

Éthique et diversité
Ethics and Diversity
Ética y diversidad

Martine Abdallah-Pretceille

Volume 36, Number 2, Fall 2008

La construction du lien social à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029477ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029477ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16–30. <https://doi.org/10.7202/029477ar>

Article abstract

The author's objective is to demonstrate that to be effective, social bonds must be based on common values. Considering the growing heterogeneity of the social and educational fabric, it is urgent to question ourselves and to make proposals so that each person's uniqueness is compatible with collective public life. The author also suggests relying on an ethic of diversity and founding a "humanism of diversity". She believes that secularism and human rights education are basic operational fulcrums for building recognized and shared values.

Éthique et diversité

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Professeure des Universités Paris VIII et Paris III Sorbonne Nouvelle, Paris, France

RÉSUMÉ

L'article propose une réflexion sur la société et sur l'école. L'objectif de l'auteure est d'abord de montrer que, pour être effective, la cohésion sociale doit reposer sur des valeurs communes et partagées. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante du tissu social, il est urgent de s'interroger sur le sens de ces valeurs et de faire des propositions pour que les singularités de chacun soient compatibles avec une vie publique collective. L'école est d'ailleurs conviée par sa mission sociale à éduquer et non seulement à instruire. Dans un second temps, l'auteure propose, ainsi qu'elle l'a développé dans ses ouvrages, de s'appuyer sur une éthique de la diversité et de fonder un « humanisme du divers ». En ce sens, la laïcité et l'éducation aux droits de l'homme constituent pour elle des points d'appui fondamentaux et opérationnels pour construire des valeurs reconnues et partagées au sein de la société, valeurs qui sont susceptibles d'inspirer l'école dans sa mission d'éducation des jeunes.

ABSTRACT

Ethics and Diversity

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Paris VIII and Paris III Sorbonne Nouvelle Universities, Paris, France

The author's objective is to demonstrate that to be effective, social bonds must be based on common values. Considering the growing heterogeneity of the social and educational fabric, it is urgent to question ourselves and to make proposals so

that each person's uniqueness is compatible with collective public life. The author also suggests relying on an ethic of diversity and founding a "humanism of diversity". She believes that secularism and human rights education are basic operational fulcrums for building recognized and shared values.

RESUMEN

Ética y diversidad

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Universidades de París VIII y Paris III Sorbonne Nouvelle, París, Francia

El objetivo de la autora es demostrar que, para ser efectiva, la cohesión social debe apoyarse sobre valores comunes. Teniendo en cuenta la creciente heterogeneidad del tejido social y educativo, urge interrogarse y proponer que las singularidades individuales sean compatibles con la vida pública colectiva. En segundo lugar, la autora propone apoyarse sobre una ética de la diversidad y fundar un «humanismo de lo diverso». El laicismo y la educación a los derechos del hombre constituyen para la autora los puntos de apoyos fundamentales y operacionales para construir valores reconocidos y compartidos.

Pas de cohésion sociale sans cohérence axiologique

Les discours politiques font de plus en plus référence soit à la fracture sociale, soit à son symétrique, la cohésion sociale. En réalité, le terme de cohésion renvoie davantage à une forme de *technicisation* du social alors que celui de cohérence fait référence aux valeurs ainsi qu'aux normes communes qui sont la condition de l'exercice de l'action politique, sociale et éducative. Une telle réserve à l'endroit du vocable de cohésion vient du fait qu'il reste au niveau des solutions apportées, des mesures prises souvent dans l'urgence et la précipitation, lesquelles ne sont bien souvent que des réponses ponctuelles. La recherche d'une cohésion sociale ferait ainsi fi d'une démarche visant un accord plus fondamental sur les valeurs communes et sur ce qui rend le travail sur celles-ci plus que nécessaire. Nous défendons ainsi l'idée que la cohésion sociale ne peut être effective que si elle repose sur une éthique partagée et objectivée. C'est en ce sens que nous sommes amenés à distinguer cohésion et cohérence. Il nous apparaît alors que ce sont les valeurs qui fondent la validité de l'action et non l'inverse. Une succession d'initiatives ne peut suffire à corriger un vide éthique, l'éthique n'étant pas le résultat d'actions justes mais la condition même de la validité des actions.

Il nous apparaît alors que ce sont les valeurs qui fondent la validité de l'action et non l'inverse.

Le lien social dans une société métissée et plurielle

Que devient le lien social dans une société métissée et plurielle? Voilà une question importante que toute société doit se poser, question qui ne peut laisser l'école indifférente en tant qu'institution sociale. Il convient de repenser ce lien vu la présence et le renouvellement constant des populations au sein des territoires nationaux. En effet, le phénomène de l'immigration ainsi que celui des échanges internationaux imposés par la mondialisation entraînent de nouveaux types de cohabitation avec des personnes d'origines diverses (travailleurs, étudiants étrangers). De fait, il n'y a plus, et il n'y aura peut-être plus, de recouvrement systématique entre la notion de nationalité et celle de lien social. Dans le cas de la France qui nous intéresse particulièrement, le système d'intégration dit *à la française* est, ou était, emblématique de ce type de recouvrement mais voit émerger des formes de socialités nouvelles qui font vaciller les repères classiques.

Dans les sociétés occidentales, et même dans d'autres sociétés, on semble acquiescer à l'idée qu'il y a absence de morale alors qu'on assiste, au contraire, à une multiplication, voire à une inflation de morales particulières, régionales ou locales. Pour peu que l'on observe la situation, il faut en effet voir que chaque sous-groupe social, ethnique et même professionnel tend à développer son propre système de références ou son propre référentiel de normes qui peut être en harmonie ou parfois en contradiction avec l'ensemble de la collectivité. Cette multiplicité de cadres normatifs pose problème parce qu'elle agit à la manière d'une opposition, ou en tout cas très certainement d'un frein au lien social, vu comme une sorte de « ciment » qui lie les individus entre eux au sein d'une société donnée.

La composition de plus en plus hétérogène de nos sociétés n'est pas qu'un simple effet de surface et pose un défi nouveau à celles-ci. La mutation observée nécessite un repositionnement des valeurs, considérant que la pluralité culturelle, déshabillée de l'ordonnancement autoritaire et hiérarchique, renvoie à la définition d'un nouvel humanisme, plus synchrone et moins vertical. La définition d'un « humanisme du divers » est d'autant indispensable que les normes morales, les implicites et les connivences ne sont plus ni évidentes, ni partagées. Il devient nécessaire, voire urgent, de nous entendre sur un fond de valeurs communes, susceptibles d'inspirer des comportements compatibles avec une société plurielle et de relancer, dans tous les lieux possibles, un débat démocratique pour fonder ou refonder, selon le cas, les bases d'un « vouloir-vivre-ensemble » sans lesquelles il n'y a ni groupe, ni solidarité.

La question du lien social dans une société plurielle ne peut être désormais éludée sous peine de laisser le champ libre aux erreurs et aux errances, voire aux extrémismes qui prendront la place du vide laissé dans l'espace public. De nouveaux cadres nécessitent d'être élaborés car aucun système ne peut se prolonger sans référence à un système symbolique en partie commun. À l'heure actuelle, cette question nécessite d'être repensée essentiellement par rapport à un axe philosophique et politique plutôt qu'en fonction d'approches techniciennes ou technicistes. Pour nous, il s'agit davantage d'une question à caractère ontologique même si des éléments de réflexion significatifs peuvent être apportés par la sociologie, la didactique

La mutation observée nécessite un repositionnement des valeurs, considérant que la pluralité culturelle, déshabillée de l'ordonnancement autoritaire et hiérarchique, renvoie à la définition d'un nouvel humanisme, plus synchrone et moins vertical.

ou l'ethnologie. Il nous faut insister sur le fait que sans valeurs communes, sans accord éthique, ou, pour utiliser le terme invoqué plus haut, sans cohérence sur le plan des référents axiologiques, il est inutile de chercher à traiter la question de la cohésion sociale en s'appuyant sur des approches ponctuelles, partielles et conjoncturelles. De fait, c'est une vision qui met l'accent sur les valeurs à privilégier et sur leur signification en contexte qu'il convient de promouvoir.

Une telle démarche ne va toutefois pas de soi. Comment créer ou recréer du lien social et s'assurer de l'existence d'un accord sur les valeurs, d'autant que les institutions sociales ne peuvent contribuer au développement de la cohésion sociale sans faire montre de cohérence, c'est-à-dire sans pouvoir s'appuyer sur un socle de valeurs reconnues et partagées. Les différents lieux de socialisation que sont les familles et les autres lieux de vie comme les quartiers, les centres de loisirs ou les associations, ne fonctionnent plus, ou en tout cas de moins en moins, en symbiose avec l'école et sont même souvent en contradiction avec l'ensemble des valeurs défendues par celle-ci. C'est donc un véritable défi qui est lancé à la société et aux institutions, de se questionner sur les manières de rendre compatibles les valeurs universelles que l'on souhaite promouvoir avec les normes singulières qui caractérisent chaque communauté. Reconnaître la nécessité de créer du lien social supprime ainsi l'appel devenu presque incantatoire lancé au cours des décennies 80 et 90 relativement à la reconnaissance des différences et de l'interculturel. Comment sortir d'une socialité sans valeurs, porteuse de violence par anomie? Sans projet collectif, sans lignes de force pour en préciser les fondements, l'éthique risque de n'être que le supplément d'âme du consensus, pour reprendre une formule d'Alain Badiou (1993).

Dans ce contexte, l'école est invitée elle aussi à engager une réflexion sur le cadre de référence dans lequel elle inscrit son action. Elle se doit d'afficher clairement ses choix axiologiques sous peine de voir apparaître ou même se multiplier des conflits de normes, des replis communautaires et parfois sectaires. Si cette initiative était ignorée, il nous faudrait admettre l'idée que l'école ne remplit qu'une fonction de gestion et de régulation des savoirs, fonction qui encourage le consumérisme et la marchandisation du savoir. Le fait que les coûts liés à l'éducation soient réduits ou nuls pour les usagers vu son caractère public ne changerait rien à une telle vision « mercantile », l'argent n'est pas le seul facteur de différenciation des écoles. L'abandon d'un projet commun de société, et donc par extension d'un projet d'éducation enraciné dans des valeurs reconnues, risque d'ouvrir la porte à un pluralisme « dénaturé », parce que non intégrateur socialement et basé sur des valeurs ou des normes floues ou non partagées. Sans donner dans le pessimisme, il n'est pas exclu d'ailleurs qu'un tel scénario puisse se produire car la gratuité des services dispensés ne peut suffire seule à assurer un « ciment » social qui peut être pulvérisé au sein d'un service public qui n'énoncerait pas son socle de valeurs.

Le recadrage axiologique apparaît ainsi comme une condition indispensable à la construction du lien social, recadrage que l'hétérogénéisation du tissu social et scolaire impose inévitablement. Dans cette perspective, le lien social se définit davantage comme une affiliation à un groupe d'appartenance, à partir de bases

Toute idée de contrat non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale à visée fonctionnelle et non éducative.

objectivées et communes, plutôt que dans le sens d'une filiation pure et simple qui serait tributaire d'une proximité conjoncturelle. Par exemple, se reconnaître au sein d'une identité nationale et en partager les valeurs et les références n'est pas à confondre avec le fait d'endosser une nationalité par simple intérêt de situation.

La logique du contrat, que celui-ci relève du social ou de l'éducatif, et qui lie plus ou moins symboliquement les membres d'une communauté d'appartenance, ne peut se développer en dehors d'un accord éthique. Toute idée de contrat non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale à visée fonctionnelle et non éducative. Il est clair toutefois que cet accord sur des valeurs et des normes communes ne peut être obtenu par la coercition ou par la domination d'un groupe sur un autre. Les valeurs ne s'imposent pas, elles se partagent. C'est en ce sens que la construction du lien social débouche sur une interrogation identitaire : quel groupe pour quelle société? Quel élève, quel enfant pour quelle société? Cette réflexion sur l'activité de la communauté, implique un travail sur le groupe en tant que groupe. La nécessité déjà évoquée de renouveler la validité des références et des valeurs communes, ou autrement dit de rechercher la cohérence, conditionne l'efficacité de projets sociaux et éducatifs destinés à assurer la cohésion sociale.

Comment, dans le cadre de sa mission de socialisation, le projet de l'école y contribue-t-il? Dans quel sens s'exerce une telle mission et quelles en sont les embûches?

La contribution de l'école à la construction du lien social

Le discours sur la cohésion sociale et les pratiques éducatives visant à l'assurer sont souvent, voire exclusivement destinés, à ce qu'il est communément appelé les secteurs difficiles, les milieux défavorisés socialement et culturellement ou les zones marquées par l'immigration. On infère ainsi l'idée que la fracture sociale est associée à un type de public particulier ou encore à un type de situation socioculturelle et économique spécifique, ce qui constitue une association trompeuse. Les tentatives visant à instaurer une plus grande cohésion sociale ne peuvent concerner ou s'adresser uniquement à des publics cibles pour des fins de sensibilisation, de remédiation, de « ré-éducation » ou d'éducation à la citoyenneté. Agir exclusivement dans de tels cas revient à poser des actions qui s'apparentent davantage à des opérations de marquage dont l'une des conséquences directes est la distance, et donc l'instauration d'une forme de rejet. Une stigmatisation à partir de procédures de catégorisation qui a pour effet de ne pas intégrer à l'ensemble de la communauté scolaire est symboliquement porteuse de violence et d'exclusion, ce qui est paradoxal. La prolifération de projets d'école, de quartier, de ville ou de région n'est que le révélateur de l'absence de projet collectif commun au-delà des satisfactions et des intérêts des uns et des autres. Les cohésions partielles et les actions locales, même bonnes, ne suffisent pas à valider une action collective qui se veut globale. Sur quelles valeurs, traduites elles-mêmes en normes et en morales, repose le lien social que tout le monde évoque en évitant de le définir?

La question de la socialisation à l'École pose celle du respect que la société lui voue en tant que lieu d'éducation et vecteur spécifique pour réaliser une mission et

des objectifs particuliers concernant la formation des personnes. Ayant son identité sociale propre, elle ne peut se soustraire du mandat social d'éducation qui fait inévitablement référence à des valeurs. Or, il semble qu'elle soit souvent invitée à régler des problèmes sociaux à la suite de pressions exercées, ce qui l'oblige à devoir répondre à toutes sortes de demandes supplémentaires qui lui imposent l'ajout de nouveaux objectifs à sa planification ou de nouveaux apprentissages. La multiplication des requêtes qui lui sont adressées crée de la confusion et « noie » l'idée même d'école. Ces impératifs et injonctions dissolvent sa visibilité en tant qu'école et lui font dissocier éducation et enseignement. Comme l'une de ses fonctions est de transmettre des valeurs et d'amener les élèves à les comprendre et à les partager, il y a lieu de lui laisser jouer son rôle plutôt que de vouloir la cantonner surtout dans celui de la transmission de connaissances et de laisser à la famille et aux autres lieux de socialisation le soin presque exclusif d'éduquer les enfants. Cela ne veut pas dire qu'elle doit négliger l'ouverture aux savoirs et au développement d'habiletés intellectuelles ou ignorer la contribution des autres lieux institutions, dont la famille. Il faut toutefois pouvoir mieux reconnaître et soutenir son action sur le plan des valeurs à promouvoir, au-delà de la seule rhétorique exprimée dans les politiques d'éducation. Mais pour qu'elle soit confirmée dans cette mission, cela suppose que la société énonce clairement son projet. Or, c'est justement là que se trouve le problème. La qualité de l'École ne dépend pas seulement de l'efficacité de son fonctionnement mais aussi de sa capacité à transmettre des valeurs et à fonder une socialisation qui ne peut se passer d'éthique et notamment d'une éthique démocratiquement élaborée, reconnue et partagée.

La nécessité de redéfinir un socle de valeurs communes s'impose d'ailleurs, vu la diversification de plus en plus forte du tissu social dont on a parlé précédemment et qui s'exprime par la présence sur un même territoire de groupes sociaux et culturels aux valeurs, codes et traditions variés. De fait, l'enjeu est double. Il faut d'abord pouvoir faire la promotion de valeurs démocratiques et invoquer des critères de référence pouvant servir de balises à la réflexion sociale et éducative. Il y a lieu de repenser la filiation entre sentiment national et lien civique et, pour ce faire, tenir compte du phénomène d'affaiblissement du fait national qui génère, *par le bas*, des logiques de fermeture et des replis identitaires et, *par le haut*, l'internationalisation du quotidien. Vivre sur un territoire donné et avoir la nationalité correspondante n'implique pas nécessairement un sentiment d'appartenance, un lien civique, et ne signifie pas non plus le partage « automatique » des valeurs communes promues. Il faut ensuite refonder le lien civique et social en fonction d'une pluralité d'allégeances et non plus sur le seul mode de l'unicité, ce qui mène inévitablement à l'exclusion. On aurait tort toutefois de penser que l'adhésion à une identité groupale exclut l'identité nationale ou évacue l'identité ethnique ou religieuse, ainsi que toute autre forme d'affirmation identitaire. L'identité doit pouvoir être envisagée sous l'angle de la pluralité, de la complexité, de la négociation et de la stratégie. Une telle optique montre qu'elle peut être additive et non soustractive ou antagoniste, ouverte à une évolution permanente en fonction de l'histoire collective et individuelle et non figée, multiréférentielle et à « géométrie variable » plutôt que correspondant à un

modèle unique. Ce polymorphisme identitaire n'est pas incompatible avec le principe d'une socialisation fondée sur un référentiel de valeurs communes.

La construction du lien social à l'école suppose un projet de société afin que les nouveaux arrivants et les immigrés puissent intégrer un système social où sont définies clairement et assumées collectivement et démocratiquement de telles valeurs. Un système social qui n'affiche plus ou qui n'ose plus affirmer et afficher ses valeurs de référence constitue une entrave à l'édification du lien social, ce qui ne peut inspirer l'école dans la poursuite de sa mission. C'est ce qui permet de comprendre pourquoi, devant l'absence de définition par la société dite d'accueil de ses propres valeurs de référence, certains étrangers réagissent en affirmant encore plus fortement, voire en les accentuant jusqu'à la caricature, leurs propres références. Pourquoi alors quitteraient-ils un système explicite, objectif et codifié pour entrer dans un autre qui n'ose pas se déclarer, s'exposer ou se définir? Le lien social ne peut se construire que sur des choix clairs et assumés, ce qui ne veut pas, et ne veut surtout pas dire que ces choix se structurent à partir de l'idée d'homogénéité et de fermeture.

Certes, l'école n'est pas un système parfait et des améliorations sont souhaitées et même nécessaires. Cependant, il serait fallacieux de faire croire que les autres instances sociales ou éducatives (centres de loisirs, familles, etc.) qui construisent parfois leur bonne conscience « sur le dos de l'école » sont meilleures par leur seule position d'extériorité. Les différentes instances institutionnelles vouées à l'éducation des jeunes ne peuvent tenir un discours d'exclusion les uns vis-à-vis des autres. Car, une critique systématique de l'école ne peut que renforcer les jeunes dans une attitude de défiance à son endroit peu propice à leur éducation. Il est trop facile en effet de porter un regard négatif sur l'école tout en lui demandant d'assurer sa mission dans un tel climat alors que la société compte sur elle.

Sur quelles bases morales et comportementales peut s'appuyer une telle éthique? Comment se structure-t-elle, dans l'optique de la construction du lien social à l'école?

L'éthique de l'altérité et de la diversité

Vouloir créer du lien social implique une relation à l'Autre, ce qui n'est pas une action sur l'Autre même si cette action se veut généreuse et efficace. L'exercice de la solidarité est, de fait, un exercice difficile et un tel lien ne saurait exister sans une éthique partagée. Celle-ci ne doit pas être confondue avec une moralisation des comportements, surtout des comportements des autres, nous excluant par là même de cette exigence. D'ailleurs, ce sont presque toujours les comportements des jeunes ou des élèves qui sont visés par l'appel à la moralisation, lequel prend souvent la forme d'un appel à la citoyenneté. Dans une société hétérogène, l'éthique de l'altérité ou, comme on vient de le dire, d'une relation à l'autre, constitue, selon nous, une condition d'établissement du contrat social et éducatif. Il s'agit d'une éthique rationnelle susceptible de renouveler l'accord sur la validité et le partage de

références communes mais aussi d'une éthique qui fonde les actes. L'éthique d'une société n'est pas une éthique appliquée à la société mais une éthique fondatrice. En ce sens, elle est première et source de l'action. Elle a, comme lieu propre, la relation.

Cette affirmation est particulièrement vraie en éducation. Toute dissymétrie dans la relation engagée entre enseignants et élèves transforme les uns en acteurs et les autres en agents passifs. L'acte éducatif en est un de solidarité intergénérationnelle. Le lien avec autrui ne se noue qu'en tant que responsabilité, que celle-ci soit refusée ou acceptée, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour lui, c'est-à-dire l'aider ou non. Selon E. Lévinas, la responsabilité existe avant même la relation, responsabilité d'autrui et non-responsabilité envers autrui, par le biais d'engagements. On reste responsable d'autrui même sans agir pour lui. Je suis, toujours selon Lévinas, responsable d'autrui sans en attendre la réciproque, la réciproque est son affaire. Aussi, dans la relation éducative, ce qui importe est davantage le discours « avec » autrui, l'action « avec » lui et non pas le discours « sur » lui ou l'action « pour » lui (lieu actuellement privilégié dans le cas de l'action humanitaire, par exemple).

Le premier axe de structuration d'une éthique de l'altérité susceptible de soutenir la construction du lien social à l'école et dans la société serait donc de s'engager dans un processus de rationalisation de la réflexion appuyée sur une discussion argumentative comme prélude à des choix et à un engagement. À moins de supposer que l'école puisse développer des valeurs autres que celles partagées par le système social et politique dans son ensemble, ce qui impliquerait *ipso facto* un éclatement du système lui-même, il est nécessaire de poser une synergie entre les différents lieux d'éducation et de formation. La cohésion sociale ne peut se penser sur le mode mosaïque ou additif par la simple cohabitation de systèmes normatifs en contradiction les uns avec les autres sur le plan axiologique. Plutôt que de relever d'un quelconque ordre préétabli ou de procéder d'une transmission dogmatique, l'éthique exige une interrogation permanente qui se nourrit du doute, de la réflexion et du cheminement, l'éthique étant de l'ordre de la casuistique. Et c'est ce type d'initiation qui est susceptible d'intéresser les acteurs éducatifs et sociaux car elle s'appuie sur des situations d'actualité, concrètes et propices à l'engagement à la résolution des problèmes. Par ailleurs, dans la mesure où la démultiplication des morales, conséquence directe de la diversification, entraîne un développement des contradictions, voire des conflits, seul le registre de l'argumentation raisonnée représente une alternative démocratique dans une société plurielle.

Le second axe de structuration d'une éthique de l'altérité s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus, ou en tout cas de moins en moins, penser l'Autre à partir de la logique du Même. L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté, liberté qui est de fait incompatible avec les perspectives de catégorisation et de définition d'autrui *a priori* (*ex nihilo*). Reconnaître l'Autre dans l'élève, c'est lui laisser une place propre, c'est admettre qu'il a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres. Il est un autre. La classe est donc, tout comme la société, un lieu où s'exprime la diversité, où vivent plusieurs « autres » aux parcours singuliers.

Pour inspirer les valeurs susceptibles de soutenir une éthique du divers, la laïcité et la référence aux droits de l'homme sont ici proposées comme points d'appui fondamentaux et opérationnels.

La laïcité comme mode possible de reconnaissance de l'altérité dans la diversité et donc de cohésion sociale

La nécessité de reconnaître l'Autre dans sa singularité n'exclut pas l'idée de choix axiologiques. En réalité, on ne peut respecter autrui qu'à partir du moment où l'on sait qui l'on est et quelles sont ses valeurs de référence. Cela ne signifie pas que ces valeurs doivent être imposées, comme on vient de le signaler. Tout refus de se définir, d'accepter de choisir, est une forme de rejet de soi-même qui ne peut conduire, par ricochet, qu'au rejet de l'Autre. S'appuyer et travailler sur la diversité, cela ne signifie pas que les normes des uns soient imposées aux autres, ni que l'on ne doive choisir un certain nombre de références communes. L'acceptation de la pluralité n'exclut ni le choix, ni l'engagement qui sont constitutifs de l'identité.

L'exemple de la France est instructif à cet égard. La laïcité française s'est historiquement développée dans une conjoncture conflictuelle et s'est constituée sur le registre de la différence et de la distance par rapport à la religion dominante de l'époque : le catholicisme. Les temps ont changé, la diversité et la pluralité culturelle et religieuse sont désormais reconnues comme des axes structurants de toutes les sociétés. Ainsi, la réflexion sur la laïcité s'enracine-t-elle dans une meilleure compréhension de l'hétérogénéité des religions mais aussi des cultures et surtout de la reconnaissance de l'altérité. C'est en ce sens, une notion très moderne et opérationnelle qui permet de déboucher sur un humanisme appuyé sur la confrontation des points de vue et donc sur une « éthique du divers », garantie de la cohésion sociale.

Les droits de l'homme et les droits de l'enfant comme cadre de référence et pierre angulaire de l'éducation des jeunes

Le point de référence des valeurs dans les États démocratiques modernes est la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Sans une référence commune, sans un point horizon commun, il ne peut y avoir d'accord entre les groupes et les individus. C'est dans les droits de l'homme que se réfléchissent les normes partagées, y compris ce qui est communément défini comme étant le « bien » et le « mal ». Les interdits, les tabous, les obligations et les devoirs ne peuvent s'énoncer en dehors d'un cadre affirmé et reconnu. Les droits de l'homme tendent à devenir progressivement et pacifiquement une référence partagée autant par les sociétés sécularisées et laïques que religieuses. Régulièrement, toutefois, cette évolution est compromise par des logiques de fermeture, des dogmatismes et des intégrismes. Comme pour la démocratie, l'équilibre social est toujours fragile et toujours à reconstruire. C'est en ce sens que les droits de l'homme sont davantage de l'ordre du combat à mener que de l'acquis, combat non pas au sens guerrier du terme mais de l'obligation de réfléchir et de travailler à leur promotion et leur expression.

Ainsi, la réflexion sur la laïcité s'enracine-t-elle dans une meilleure compréhension de l'hétérogénéité des religions mais aussi des cultures et surtout de la reconnaissance de l'altérité.

Il existe des valeurs qui ont fait et qui peuvent encore faire l'objet d'un consensus à la condition de les réactualiser et de les dynamiser. Par exemple, la référence aux droits de l'homme comme point horizon, comme projet toujours à construire et à reconquérir, est parfois en position de retrait alors qu'elle devrait servir de ferment à l'éducation aux valeurs.

Il existe des valeurs qui ont fait et qui peuvent encore faire l'objet d'un consensus à la condition de les réactualiser et de les dynamiser. Par exemple, la référence aux droits de l'homme comme point horizon, comme projet toujours à construire et à reconquérir, est parfois en position de retrait alors qu'elle devrait servir de ferment à l'éducation aux valeurs. Dans un temps où la montée des intégrismes et des ethnoismes menace le principe d'universalité, il est paradoxal de se contenter de positions de repli et de déclarations frileuses. Pour illustrer une telle posture, mentionnons, à titre d'exemple, des propos présentant les droits de l'homme comme le fruit de la pensée occidentale et susceptibles à ce titre de n'avoir qu'une portée contextuelle, invalidant dans le même temps leur portée universelle. Il ne s'agit pas de revenir à des choix et à des valeurs de fermeture mais d'afficher des positions qui permettent de reconnaître la diversité. Il ne s'agit pas non plus de confondre lien social, citoyenneté et morale. Ce recours systématique à des discours sur la morale pour endiguer des malaises sociaux présente des dérives moralisatrices dont l'histoire nous a, malheureusement, déjà donné quelques exemples douloureux.

Plus que jamais l'éducation à la diversité et à l'altérité nécessite un apprentissage spécifique qui ne peut se suffire du registre implicite et « naturel » comme dans le passé, comme aussi dans les sociétés fortement marquées par la tradition. La rencontre et l'expérience de l'Autre ne sont ni simples, ni spontanées; elles exigent un travail sur soi, sur l'identité et sur les relations à autrui et à l'environnement. Cet apprentissage ne peut être soumis à l'épreuve des circonstances, des bonnes intentions et de la bonne volonté. L'apprentissage de la citoyenneté dans une société plurielle est un véritable apprentissage qui suppose rigueur et méthode ainsi que rationalisation des questions liées aux valeurs, aux morales et à l'éthique. Il ne s'agit ni de croyance, ni d'idéologie mais de questionnement et d'engagement raisonnés.

Les droits de l'homme devraient être désormais présentés et reconnus comme étant la pierre angulaire de l'éducation civique. Sans vouloir s'engager dans une exégèse de la notion, il convient de s'interroger sur le consensus large et spontané sur lequel reposent les droits de l'homme. Dans une étude de philosophie politique sur *Des Droits de l'homme à l'idée républicaine*¹, Luc Ferry et Alain Renaut (1985) insistent sur la nécessité d'une réflexion approfondie, seule susceptible de garantir la validité, sur le long terme, des actions éducatives. Cela signifie que les droits de l'homme ne se suffisent pas de déclarations de principe encore moins de manifestations de surface. Nous nous permettrons d'emprunter largement à leur analyse pour réaffirmer, après eux, que

« si le consensus réapparut autour de la référence à de tels principes est un acquis sur lequel nul ne songe désormais, semble-t-il, à revenir, quand bien même se font jour certaines inquiétudes ou certaines déceptions à l'égard de la portée proprement politique de la rhétorique des Droits de l'homme, il s'agit en revanche d'interroger l'objet même de ce consensus : car, si de la

1. Se référer aux propos de L. FERRY et de A. RENAUT dans *Philosophie politique. Des Droits de l'homme à l'idée républicaine*, Paris, 1985.

référence aux Droits de l'homme, on ne fait pas maintenant la matière d'une question, le risque est grand de voir ce mouvement de retour s'embourber dans l'idéologie ou même - selon un geste dont on vient de percevoir l'esquisse- de, plus ou moins, se renier. C'est d'un tel point de vue qu'une interrogation philosophique - au sens d'une enquête sur les fondements ou les conditions de possibilité de telle ou telle prise de position- a pu nous sembler, à l'égard de cette réactivation de l'humanisme juridique, non seulement philosophiquement légitime, si philosopher a quelque chose à voir avec penser ce qui est, mais encore politiquement nécessaire, si l'on veut bien convenir que l'histoire contemporaine a trop souvent donné le spectacle de projets émancipateurs avortant ou même se retournant en leur contraire pour que cette fois, l'on ne s'épargne pas le temps d'une réflexion ».

Toute éducation a deux niveaux : celui des contenus d'enseignement et celui des valeurs éducatives. En ce qui a trait à l'enseignement des droits de l'homme² (textes, dates, instances internationales), l'accord est plutôt unanime. Par contre, en ce qui concerne l'adhésion à des valeurs, l'accord est loin d'être fait et « *la définition des valeurs démocratiques reste l'objet d'un débat* »³, malgré les progrès réalisés dans ce domaine. L'éducation aux droits de l'homme ne peut donc se satisfaire d'une adhésion formaliste.

Loin d'être un additif à l'enseignement et à la formation, l'introduction d'une éducation aux droits de l'homme sous-tend une véritable mutation des mentalités et impose que l'école objective ses choix éthiques ainsi que ses valeurs sociales. Cette nécessité d'objectivation fait référence et s'inscrit en droite ligne des droits de l'homme et ce n'est qu'à cette condition que l'éducation à ceux-ci pourra être autre chose qu'un simple cataplasme. Dans cette perspective, il est indispensable de rappeler que notre positionnement ne s'inspire pas d'une conception autoritaire et volontariste, laquelle supposerait l'endossement d'une pédagogie normative et d'inculcation, peu apte à prendre en compte les processus d'intériorisation des normes et des valeurs. Il s'agit, au contraire, d'élaborer une pédagogie du sujet, active et responsabilisante, afin de permettre aux élèves de structurer et d'organiser leur socialisation comme une ouverture à autrui.

Par ailleurs, dans la mesure où l'enseignant tient lieu d'exemple et constitue souvent un pôle d'identification pour les élèves, l'attention devra aussi être portée sur ses manières d'être et de faire. Si, en ce qui concerne les savoirs proprement dits, on peut considérer que les contenus formels occupent une grande part, et qu'il y a lieu dans une éducation aux droits de l'homme, que l'implicite et le non-dit occupent une place primordiale. En conséquence, les enseignants auront à s'interroger autant sur ce qu'ils sont que sur ce qu'ils font, étant donné que leurs propres témoignage et attitudes participent aussi à l'agir.

2. Cf. les travaux de F. AUDIGIER.

3. FERRY, L., et RENAULT, A., *op. cit.* p. 15.

L'éducation aux droits de l'homme (et non pas seulement un enseignement des droits de l'homme) constitue, selon nous, un excellent support pour la construction du lien social dans une société plurielle. Sans références, l'éducation civique et la question des valeurs risquent de retomber dans un relativisme, synonyme, à plus ou moins court terme, d'incapacité à choisir et donc à faire. Ainsi, par exemple, le règlement des conflits par la violence est incompatible avec les principes de discussion et d'échanges démocratiques. De même, les mutilations corporelles et sexuelles sont en contradiction fondamentale avec le respect de la dignité et du respect de l'intégrité de la personne. Si tout est acceptable au nom des traditions culturelles, le retour à l'obscurantisme est à craindre. De nombreux travaux et études ont été produits sur l'éducation aux droits de l'homme. Ils méritent d'être largement diffusés. Si beaucoup de choses ont été dites sur ce sujet, beaucoup reste à faire, non pas tant à partir d'instructions, de décrets et de règlements mais davantage par le développement d'un cadre de vie, d'un esprit, d'attitudes et d'un engagement de chacun, sous-tendu par une éthique de la responsabilité.

L'objectif ne vise pas seulement l'acquisition de connaissances mais aussi le développement d'une attitude critique et interrogative par rapport aux actions engagées. En effet, la construction d'un lien social n'est pas qu'une affaire de programmes; elle correspond aussi et surtout à un type d'approche et à une ouverture d'esprit. Les valeurs se vivent plus qu'elles ne s'enseignent et relèvent d'une attitude éthique, c'est-à-dire d'une capacité de questionnement et d'une acceptation du doute, ce qui n'est pas compatible avec une position dogmatique. En conséquence, plutôt que de chercher à transmettre des réponses ou susciter des comportements « corrects » – y compris des comportements moraux –, il convient d'apprendre aux élèves à se méfier des évidences, des certitudes, des engouements, des affirmations et des jugements. Les doutes, la complexité ou les désaccords sur tel ou tel sujet ne peuvent être ignorés et bien au contraire ils doivent être soumis à la réflexion et à l'appréciation de chacun.

Les liens entre éducation et enseignement se trouvent ainsi renouvelés sur les bases d'une formation à la citoyenneté. Les enseignants se trouvent impliqués, non seulement en tant que professionnels mais aussi en tant que citoyens : on enseigne ce que l'on est. Le rapport d'E. Faure *Apprendre à être* est, en ce sens, toujours d'actualité. Le déclin de la culture humaniste, l'accent mis sur une conception de l'éducation comme étant d'abord une réponse fonctionnelle à des besoins de société ne peuvent qu'aggraver un processus de dissolution du lien social.

Nous pensons nécessaire d'insister sur l'importance de la communication et de la discussion pour élaborer des références communes. Il convient désormais de relier éthique et discussion, de redire que la démocratie ne peut être que délibérative et que l'extension de la « langue de bois » ou des silences complices devient « coupable » à force d'être la règle. Le consensus ne peut être synonyme d'équilibre d'intérêts et de calculs mesquins et étroits. Le « tout communication » qui va de pair avec ce qu'on appelle la société de communication et l'obligation de communiquer ne se traduit ni par la confrontation d'intérêts, ni par une simple rhétorique formelle vide d'arguments. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que lorsqu'il y a crise

entre des interlocuteurs, on fait appel de plus en plus souvent à des médiateurs ou à des experts en omettant ainsi de travailler sur la relation, non pas au sens logistique mais au sens axiologique. La multiplication des intermédiaires et des spécialistes ne fait que renvoyer à une incapacité d'échanger, de dialoguer ou de communiquer. Réduite à la transmission d'informations ou de savoirs par occultation de la relation, la communication risque d'être paradoxalement une des multiples illusions de la société de communication, justement.

Autre versant de cette réflexion sur les valeurs et les attitudes, la nécessité d'inscrire la responsabilité dans une dynamique positive et prospective. On observe actuellement une accentuation sur la responsabilité d'imputation au détriment d'une responsabilité de mission. On recherche d'abord et avant tout à trouver la cause, d'un problème, d'une difficulté, on recherche aussi souvent le ou les coupables (que ceux-ci soient des personnes, des institutions ou même des entités abstraites : parents, société, crise, chômage, culture, enseignants, système scolaire, etc.). Le recours systématique à la notion de culpabilité favorise le développement d'attitudes préventives et de frilosité dans les engagements. La vague des discours dénonçant l'irresponsabilité ne peut qu'entraîner le pessimisme et le défaitisme et est, en tout état de cause, sans aucune conséquence sur la nécessité de responsabiliser les personnes et de les conduire à s'engager. Tant que l'idée de responsabilité sera associée essentiellement à cette vision négative, il ne faudra pas s'étonner que les individus essayent d'échapper à leurs devoirs et obligations en utilisant toutes les protections juridiques et administratives mais aussi et surtout en évitant d'agir, ce qui est le meilleur moyen de ne pas se tromper et donc de ne pas être responsable. Il faut voir que certaines professions à risque comme celle de chirurgien par exemple, sont désertées car les risques de procès sont trop réels. Étrange paradoxe, il est vrai ! L'éthique de la responsabilité ne peut s'imposer, ne s'énonce pas et ne se laisse pas encadrer par des lois et des juridictions. Tant qu'elle reste associée au passé ou à l'origine des actions, l'éthique de la responsabilité ne trouvera pas force et vigueur et conduira à l'abstention et à la neutralité, par neutralisation de l'agir.

Or, l'école, peut-être plus encore que d'autres instances et institutions, s'inscrit dans une responsabilité par rapport à une mission, par rapport à un avenir. Et c'est sans doute à ce niveau que peut intervenir l'idée d'une responsabilité liée au futur, comme celle définie par Hans Jonas⁴ (1990). Il s'agit d'une responsabilité sans réciprocité assignable car elle n'est pas liée au prochain et n'est donc pas une responsabilité de proximité. L'idée de Jonas est de promouvoir une responsabilité par rapport à l'humanité en agissant de « *telle sorte qu'il existe encore une humanité après soi et aussi longtemps que possible* ». L'intérêt de cette formulation est qu'elle dégage l'idée de responsabilité de celle de culpabilité rendue inquiétante par le pouvoir des juges et l'emprise des juridictions.

4. Voir JONAS, H. : *Le principe de responsabilité*, Paris, Cerf, 1990.

Pour conclure

Dans cet article, nous avons proposé certaines réflexions sur lesquelles il convient de revenir, l'idée étant de rappeler que le défi social de la reconnaissance de la diversité suppose un référentiel de valeurs susceptibles d'inspirer les politiques sociales et éducatives, les interactions entre les différents acteurs sociaux et éducatifs et les mesures concrètes mises en place au sein des institutions, dont l'école.

À notre avis, le seul défi des mondes contemporains n'est pas le défi des technologies mais celui de la reconnaissance de la diversité, tout en convenant d'un cadre social qui propose un référentiel de valeurs à caractère « universel » susceptibles de lier les personnes entre elles. Il s'agit d'une question philosophique et donc éminemment politique (et moins, comme on l'a dit auparavant, d'une question de didactique, de techniques pédagogiques, de contenus, de gestion des flux ou de technologie).

C'est pourquoi *les politiques sociales et éducatives* ne peuvent être réduites à une simple gestion et organisation. L'absence de perspective axiologique, c'est-à-dire de valeurs, hypertrophie les compétences techniques et le professionnalisme au détriment de la cohérence d'ensemble. La solution ne consiste pas à légiférer davantage, à poser de plus en plus de barrières, de codes, de règlements, d'impératifs. Certes, le droit est la règle du jeu social mais l'effet pervers serait de réduire cette règle au droit et aux obligations. La responsabilité de l'individu ne relève pas de l'ordre du pénal ou du juridique mais d'une éthique qui repose sur une interrogation personnelle. La démarche éthique est une démarche critique et non pas une démarche de prescription. Les valeurs et leur traduction dans des morales ne s'imposent pas. Elles se partagent et s'élaborent en commun. C'est pourquoi aussi *l'interaction entre les acteurs*, qu'il s'agisse de groupes ou d'individus, doit reposer sur le partage de références communes. Les échecs dans ce domaine ne peuvent s'expliquer par l'absence de bonne volonté, ni même par les caractéristiques psychologiques, culturelles ou sociologiques des uns et des autres. C'est pourquoi enfin *les mesures concrètes* en vue d'assurer l'efficacité de l'action doivent aussi être fondées sur des valeurs. La multiplication de mesures destinées à combler la fracture sociale et les dissonances ne suffit pas à une amélioration de l'ensemble. Au contraire, c'est la cohérence qui est la garantie de cette efficacité. Il nous faut méditer ce paradoxe au moment où l'on assiste justement à une telle prolifération de mesures et d'initiatives ponctuelles avec toutes les « béquilles » et les variantes censées améliorer leur opérationnalité. C'est ce qui explique, en partie, le registre inflationniste des actions observées actuellement. Les mesures visant à mieux cibler, à mieux coordonner, à mieux opérationnaliser ou à mieux corriger risquent de techniciser le lien social et de conduire à une forme de fonctionnalisme social construit essentiellement sur des règles et des normes. Il y a lieu de nous interroger sur le fait que les arguments d'expertise et les arguments pragmatiques ont tendance à suppléer aux défaillances référentielles dans le domaine des valeurs et de l'éthique.

En tant que lieu d'éducation individuelle et collective, l'école a un rôle primordial à jouer à condition qu'elle soit reconnue dans cette mission. Si elle n'est qu'un

service de transmission des savoirs au service de besoins particuliers (des familles ou des communautés), il est à craindre que l'éducation soit dissoute dans une forme de consumérisme et donc dans l'impossibilité de participer à l'élaboration du lien social. Quel enfant pour quelle société? Quel citoyen pour quelle société? La jonction de ces deux interrogations, celle du divers et celle de l'éducation, appelle à penser et à construire un humanisme du divers. Si la société, dans son ensemble, et l'école, en particulier, ne travaillent pas sur le sens et les références communes tout en ne niant pas l'existence de la diversité, il est à craindre que les enfants et les adolescents soient dans un vide axiologique, se sentent perdus et aillent chercher ailleurs des certitudes, des cadres et des points d'ancrage. Aucun système ou groupe ne se prolonge sans être soutenu par un ordre symbolique partagé. L'école peut contribuer, par son action, à œuvrer à l'éducation aux valeurs, soutenue en cela par les autres institutions. C'est ainsi qu'elle peut participer à la recherche d'une plus grande cohérence sur le plan social, dans le respect de la diversité.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je? 1999).
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- AUDIGIER, F. (1992). *Enseigner la société, transmettre les valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BADIOU, A. (1993). *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*. Paris : Hatier.
- FAURE, E. (1972). *Apprendre à être*. Commission internationale sur le développement de l'éducation (Rapport Faure). Paris : Fayard-Unesco.
- FERRY, L. et RENAUT, A. (1985). *Philosophie politique*. Des Droits de l'homme à l'idée républicaine (tome 3). Paris : Presses universitaires de France.
- JONAS, H. (1990). *Le principe de responsabilité*. Paris : Cerf.
- LEVINAS, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset.
- LEVINAS, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Fayard.
- MESURE, S. et RENAUT, A. (1996). *La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs*. Paris : Grasset.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.