les échelons, les conditions ? Quelles sont les règles de la bonne discussion ? Les portes où sonner ? Les rendez-vous déjà fixés ? Le dialogue peut être vif ; il doit être constructif. Structuré, régulier, clairement et durablement institué. Se rencontrer au coup par coup, quand les problèmes sont déjà là, c'est fonder la relation sur un drôle de contrat : « Dans l'idéal, ne nous parlons pas ! » Les écoles

qui valorisent la discussion établissent au contraire des espaces permanents, des lieux de parole organisés hiérarchiquement : accueil du matin, entretiens réguliers, réunions d'informations, bulletins et cahiers de liaison, commissions paritaires, conseils d'établissement, conférences de l'instruction publique, etc. (Maulini, 1999) Elles créent même des soirées portfolios, dont le succès peut souffrir une exception !

« La valeur est moins un reflet du réel qu'un refus du réel. » (Reboul, 1992, p. 72) Le monde réel est imparfait. « Seule la mort est parfaite. La paix, comme la vie, n'est pas une explosion d'amour, ni de communion mystique entre des ennemis, mais précisément un compromis juste et raisonnable entre des contraires. » (Oz, 1995, p. 313) Cette *Realpolitik* vaut chez nous comme à Jérusalem. Il n'y a pas de société sans conflit. Ce que nous devons aux enfants, ce n'est pas le fantasme infantile d'une valeur apaisante. Ce sont les armes bien réelles de la discussion : des ressources pour se battre pacifiquement, pour défendre sa dignité devant tous ceux qui savent argumenter ou se payer des défenseurs de métier<sup>3</sup>. Pourquoi passer dix années de sa vie à l'école si l'on en sort sans les compétences-clefs (Sen, 1992/2000 ; Perrenoud, 2003) ? L'élève qui commente son portfolio, comprend ce qu'il apprend, connaît ce qu'il ignore, l'explique à ses parents ; cet élève est mieux préparé qu'en étant bien ou mal noté. À quoi bon engager des « médiateurs » (Bouveau, Cousin & Favre, 1999) pour mieux communiquer ? Entre l'école et les familles, le dialogue peut se nouer à *propos* des élèves, mais aussi *avec* eux et *dans le cadre du programme*, pas sur ses bas-côtés. Il y a des classes qui montent des expositions, écrivent des journaux, enquêtent dans le quartier pour savoir ce que la population pense de la pollution ou de la publicité à la télévision. Ces classes créent du lien en apprenant. Elles posent des problèmes, prélèvent des données, enregistrent et transcrivent des interviews, dessinent et lisent des graphiques, des textes, des statistiques. Elles travaillent l'écriture et les mathématiques en communiquant *vraiment*, en menant et en documentant de *vraies* discussions, à leur niveau et sous le contrôle de l'enseignant (Maulini & Wandfluh, 2004).

S'armer pour discuter, ce n'est pas dire au maître ce qu'il doit enseigner. C'est apprendre à lire, écrire et calculer. Oui, mais lire, écrire et calculer *quoi* ? Lire des morceaux choisis, mais aussi plusieurs sources pour comparer les positions. Écrire des dictées, mais aussi des articles pour distinguer un argument d'une opinion. Calculer des quotients, mais aussi des coûts, des bénéfices et des rendements pour savoir ce que les banques font de notre argent. *Profit, croissance et rentabilité* : certains veulent une école « adaptée », économique et même payante dans les grands degrés ; d'autres une école « restaurée », à l'écart du monde tel qu'il est (LIFE, 2003). Mais qui peut dire à la place de nos enfants s'ils devront aimer ou détester le papier-monnaie ? *Inculquer* ce genre de valeur, c'est réduire le « discernement » et l'« indépendance de jugement ». C'est faire du catéchisme rénové en préjugant de ce que l'élève bien formé devra vouloir calculer. Qu'est-ce que la monnaie ? D'où vient-elle ? Où nous mène-t-elle ? À quoi sert-elle ? *Qui* sert-elle ou dessert-elle objectivement ? On répond mieux à ces questions en sachant son livret, son histoire et sa critique de l'information. Voulons-nous qu'elles se posent dans l'institution ? Voilà qui vaudrait... discussion.

---

<sup>3</sup> Une démarche libératrice poserait comme principe la possibilité pour tout être humain d'accepter ou de refuser la loi coutumière ou la norme sociale en vigueur et permettrait de faire reculer puis disparaître les pratiques menaçant son intégrité et sa dignité. (...) Seuls l'éducation et le développement sont en mesure de créer les conditions d'une réelle prise en charge de leur destinée par les individus. (Attac, 2004, p. 176)

## Références bibliographiques

- Attac (2004). *Le développement a-t-il un avenir ? Pour une économie solidaire et économe*. Paris : Mille et une nuits.
- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Coménius, J. A. (1657/2002). *La grande didactique. Ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1991/1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Léger, A. (2004). *Le portfolio. De l'évaluation formative à l'évaluation informative. Quelle pratique dans les classes ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de licence).
- LIFE - Laboratoire Innovation-Formation-Education (2003). *L'Ecole entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, 3, 9-15.
- Maulini O. & Wandfluh, F. (2004). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. *Educateur*, 5, 8-9.
- Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Oz, A. (1995). Paix, amour et compromis. In *Les deux morts de ma grand-mère et autres essais* (pp. 296-313). Paris . Gallimard.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique Sociale
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris'PUF.
- Sen, A. (1992/2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil

## Annexe : les douze « vertus de la jeunesse bien élevée » (Comenius, 1657)

Avant toute chose, c'est l'enseignement des mœurs qu'il faut instituer dans l'école maternelle [les six premiers degrés] et cela solidement si nous voulons que les vertus deviennent consubstantielles à la jeunesse bien élevée. Par exemple :

1. La **tempérance** : Il faut nourrir l'enfant en fonction de la capacité de son estomac. C'est elle qui est la règle pour apaiser sa faim et sa soif et non notre indulgence coupable.
2. La **propreté** : Veillons à ce que la table, les vêtements, les jouets et les objets qu'apportent les enfants soient propres.
3. Le **respect** dû aux supérieurs.
4. L'**obéissance** aux demandes et aux défenses, qui doit être prompte et sans détour.
5. La **véracité** dans tout ce que l'enfant dit : jamais de mensonge, de tromperie, même en plaisantant. La plaisanterie dans les choses mauvaises ne les rend pas bonnes pour autant.
6. La **justice** : L'enfant doit se garder de prendre, d'envoyer, de garder pour soi, de cacher ce qui appartient à autrui, il doit éviter de causer de la peine à quiconque, d'être envieux, etc.
7. La **charité** dispose l'enfant à toujours se montrer généreux envers autrui dès que ce dernier, poussé par le besoin, se tourne vers lui. Mieux, l'enfant doit se montrer prêt à donner spontanément. La charité est la vertu chrétienne la plus recommandable, ordonnée à tous par l'esprit du Christ, c'est elle qui, dans la froide vieillesse du monde actuel réchauffera le cœur de l'homme.
8. Le **travail** s'apprend par la continuelle occupation et l'activité constante soit à des choses sérieuses, soit à des divertissements, afin d'éviter l'oisiveté intolérable.
9. Le **silence**. Il faut habituer les enfants non seulement à ne pas bavarder sans cesse et à ne pas dire tout ce qui leur passe par la tête, mais aussi à savoir garder le silence lorsque l'occasion le requiert. C'est le cas lorsque d'autres ont la parole, lorsqu'on est en présence d'une personne honorable, lorsque l'événement impose silence.
10. La **patience** est une des premières vertus qu'il convient de développer à cet âge, car elle sera nécessaire toute la vie. Que l'enfant apprenne à dompter ses penchants avant qu'ils n'éclatent avec violence et ne s'enracinent. Qu'il contracte l'habitude de prendre la raison pour guide et non ses passions, de freiner sa colère plutôt que de la laisser s'épanouir librement.
11. La **serviabilité** fait partie des mœurs, elle est l'ornement de toute la vie. Il faut donc exercer les enfants à la pratiquer dès les six premières années d'école afin que, en toute occasion, on puisse être certain qu'ils rendront rapidement service, chercheront à se rendre agréables aux autres sans hésitation.
12. La **courtoisie** évite les sottises, les actions stupides devant les autres et invite à la modestie convenable dans les rapports avec autrui. Il faut donc habituer les enfants à être polis, respectueux, à demander posément ce dont ils ont besoin, à saluer et rendre le salut, faire la révérence, baiser les mains et autres marques de bonne éducation.

Comenius dans *La grande didactique. Ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1657)

## **L'angoisse du point d'appui**

*« Le constat est fréquent sur le décalage entre l'école et la société. La première doit inculquer aux futurs citoyens les valeurs républicaines et humaines (qui englobent égalité, fraternité, solidarité, épanouissement personnel, autonomie, tolérance, respect de l'autre, esprit critique, goût du travail, responsabilité, savoir, savoir-faire, savoir-être, politesse, ponctualité, sens du devoir, etc.). (...) La société quant à elle valorise la satisfaction et la rentabilité immédiates, la compétition, le zapping, la facilité, le profit, le consumérisme, la chance, voire l'injustice. Avec l'appui des médias et des milieux économiques, elle érige un modèle qui est le contre-exemple des idéaux de l'école. Un conflit de valeurs n'est donc pas surprenant entre enseignants et parents. »*

Commission du débat national sur l'avenir de l'école,  
Paris, 2004

- Le « socle des valeurs fondatrices » de la CDIP
- La fondation *est* la destruction : un ministre angoissé
- Fermer l'école publique ?

École, familles et valeurs éducatives

## **L'angoisse du point d'appui**

1. La leçon du portfolio
2. Mille conflits, point d'appui
3. Le problème, c'est la solution !  
Éthique de la discussion
4. Les armes de la paix

## La leçon du portfolio



- L'évaluateur évalué...
- Repli stratégique et « bien des enfants »

## Mille conflits, point d'appui



- La *bonne* éducation : critères de justice
- La *bonne* division : limites du respect
- Le paradoxe de la société démocratisée

## **Le problème, c'est la solution ! Éthique de la discussion**

*Le principe « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit » s'avère (...) insuffisant parce qu'il reste lié de manière égocentrique à la propre compréhension non thématifiée de soi et du monde. Seule une argumentation menée à bien intersubjectivement, et à laquelle pourraient prendre part tous les concernés possibles, rend à la fois possible et nécessaire une **universalisation radicale**, à savoir un test de capacité d'universalisation des manières d'agir, test qui interdit de privilégier à chaque fois, implicitement, ma vision des choses, et exige la coordination de toutes les perspectives d'interprétation divergentes et empreintes d'individualisme, surtout dans les sociétés modernes. Placé sous l'égide d'une **discussion inclusive et sans contrainte** entre partenaires libres et égaux, le principe d'universalisation exige que chacune des parties prenantes se mette dans la perspective de toutes les autres. (...) Des énoncés valides doivent pouvoir être défendus par des raisons qui puissent convaincre chacun en tout temps et tout lieu. Par les **prétentions à la validité**, locuteur et auditeur transcendent les critères provinciaux d'une communauté d'interprètes particulière. (...) Une **fondation ultime** de l'éthique n'est ni possible ni nécessaire.*

J. Habermas, *L'éthique de la discussion*, 1991

## Le problème, c'est la solution ! Éthique de la discussion



## Les armes de la paix - I

- Pratiques des grands
  - Espaces partagés : travail commun, entretiens et réunions, conseils permanents, soutien aux associations, cahiers et bulletins de liaison, etc.
  - Le parent citoyen...



## Les armes de la paix - II

- Apprentissages des enfants
  - Lire, écrire, compter : quelles *capabilités* ?
  - Dialogue et double formation : une pierre, trois coups

vendredi 4 septembre 1998

Journal de la rentrée 98-99

# LA TRIBUNE DE L'ÉCOLE

## DES EAUX-VIVES

**Un défi pour la rentrée !!!**

"Vendredi, on sort un journal !"... Voilà ce que vos enfants ont entendu le premier jour de la rentrée. Le pari étant de répondre aux questions que les parents pouvaient se poser en ce début d'année. Les élèves se sont donc transformés en journaliste, le temps d'un soir...chez vous. Ils ont ensuite été rédacteurs en classe pour écrire les articles, puis secrétaires pour les mettre en forme à l'ordinateur, enfin un groupe s'est occupé de la mise en page pendant que d'autres enfants prenaient en charge l'illustration du journal, et enfin tout le monde s'est occupé du tirage ... à 80 exemplaires.

**Pourquoi un tel projet à la rentrée ?**


Cela permet de mettre en place certaines habitudes comme la coopération (obligation de discuter des options, des choix possibles, d'écrire ensemble, s'entraider, ...), de faire un premier point sur leurs compétences, de mettre en place une collaboration entre la famille et l'école, et surtout une réelle ambiance de travail en ce début d'année.

**Merci pour toutes vos questions !**

Vous avez bien "joué le jeu" en répondant à nos "envoyés spéciaux", et nous avons reçu une multitude de questions... Bien entendu, nous avons répondu à toutes les questions que les élèves pouvaient répondre seuls, donc toutes les réponses que vous espériez ne sont pas forcément dans le journal, nous y répondrons oralement lors des nombreuses rencontres que nous aurons cette année (soirée de classe, soirées-bilan, soirée à thème, entretien individuel).

Bonne lecture !

J. V.



## Les douze « vertus de la jeunesse bien élevée » (Comenius, 1657)

Avant toute chose, c'est l'enseignement des mœurs qu'il faut instituer dans l'école maternelle [les six premiers degrés] et cela solidement si nous voulons que les vertus deviennent consubstantielles à la jeunesse bien élevée. Par exemple :

1. La **tempérance** : Il faut nourrir l'enfant en fonction de la capacité de son estomac. C'est elle qui est la règle pour apaiser sa faim et sa soif et non notre indulgence coupable.
2. La **propreté** : Veillons à ce que la table, les vêtements, les jouets et les objets qu'apportent les enfants soient propres.
3. Le **respect** dû aux supérieurs.
4. L'**obéissance** aux demandes et aux défenses, qui doit être prompte et sans détour.
5. La **véracité** dans tout ce que l'enfant dit : jamais de mensonge, de tromperie, même en plaisantant. La plaisanterie dans les choses mauvaises ne les rend pas bonnes pour autant.
6. La **justice** : L'enfant doit se garder de prendre, d'envoyer, de garder pour soi, de cacher ce qui appartient à autrui, il doit éviter de causer de la peine à quiconque, d'être envieux, etc.
7. La **charité** dispose l'enfant à toujours se montrer généreux envers autrui dès que ce dernier, poussé par le besoin, se tourne vers lui. Mieux, l'enfant doit se montrer prêt à donner spontanément. La charité est la vertu chrétienne la plus recommandable, ordonnée à tous par l'esprit du Christ, c'est elle qui, dans la froide vieillesse du monde actuel réchauffera le cœur de l'homme.
8. Le **travail** s'apprend par la continuelle occupation et l'activité constante soit à des choses sérieuses, soit à des divertissements, afin d'éviter l'oisiveté intolérable.
9. Le **silence**. Il faut habituer les enfants non seulement à ne pas bavarder sans cesse et à ne pas dire tout ce qui leur passe par la tête, mais aussi à savoir garder le silence lorsque l'occasion le requiert. C'est le cas lorsque d'autres ont la parole, lorsqu'on est en présence d'une personne honorable, lorsque l'événement impose silence.
10. La **patience** est une des premières vertus qu'il convient de développer à cet âge, car elle sera nécessaire toute la vie. Que l'enfant apprenne à dompter ses penchants avant qu'ils n'éclatent avec violence et ne s'enracinent. Qu'il contracte l'habitude de prendre la raison pour guide et non ses passions, de freiner sa colère plutôt que de la laisser s'épanouir librement.
11. La **serviabilité** fait partie des mœurs, elle est l'ornement de toute la vie. Il faut donc exercer les enfants à la pratiquer dès les six premières années d'école afin que, en toute occasion, on puisse être certain qu'ils rendront rapidement service, chercheront à se rendre agréables aux autres sans hésitation.
12. La **courtoisie** évite les sottises, les actions stupides devant les autres et invite à la modestie convenable dans les rapports avec autrui. Il faut donc habituer les enfants à être polis, respectueux, à demander posément ce dont ils ont besoin, à saluer et rendre le salut, faire la révérence, baiser les mains et autres marques de bonne éducation.

Comenius dans *La grande didactique. Ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1657)