LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Enseignement, liberté et démocratie

La thèse d'Albert Bastenier sur la liberté de l'enseignement implique trois questions : celle des rapports entre société civile et État, celle du rôle des convictions dans une démocratie et celle des rapports entre rationalité des savoirs et convictions. Les réponses qui y sont données sont discutables. Par contraste, une argumentation différente amène à plaider pour un approfondissement de la conception de l'État démocratique, à distinguer entre valeurs et normes et à lier savoirs et jugement dans une rationalité pratique élargie. Cette triple remise en question conduit à soutenir la perspective d'un réseau pluraliste. Ce pluralisme s'entend tant dans le chef des élèves et des enseignants que pour la composition des pouvoirs organisateurs. Il s'agit de réaliser les conditions d'apprentissage d'une action intentionnelle et coopérative dans les différents domaines de la société.

Par Sylvie Kwaschin

La thèse d'Albert Bastenier s'appuie sur un constat : celui d'une crise de l'enseignement qu'il décrit essentiellement comme une crise de légitimation. Pour sortir l'école de cette crise, Albert Bastenier soutient la thèse selon laquelle il convient de lui redonner du sens en l'amenant à permettre « le recouplage de la transmission des savoirs avec des convictions morales, des croyances et des espérances qui fournissent aux individus la capacité de se mobiliser dans un devenir collectif enviable » (p. 34). Il faut donc un enseignement engagé afin d'avoir un enseignement motivant qui offre plus que des connaissances. En outre, et le bénéfice n'est pas secondaire, il faut un enseignement engagé pour approfondir la culture démocratique. Une telle école mobilisatrice serait, selon lui, plus susceptible d'entrainer l'adhésion et aussi en meilleure situation de réclamer légitimement des moyens d'existence. Le constat de crise porte donc essentiellement sur les finalités poursuivies (le « sens » de l'enseignement). Puisque la perte de sens est en effet supposée être le fait d'une organisation de type étatique, la solution proposée vise à approfondir cette question du sens en s'appuyant sur une piste organisationnelle : libéraliser l'organisation de l'enseignement.

DES QUESTIONS CENTRALES

La synthèse ainsi faite, il est sans doute possible de n'être pas en désaccord. Refuserait-on d'approfondir la construction du sens et des convictions dans une société démocratique ? Cependant, l'explicitation de ces propositions générales, leur argumentation ainsi que les choix proposés pour leur mise en œuvre ne vont pas sans poser des difficultés. Les questions sont fondamentales et vont bien au-delà de la problématique de l'enseignement. Elles sont de trois ordres : celui de la relation entre société et politique ou État ; celui du rôle des convictions morales ou des valeurs en démocratie ; celui de la relation entre savoirs et valeurs. Nous allons tenter de dégager les réponses que Bastenier donne à ces questions à travers sa réflexion sur l'enseignement, en tenter la critique et proposer des amorces d'alternatives.

La première question se structure autour de l'opposition société civile-État, liberté-contrainte. Un enseignement plus engagé, plus porteur de sens nécessiterait une liberté accrue. Une liberté peut se définir par rapport à une nécessité ou une contrainte et doit être portée par des acteurs ou des institutions. Ici, la contrainte posée est celle de l'État et, dans un mouvement pour le moins curieux, celle de l'Église assimilée à un « pouvoir public ». Les acteurs pour lesquels la liberté est revendiquée contre la puissance de l'État sont la « société civile » et des pouvoirs organisateurs issus de cette société.

La présence de cette tension rappelle que l'enseignement concerne l'être humain en ce qu'il est un être social qui doit devenir adulte et trouver place dans un monde commun, que celui-ci soit ou non unifié. La tension individuel-collectif, personne-société est donc toujours présente selon des registres différents qui vont de l'épanouissement personnel face aux normes sociales à la question du pouvoir et de l'autorité, individuelle ou centrale. Cette tension ne trouve sans doute pas à être proprement résolue au sens où elle serait dépassée ; elle doit chaque fois trouver une solution particulière qui rencontre l'accord.

Cette première opposition détermine la façon dont Bastenier pose la question de la place du sens et du pluralisme des valeurs dans la construction d'une société démocratique. En effet, dans un monde pluraliste, l'État ne pourrait énoncer la vérité en ce qui concerne l'intérêt général. « La seule "croyance publique" acceptable est donc bien celle du débat, qui est le mode de gestion du pluralisme lorsqu'on accepte que la "vérité" est socialement produite » (p. 36). Dès lors, sens et valeurs sont formés dans la « société civile », seule source légitime de convictions substantielles. « Le principe à mettre en œuvre est de ne plus reconnaitre ni à l'État ni à aucune instance assimilable à un pouvoir public (comme l'est de fait l'école catholique en Belgique) une quelconque mission monopolistique de réaliser l'unification culturelle de l'espace public » (p. 38). Les questions posées sont nombreuses, intéressantes et difficiles à saisir. Notre propos se limitera à discuter si la démocratie, et un enseignement pour une démocratie, a pour objectif d'organiser le débat entre des convictions morales particulières ou de produire des normes communes afin d'assurer le « vivre ensemble » ? La mise en avant du débat comme caractéristique essentielle de la démocratie risque de masquer ici la néces-

sité du choix et de la décision. En outre, les décisions qui portent sur des enjeux communs s'appliquent à tous et à chacun et deviennent donc normatives. Ces distinctions faites, les questions de l'universalisation possible et/ou souhaitable et du maintien d'un pluralisme peuvent être posées autrement.

La troisième question se structure autour de la distinction entre, d'une part, savoir et rationalité et d'autre part valeurs, convictions, sentiments. L'affirmation de la nécessité renouvelée d'un enseignement engagé, porteur de sens, s'appuie sur une analyse qui aboutit à affirmer que savoirs et sens ou valeurs ont été progressivement dissociés. L'enseignement aurait privilégié les premiers au détriment des seconds afin d'être cohérent avec une société essentiellement orientée par une rationalité instrumentale ou une rationalité des moyens. L'objectif peut alors être de se diriger vers « une éducation scolaire [qui] combinerait deux objectifs aussi importants l'un que l'autre : la formation de la raison d'une part, et le développement de l'esprit critique et créatif personnel d'autre part ». (p. 34).

Ne risque-t-on pas, à partir de cette distinction, d'induire une assimilation entre savoirs et une rationalité réduite à l'instrumental ? Valeurs et convictions quant aux finalités à poursuivre, collectivement et individuellement, peuvent-elles être argumentées en raison ? Et surtout, comment articuler savoirs et convictions ?

Les trois questions et les tensions autour desquelles elles se nouent sont liées. L'État aurait été essentiellement le support de la rationalité instrumentale. En ce qui concerne l'enseignement, Bastenier lui conserve cependant l'essentiel des prérogatives actuellement assumées. À la « société civile », ou plutôt à des organisations telles que la Ligue de l'enseignement ou des congrégations religieuses, il propose d'attribuer la mission de développer des projets d'établissement idéologiquement plus marqués pour assurer la formation de convictions véritables, nécessaires selon lui à la démocratie définie comme « société du débat ».

Les trois questions soulevées ci-dessus sont centrales dans la pensée de la modernité et dans une réflexion à propos de la démocratie. Elles sont aussi complexes. Ce dont nous héritons est à la fois doté d'une certaine cohérence et hétérogène, voire contradictoire. Il est donc impossible d'assumer tous les volets de la réflexion correctement dans le cadre d'un article. Nous nous bornerons à repérer quelques grandes lignes des problématiques et à esquisser des approches alternatives. C'est donc essentiellement en amont du constat de crise, à partir du cadre de réflexion sur lequel s'appuie l'interprétation de ce constat, que nous avons choisi de travailler.

SOCIÉTÉ, POLITIQUE, ÉTAT

Société civile

La première difficulté que nous avons soulignée concerne l'opposition société civile-État. Elle doit être mise en relation avec la volonté démocratique manifestée par l'auteur. Il ne s'agit pas d'une difficulté

qui pourrait être renvoyée à un débat théorique oiseux. Ces dernières années, l'appel à la « société civile » a retenti dans bien des circonstances, notamment liées à l'enseignement. Le problème est que le concept de « société civile » n'est pas univoque. L'histoire en est compliquée et connait de véritables inversions de sens. Société civile, comprise alors comme société politique, et État peuvent être associés, voire purement et simplement identifiés ; les deux concepts peuvent aussi être opposés. Cette propension de l'expression à servir des pensées différentes n'aide pas une compréhension immédiate.

Lorsque « société civile » est opposée à État, deux difficultés se présentent. Premièrement, quelle est l'unité sociale visée à travers l'expression ? Autrement dit, comment constituer l'unité d'une société, diversifiée par définition ? Si l'on parvient à répondre à cette question, il faut, en second lieu, concevoir la relation d'opposition entre société et État ainsi que ses points d'appui. Avant de s'engager dans une telle démarche, il faut introduire le troisième vocable politique qui est présent dans le texte, celui de démocratie.

Démocratie

Albert Bastenier circonscrit la démocratie à partir de la société, plutôt qu'à partir du politique. Il propose de « définir [les sociétés démocratiques] comme des sociétés du débat dans un monde à la fois unifié et socioculturellement multiple » (p. 20). Plus loin, il précisera que l'on ne peut réduire la démocratie à « l'ensemble des institutions et des procédures de la décision politique […]. Elle doit aussi être considérée comme une culture » (p. 36).

La démocratie surgit cependant d'abord comme une réponse au problème politique des sociétés. C'est d'un même mouvement que s'instituent l'unité de la société et ses structures politiques. C'est d'un même mouvement qu'il faut dire « avec qui faire ensemble », « comment » et « que faire ensemble ». Les structures politiques doivent répondre à la question de la pluralité de la condition humaine et à la question du pouvoir : pouvoir de choisir, de décider, d'agir. Cela suppose de discerner ce qui relève de tous, les affaires publiques, et ce qui ressortit à chacun. On connait le principe de la réponse démocratique. L'exigence de la démocratie est celle d'une société qui, à travers ses membres, se donne à elle-même ses lois, d'une société autonome (*autos nomos*). Cette autonomie pour les sociétés modernes est celle du refus de la sujétion à un ordre naturel ou divin ou à un ordre humain imposé par la force. Cela signifie que les lois de la société démocratique sont des lois à élaborer, à travers un processus de réflexion explicite, un travail de la raison. Cette construction autonome doit pouvoir être réalisée par tous les membres d'une société démocratique ; par principe, ceux-ci sont potentiellement et des gouvernés et des gouvernants. Elle suppose, dans les démocraties modernes qui s'appuient sur

[1] La question se pose évidemment des structures de débat et de participation.

la représentation, qu'une société institue explicitement des structures proprement politiques, au moins les structures de l'État[1].

Le terme de « sociétés démocratiques » vise donc, bien plus largement que le débat, à la fois la société et les structures politiques instituées qui circonscrivent l'unité de cette société et en légitiment les différents intérêts en présence. Cela est d'autant plus important que l'unité doit être construite. Il n'y a pas de conditions extérieures au choix social. Race, ethnie, religion, langue, etc., lorsqu'ils servent de points d'appui faussement naturels, engendrent des nationalismes identitaires. Il est évidemment indispensable que la question du pouvoir et donc de la décision soit assumée ; le débat participe des réponses à ces questions mais n'en constitue pas la totalité.

À l'inverse, l'expression « société civile » semble être utilisée dans la ligne des penseurs libéraux pour viser une société séparée de et opposée à l'État. Elle est issue d'une tradition de pensée qui souligne les risques que les structures de l'État s'autonomisent et deviennent étrangères à la société. La difficulté est que l'un de ces termes, celui de démocratie, vise à la fois la société et ses structures politiques, sans pour autant les indifférencier. L'autre terme, celui de « société civile », vise une société séparée des structures politiques, de l'État.

Quel cadre de réflexion ?

Quel est l'enjeu d'une telle opposition dans le cadre d'une pensée de la démocratie ? Elle peut laisser croire qu'il y aurait une unité du social, plus encore une unité d'une société de citoyens (civile) indépendante de l'État. Ce dernier peut alors être vu comme pure instance administrative, porteuse d'éléments de souveraineté qu'il s'agit de réduire au minimum afin de ne pas grever la souveraineté soit de la société civile, soit de chacun des citoyens, soit encore d'associations ou de groupements intermédiaires.

À l'issue de sa réflexion néanmoins, Bastenier définit l'État comme « la forme politique englobante de la société, fournissant le référent légal commun, vérifiant les prestations et les engagements souscrits par les uns et les autres » (p. 42). Toutefois, l'État ne peut supporter une fonction idéologique qui neutraliserait les convictions présentes dans la « société civile ». Il « garde donc une fonction unificatrice, mais d'une société diversifiée. C'est ainsi la société elle-même et ses groupes de références multiples qui font que l'histoire avance » (p. 42, nous soulignons). Il faut donc bien réaliser « une fonction d'unification » mais en même temps, comme déjà souligné, « le principe à mettre en œuvre est de ne plus reconnaitre ni à l'État ni à aucune instance assimilable à un pouvoir public (comme l'est de fait l'école catholique en Belgique) une quelconque mission monopolistique de réaliser l'unification culturelle de l'espace public » (p. 38). Nous comprenons donc que cette unification ne peut dès lors porter sur les valeurs, le sens, la culture. En effet, « pourquoi faudrait-il aujourd'hui encore accepter d'inscrire l'action scolaire dans le sillage de cette vision des choses qui suppose que la société ne se structure que par l'État (ou ses délégués) et que l'éducation lui appartient plutôt qu'à la société civile ? L'expérience historique du XX^{e} siècle apporte plu-

tôt de multiples raisons de se défier de ce primat accordé au politique et à l'État. L'école sous toit étatique n'a-t-elle pas été un instrument de l'inféodation technocratique […] ? » (p. 34).

Or, une situation de pluralisme des valeurs, ou de pluralisme de normes d'action et de coordination[2], ne rend pas moins nécessaire de construire un principe d'unité assuré par l'institution de l'État comme instance politique. Si la société civile n'est pas identifiée à l'unité de la société politique mais est, au contraire, valorisée pour sa diversité, elle ne peut être d'elle-même constituée comme unité. Elle est un ensemble hétérogène d'acteurs définis par l'âge, le sexe, la religion, la position économique, etc. Le propre de la société civile risquerait d'être l'éclatement et la divergence sur la base de conflits d'intérêts et de relations de domination et d'exploitation.

De plus, il y a fort à craindre qu'elle ne puisse même plus être pensée sur le mode de la coexistence de « communautés » hétérogènes. Le pluralisme moderne n'est peut-être plus tant celui qui signalerait l'existence côte à côte de communautés fortement structurées qui intègreraient les individus sur le mode de la tradition. Le pluralisme signale, d'une part, un affaiblissement des références unificatrices qui permettaient de clôturer un monde propre de sens et, d'autre part, une pluralité de références internes aux individus.

Que ce soit sur la base des religions ou de références politiques, les individus s'approprient valeurs et normes dans des relectures propres. Il est ainsi tout à fait possible d'être chrétien et écologiste ou socialiste. Il y a évidemment différentes façons d'être chrétien, écologiste ou socialiste. Ces « étiquettes » ne rendent peut être simplement pas compte de ce qui constitue les personnes.

Donc, la situation même du pluralisme ne permet pas de penser l'unité de la société civile indépendamment de l'institution de l'État. Plus encore, la question se pose de savoir ce que pourrait être une « culture démocratique » qui s'appuierait sur un tel éclatement si toute tentative de mise en convergence était interdite par principe. Au niveau des groupes cette fois, plutôt que des individus, les organisations constituées sont autant de conflits d'intérêts. La culture qui s'impose risque bien alors d'être celle des dominants, qu'ils usent du pouvoir de l'argent ou de celui du savoir.

Autrement dit, l'expression « la société » est une intuition commode pour viser une totalité, à charge pour nous de déterminer quelles sont les institutions démocratiques qui visent à assurer une forme d'unité construite volontairement, respectueuse et des libertés et de l'égalité, donc de définir des lieux où cette société puisse se réfléchir elle-même et faire converger les choix, estimés légitimes, qui émanent de la société civile[3].

2 André Berten, préface à Jean De Munck et Marie Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?,* De Boeck-Université, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1997.

3 On trouve des indications quant à la structure d'organisation de tels lieux chez D. Grootaers et F. Tilman ainsi que chez V. Dupriez et Chr. Maroy dans ce même dossier.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

La question politique est bien évidemment à la fois d'éviter l'éclatement et la déstructuration, de définir des normes en commun tout en assurant le respect de la pluralité. Il nous semble que la voie de réflexion qui consiste à retirer à l'État toute légitimité dans la définition du sens, donc des finalités de l'enseignement afin d'en charger la société civile est plus lourde de risques d'éclatement et d'injustice que porteuse de promesses positives.

Démocratie et autonomie

Ce qui est dénommé « crise de l'État » n'est pas propre à la Belgique et la concrétisation de la démocratie passe par cette réflexion. Il est nécessaire de s'interroger quant aux caractéristiques souhaitées pour les structures politiques d'une société démocratique. On ne peut en rester à ce prêt-à-porter que l'on vend parfois au reste du monde : multipartisme, parlementarisme et séparation des pouvoirs, d'une part, droits de l'homme comme droits individuels d'autre part. On ne peut, non plus, faire retraite en se défiant « de ce primat accordé au politique et à l'État » (p. 34). L'approfondissement de la démocratie grâce à « une culture qui ne soit pas uniquement instrumentale » (34) est certes nécessaire mais ne pourrait pallier le défaut de projet politique. Il n'y a pas de démocratie sans politique et pas de politique sans structures et sans institutions. C'est bien plutôt d'un approfondissement de la conception et de la pensée du politique que nous manquons cruellement. Nous sommes donc loin de souscrire à l'utopie selon laquelle « la démocratie est forte là où l'ordre politique et social est faible et débordé d'en haut par la morale et d'en bas par la communauté » (p. 42), ce d'autant que morale et communauté au singulier ne sont sans doute plus disponibles.

Dans cette perspective, nous voudrions tout d'abord indiquer une voie de recherche qui serait celle de structures politiques pour une société autonome, c'est-à-dire, premièrement qui se donne à elle-même ses règles et, deuxièmement, qui mette en place les structures sociales qui favorisent la construction d'une réelle autonomie[4] des personnes.

Cette indication extrêmement générale exige de concevoir des structures et des institutions qui puissent être reconnues et appropriées par les membres d'une société autonome (versus hétéronome), c'est-à-dire des institutions qui, en étant distinctes et différenciées, ne soient pas considérées comme étrangères, voire aliénantes. Les structures politiques d'une démocratie ne peuvent être pensées ou perçues ni sur le mode de la dépossession ou de l'arbitraire du pouvoir ni sur le mode de la fusion. Il faut cesser de construire une vision ad hoc de l'État qui affirme que l'État ce ne soit jamais nous, en manière telle que l'exercice du pouvoir et la responsabilité publique y afférente ainsi que le contrôle exercé à ce propos, ce ne soit jamais nous non plus. Il est évident que ce travail est

4 C'est-à-dire d'une autonomie qui tient compte du caractère social et politique de l'existence des êtres humains et non d'une autonomie qui fait de l'individu le seul responsable de son sort et nie ainsi l'exigence de l'insertion ou de l'appartenance sociale et donc la responsabilité collective, comme le soulignent très bien Grootaers et Tilman. Voir aussi sur la question de l'autonomie, de la solidarité et de la coopération, Claudine Leleux, *Repenser l'éducation civique*, Cerf, « Humanités », Paris, 1988.

à faire, et est à faire en tenant compte des leçons de l'histoire récente. Cela nous parait un préalable pour soutenir de façon positive le rôle de l'État et pour y souhaiter un investissement citoyen. Or, l'idée d'une « exoéducation », qui renvoie implicitement à une « endoéducation », crée une impression d'aliénation, comme si la « société civile » avait été dépossédée.

Il faut ensuite rappeler que la démocratie implique des choix d'objectifs, sous-tendus par des finalités souhaitables, et des décisions de mise en œuvre. Il ne s'agit ni de choix de moyens que l'on pourrait renvoyer à une rationalité instrumentale, même lorsque la politique tente de se faire passer pour de la « simple gestion », ni uniquement de rationalité procédurale. La question n'est toutefois pas tant celle des valeurs et des convictions que celle des normes. L'État doit pouvoir édicter des normes et les faire respecter, y compris les normes qui garantissent les libertés individuelles et collectives ainsi que les conditions de leur réalisation. On se placerait dans une impasse théorique et pratique grave si l'on reconnait à la fois la nécessité de constituer une « unité », qui n'est jamais définitive, tout en déniant aux instances chargées de cette production permanente toute légitimité quant à la conception de l'intérêt général.

La question politique n'a de sens que parce que les êtres humains sont des êtres sociaux et, de manière nettement affirmée dans le monde moderne, parce que l'unité du social n'est pas donnée par avance. Pluralité des hommes, pluralité des convictions, pluralité des intérêts, comment à la fois préserver du « commun » et éviter la normalisation qui efface les différences ?

Cela nous conduit au second enjeu, à partir de la seconde difficulté soulignée au début de cet article.

VALEURS ET NORMES

La liberté de l'enseignement qui est demandée par Bastenier au bénéfice de la société civile devrait favoriser le recouplage de la transmission des savoirs avec des convictions. En effet, d'une part, historiquement, l'État aurait favorisé le développement d'une « école unique […] au service d'une société se définissant d'abord par […] la "rationalité instrumentale" […] » (p. 24). Cette lecture de l'histoire suscite sa méfiance vis-à-vis de l'État. D'autre part, c'est par principe même que l'État ne pourrait soutenir des convictions positives. Ne pouvant en soutenir aucune, il serait conduit à les neutraliser toutes. Il donnerait alors un soutien objectif à l'instrumentalisation des savoirs. Le renforcement de la démocratie passe donc par l'élaboration d'une « culture démocratique ».

Une école libérée de la tutelle étatique devrait « rejoindre et fortifier » la diversité de la société civile. Comme « la situation de pluralisme démocratique » exige « l'apprentissage d'une citoyenneté […] qui affirme un lien étroit entre la constitution du "monde commun et partagé" et la constitution des individualités elles-mêmes » (p. 41), cet apprentissage revient à la « société civile ». Celle-ci devrait, malgré son éclatement, malgré non seulement les conflits mais bien plus encore les rapports de domination et d'exploitation qui la constituent, pourvoir à la « constitu-

tion d'un monde commun et partagé ».

Un « monde commun et partagé » n'est pas quelque chose de donné : c'est une réalité à construire. Il faut se demander comment. Référence est faite à un « espace public » de débat. La question que nous voudrions poser a trait au rôle du débat en démocratie. Celui-ci a-t-il pour but d'organiser la confrontation des convictions morales ou doit-il conduire à pouvoir prendre des décisions pour l'ensemble de la société ?

La situation de pluralisme des valeurs a conduit à affirmer qu'il n'était ni possible, ni souhaitable de rechercher une vision commune de la société bonne sur la base de valeurs socialement et politiquement reconnues par tous. La réflexion s'est déplacée vers les procédures qui permettent d'établir les conditions d'une société juste. Bastenier souligne le danger d'une « conception modeste qui réduit sans plus la démocratie à une vision purement procédurale de la gestion sociale et qui, en la ramenant à un strict agencement de droits, estompe la question des choix politiques qui sont toujours sous-jacents aux représentations possibles du bien commun » (p. 44). Il présente le débat comme « l'expression publique de la conscience du plus grand nombre » en manière telle qu'il faille « forger les convictions morales respectives que les consciences auraient le droit de faire entendre dans le débat public de la société démocratique […] » (p. 36). Dans le droit fil de ce qui précède, nous voulons envisager la démocratie comme la nécessité de produire des normes en commun. Ce déplacement, du débat entre des consciences définies par leur altérité à la nécessité pratique de produire du commun, engage à mettre l'accent sur ce qui peut permettre la coopération et modifie les attentes vis-à-vis de l'enseignement. Nous nous appuyons librement pour ce qui suit sur un article de Jean-Marc Ferry[5].

Argumentation et normes

La discussion des nombreuses questions qui appellent des choix dans une société relève de la raison pratique et d'une argumentation pratique plutôt que d'une discussion sur les principes ou la légitimité des valeurs. En effet, la pratique politique exige de pouvoir déboucher sur des décisions. Les décisions à prendre pour la vie en commun, les choix politiques, requièrent l'élaboration de normes et non la confrontation directe des valeurs ou de visions du monde. Ces dernières ne pourraient d'ailleurs que s'affronter ou s'ignorer puisque l'exigence contemporaine est qu'aucune ne puisse s'imposer comme « bien social commun ». Or, l'adoption d'une norme ne découle pas immédiatement d'une ou de plusieurs valeurs. Elle résulte d'un travail d'argumentation et de justification dans l'espace public, la publicité même de la discussion étant une garantie essentielle de son élaboration.

Un processus de décentrement

Dans ce processus, des arguments peuvent s'appuyer sur des valeurs qui, pratiquement, doivent être aussi bien contextualisées que décentrées. D'une part, il faut faire référence au contexte de décision ; d'autre part, il

5 Jean-Marc Ferry, *De l'élection de valeurs à l'adoption de normes*, dans Sylvie Mesure (dir.), La rationalité des valeurs, P.U.F., « Sociologies », Paris, 1998, pp. 143-182.

est nécessaire d'entrer dans un processus d'élaboration de la norme avec la volonté d'aboutir à une coopération sociale, c'est-à-dire à une coordination des volontés et des actions en vue d'un ou plusieurs projets. Cette dernière nécessité implique que l'on puisse articuler normes et valeurs et que l'on soit capable de se décentrer par rapport aux valeurs personnelles ou communautaires fortes afin de rechercher la portée générale, voire universelle de ces valeurs. Faute de quoi, on reste dans la confrontation et l'absence de reconnaissance des différences présentes au sein du pluralisme.

Le débat vise donc, selon nous, inéluctablement l'universel — à l'échelle de l'emprise du débat — et le juste, voire le bon ou le souhaitable. Si personne n'a le droit d'imposer à priori le souhaitable, tout le monde a la responsabilité de contribuer à le construire pour qu'il apparaisse à postériori. Une des caractéristiques de ce « juste apostériori », c'est bien d'avoir été élaboré en tenant compte de la diversité des justifications et donc en ayant décentré les valeurs qui s'y manifestent.

Cela entraine que, dans le débat pratique, le processus de l'argumentation et de la justification interagit avec la construction des valeurs de chacun. Les situations pratiques imposent de rechercher des normes pour le présent et peuvent amener chacun à reconsidérer l'ensemble des valeurs qui sont les siennes. En outre, rien n'assure que chacun soit capable de hiérarchiser dans l'absolu les valeurs qu'il fait siennes. Selon les situations pratiques, il peut sembler plus important de privilégier la liberté, l'égalité, la solidarité, ou l'équité.

Le résultat recherché est une norme qui soit justifiée par une argumentation et un processus délibératif et non de légitimer les valeurs qui ont, à des degrés divers, appuyé les arguments. Le débat démocratique n'est pas de manière directe une confrontation en vue de la légitimation des valeurs ou des visions du monde de chacun.

Autonomie et valeurs démocratiques
Que retenir des ces considérations rapides ?

Premièrement, dans le partage « société-État », la question pertinente n'est sans doute pas celle des valeurs mais celle de normes ou, dans un autre registre, celle d'objectifs. Il y a donc à rechercher de façon nuancée les modalités de l'articulation des valeurs individuelles et de la production de normes collectives. Refuser que l'État détienne le monopole qui lui permettrait de décider des convictions morales ne doit pas obligatoirement conduire à donner à une société civile composite la mission d'organiser la confrontation sans régulation.

Deuxièmement, il n'est pas possible, selon nous, d'exclure les structures politiques d'une élaboration et d'un choix pour les normes, voire d'une expression en faveur des valeurs. Élaborer une politique, c'est fixer des objectifs, que ce soit en matière d'environnement, de santé, d'enseignement, de développement, de politique étrangère, etc. C'est plus encore rechercher la coexistence cohérente de ces objectifs, par exemple lorsque les vocables « développement durable » viennent signaler la volonté de trouver à concilier développement économique, préservation de l'environnement et justice sociale, au présent et au futur. Dans ce cadre,

objectifs et moyens sont indissociables. En exigeant une mise en relation justifiée et argumentée, tant du point de vue normatif que scientifico-technique, on retrouve le caractère choisi et volontaire d'une politique, au-delà d'une « gestion » ou d'une « procéduralisation ».

Troisièmement, nous voudrions souligner la présence de valeurs dans les conceptions démocratiques. Il semble parfois que le constat du pluralisme des valeurs et le refus que des valeurs particulières s'imposent normativement conduisent à affirmer que la démocratie serait vide de contenu, ne consisterait qu'en « procédures de débat » et procédures de représentation. Il nous semble incontestable que les idées d'autonomie, contenue dans le concept de démocratie, de liberté, d'égalité sont des valeurs. La démocratie et la recherche de l'intérêt général ne sont vides de convictions que lorsqu'on les réduit à n'être qu'une procédure d'élections. Au contraire, on peut soutenir que la démocratie est traversée par des convictions profondes : égale dignité de chacun et égalité de droits, formels et réels, civiques et socioéconomiques. La recherche des dimensions d'universalité et de l'intérêt général ne peut dès lors être assimilée à une neutralisation de toutes les options de valeurs qui serait qualifiée de laïcité.

À travers le débat pratique à propos de problèmes précis, on peut avoir des chances de quitter « la tolérance, corrélat axiologique de la liberté libérale [pour] la reconnaissance […] de la dignité éventuelle des intérêts opposés » (Ferry, p. 181). « L'une des conséquences serait de substituer à la liberté négative des individus (et ce sans dommage pour cette dernière) l'autonomie positive du corps social, en tant que loi fondamentale d'organisation politique » (Ferry, 182, il souligne).

Quatrièmement, si ce qui précède a quelque pertinence, il faut donc éduquer et former des personnes et des citoyens capables de prendre part à ce débat public, capables d'exercer leur responsabilité de contrôle citoyen et capables, s'ils le désirent, d'assumer la responsabilité du pouvoir.

Si l'on accepte l'héritage des pensées politiques et la responsabilité de son renouvellement, la volonté démocratique est volonté de ne pas laisser libre cours à la domination politique et à l'exploitation économique qui traversent « la société ». Cela implique qu'il y a des valeurs et des convictions non démocratiques, soit qu'elles nient des principes d'égalité de dignité et de droit, soit qu'elles refusent d'assumer démocratiquement la question du pouvoir. Ce dernier cas est sans conteste présent dans nombre d'organisations de la société civile qui fonctionnent par désignation et cooptation, grâce à des processus de décision confisqués.

Le passage de la confrontation des valeurs à l'élaboration en commun de normes suppose que chacun assume la responsabilité de produire du collectif. Cela suppose une réelle réflexion sur les structures de la démocratie, structures de débat, de participation et de décision et, surtout, sur l'articulation de ces différents moments entre eux, sous peine que le débat ne soit qu'un cache-misère.

Cela exige de reprendre l'intuition d'un acte unitaire d'enseigner qui allie « savoir et convictions » dans une perspective élargie, soucieuse de former et d'éduquer à un pluralisme responsable.

RATIONALITÉ ET VALEURS

À partir d'une conception positive des relations entre la société et ses institutions politiques, et en replaçant au cœur du fonctionnement social et politique non seulement des valeurs mais aussi la production de normes, la question des relations entre savoir et sens ou convictions peut être posée dans une perspective différente. Il faut cependant veiller à ne pas construire une opposition tranchée entre, d'une part, savoirs et raison et, d'autre part, convictions.

Connaissance et rationalité instrumentale

Le mouvement de pensée qui consiste à souhaiter que sens soit redonné à l'enseignement, grâce à l'affirmation de convictions dans le chef des enseignants et des projets d'écoles, doit se garder d'être compris comme une opposition entre raison et convictions, voire comme une assimilation entre savoirs et rationalité instrumentale. Si l'école « […] appartenant à la société civile », doit continuer « d'assurer les compétences rationnelles qui doivent demeurer au cœur de l'éducation… », […]. « L'éducation scolaire » doit combiner ainsi « deux objectifs aussi importants l'un que l'autre : la formation de la raison d'une part, et le développement de l'esprit critique et créatif personnel d'autre part » (p. 34, nous soulignons).

Quelle que soit la façon dont la transmission a été conçue dans le passé, les savoirs ne peuvent et ne doivent pas être réduits à la rationalité instrumentale. Cette dernière n'existe sans doute pas autrement que comme idéal-type. En d'autres mots, il importe de refuser que la transmission des savoirs puisse être rapportée à l'efficacité des moyens.

Il faut, dans cette perspective, souligner la distinction entre les conditions d'élaboration des savoirs et leurs conditions d'usage. Dans l'ordre des conditions d'élaboration, les savoirs qui se réclament des sciences se sont construits notamment grâce à la volonté de rejeter l'intentionnalité humaine et les valeurs. Si l'on peut montrer que cette volonté d'objectivité ne se réalise pas de façon absolue, on se trouve cependant là du côté de la volonté de connaitre et non d'agir. Il s'agit, chez Weber par exemple, d'une rationalité intellectuelle, que l'on peut qualifier de cognitive[6]. Se retrouvent en elle non seulement les sciences mais aussi la philosophie lorsqu'elle prétend à un discours logiquement cohérent[7].

La rationalité instrumentale est de l'ordre de l'action, comme Bastenier le fait remarquer en note. Les façons d'aborder une volonté de connaitre et une volonté d'agir sont, selon nous, différentes. Si les sciences peuvent être et sont utilisées pour agir, ce n'est qu'à travers des médiations et non de façon directe. Cela pose toute la problématique de leur mise en contexte. Nous y revenons ci-dessous en resituant le concept de raison

6 A ce propos, Raymond Boudon, « La rationalité axiologique », dans Sylvie Mesure (dir.), *op. cit.* pp. 13-58.

7 La conception de la philosophie présentée dans la note 7 de Bastenier, qui la considère sous les auspices d'une rationalité théorique qui ne serait liée à aucune forme particulière d'action mais plutôt à des « besoins métaphysiques » de l'être humain ne rencontre sans doute pas toutes les démarches philosophiques. Si la philosophie politique, par exemple, n'est pas directement liée à l'action, les problématiques de l'action collective orientent ses élaborations, comme dans tout ce qui relève de la raison pratique d'ailleurs.

instrumentale dans les situations pratiques. On ne peut donc renvoyer les savoirs, qui sont de l'ordre du cognitif, de la connaissance à la rationalité instrumentale, laquelle est de l'ordre de l'action. Cela signifie qu'en transmettant des savoirs de la nature et du monde des êtres humains, en transmettant des savoirs qui sont en relation avec une exigence de vérité, on n'en transmet pas moins une capacité de compréhension et de représentation du monde qui va bien au-delà de l'utilité en général et de sa facette marchande en particulier.

Raison et jugements

Il faut aussi se garder d'opposer sens, valeurs, d'une part, et raison, d'autre part, ce qui est un des risques encourus lorsqu'on cherche à revaloriser la dimension subjective du jugement critique.

L'exercice du jugement — la capacité d'évaluer, sous les différents critères de la vérité, du bien, du juste, du beau — étant chaque fois susceptible d'argumentations et de justifications, il est crucial de se livrer à la discipline d'un jugement argumenté. Certes, nous savons qu'une fondation absolue est impossible. Faudrait-il pour autant placer le jugement hors de la rationalité ? Ce serait oublier que l'exercice de la raison argumentée et sa reconnaissance est l'un des garde-fous contre le dogmatisme et les intégrismes de toutes sortes qui trouvent appui notamment dans l'autorité de la tradition. Si la critique de la modernité et de la raison est indispensable, l'appui de la construction du social et du politique dans la raison humaine l'est tout autant : hors de l'ordre naturel ou divin, du hasard ou de l'arbitraire pur, l'usage raisonné de la raison est la seule garantie d'une recherche réfléchie, explicite et argumentée des règles du bien commun. Pareille recherche s'impose, ne fût-ce qu'au niveau local. De plus, au-delà de l'argumentation possible des valeurs, nous avons souligné avec Ferry l'enjeu de la distinction entre valeurs et normes. Ce ne sont pas des valeurs qui seraient légitimées mais des normes qui doivent être justifiées ; les types de justification avancées différant dans les différentes domaines de débat. Il n'est donc ni possible ni souhaitable de dissocier, à fortiori d'opposer, raison et esprit critique, sens, valeurs, etc. Cela entraine aussi que le travail d'argumentation puisse dégager, au-delà de croyances subjectives, ce qui peut être reconnu par chacun comme valide.

Transmission des connaissances et convictions

Quels sont donc les enjeux de la transmission du savoir et comment s'articulent-ils avec la présence des valeurs et la nécessité de produire des normes ?

Premièrement, il s'agit de transmettre des savoirs en transmettant ce qui fait les conditions et les limites de leur validité, afin de permettre que là aussi se forme la capacité du jugement et donc de la critique. C'est en constituant le savoir comme un ensemble dogmatique, orienté vers la domination pratique, que l'on forme des individus à la soumission aux sciences, tout comme on les formait à la soumission à la tradition. La détermination de ces conditions relève de la philosophie de la connaissance ou des sciences. Un tel travail est celui de l'exercice d'une raison partagée et non de choix subjectifs.

Deuxièmement, il s'agit de former des personnes capables d'agir intentionnellement dans le monde, que ce soit dans les domaines communs de la culture, de l'économie, de la politique ou dans la sphère privée. Il ne s'agit plus là uniquement des conditions du connaitre mais de celles de l'agir, et plus encore d'un agir coopératif.

Nous avons souligné plus haut que les situations pratiques que l'on peut qualifier de politiques exigent la production de normes. C'est vrai de toute situation pratique collective qui suppose qu'il puisse y avoir coordination des actions et des comportements, et ce d'autant plus que l'on revendique la décentralisation, l'autonomie des organisations et des acteurs. En même temps, toute situation pratique doit trouver à articuler une finalité poursuivie, des objectifs et des moyens de mise en œuvre. Les membres d'une société moderne qui revendiquent de prendre appui dans la raison devraient donc et pouvoir exercer une rationalité élargie[8] et pouvoir se décentrer, dépasser leur propre ancrage.

D'une part, comme nous l'avons souligné plus haut, ils doivent pouvoir se placer dans une perspective de discussion, d'argumentation et de justification afin de définir avec les autres présents dans la situation, la situation elle-même, les objectifs à poursuivre et les moyens pour ce faire. D'autre part, ils doivent chercher à rendre cohérents différents exercices de la rationalité : la rationalité cognitive des savoirs sur le monde, dont des segments sont toujours nécessaires pour agir ; la rationalité des valeurs (axiologique) qui permet d'évaluer le caractère souhaitable et légitime tant de la finalité que des objectifs ; et enfin, la rationalité instrumentale, comme capacité de déterminer des moyens d'action, laquelle suppose que l'on mette en relation savoir du monde et choix des objectifs. Les moyens ne sont en effet pas sélectionnés du simple fait qu'ils permettent de réaliser l'objectif. Ils ne sont pas non plus déterminés en fonction de la seule efficacité économique. D'autres justifications des choix entrent en considération, notamment la cohérence par rapport aux objectifs directement poursuivis dans cette situation ainsi que la cohérence avec d'autres finalités ou objectifs poursuivis parallèlement. Cela implique donc une réflexion sur les projets et une capacité à décentrer les convictions et les réflexions.

Pour un pluralisme interne

Dans un monde où il convient non seulement de savoir mais de faire et d'agir, il convient d'articuler de façon systématique transmission des connaissances et réflexion sur les choix d'usage qui sont fait. C'est à des approches intégrées qu'il faut former. Il faut se demander d'une part quels sont les savoirs nécessaires pour avoir des chances de disposer d'une autonomie réelle dans nos sociétés. Cela demande de réfléchir sur les disciplines et sur les contenus enseignés. Il n'est pas moins nécessaire pour donner du sens au monde dans lequel on vit de comprendre l'économie contemporaine que d'être initié à la philosophie ou à l'histoire. D'autre part, il faut ouvrir l'enseignement aux conditions de validité et d'usage des savoirs. Enfin, il faut apprendre à articuler savoir du monde,

8 *Élargie* afin d'en prendre en considération les différentes domaines ou modalités, mais *limitée* parce qu'il ne s'agit pas d'une rationalité absolue.

humain et naturel, valeurs et production de normes.

Certes, les affirmations présentées ci-dessus sont le signe d'une « prise de responsabilité du monde ». Elles ne sont cependant pas, nous l'espérons, le signe d'une « option subjective sur le monde », très exactement parce qu'elles veulent préserver la possibilité de construire un monde commun. L'enjeu de la responsabilité est dès lors de montrer les questions qui se posent et d'apprendre à faire un travail de formulation qui puisse amener à réfléchir à l'articulation entre valeurs et normes et à dégager des réponses à mettre en débat. Selon nous, cela ne peut s'apprendre que dans une pratique réelle du pluralisme. Le recouplage de la transmission de savoirs et de convictions forgées pour « former des consciences dans leur altérité » (p. 36), à partir de « groupes de référence » (p. 38) ou de « foyers de convictions véritables » (p. 43), traduites dans « des projets d'écoles idéologiquement plus marqués » (p. 43), dans des « écoles animées par des groupes de référence affirmée » (p. 45) nous parait aller à l'opposé de ce que nous voulons du pluralisme contemporain. D'une part, l'apprentissage des savoirs modernes demande de donner à comprendre l'intention particulière qui est la leur, une visée de vérité largement détachée de foyers de convictions particuliers ou de communautés culturelles, même si elle n'est pas sans ancrage. Nous ne voyons pas comment des convictions spécifiques peuvent éclairer ce travail de philosophie ou de sociologie des sciences. D'autre part, forger des consciences dans leur altérité et à partir d'un groupe de référence ne nous semble pas permettre l'apprentissage d'une discussion pratique capable de dépasser la simple tolérance pour la différence. Un tel apprentissage suppose de pouvoir créer des situations de débat qui renvoient réellement, concrètement au pluralisme. Ce pluralisme doit être tant le fait des élèves et des enseignants que celui des pouvoirs organisateurs, de manière à ce que l'explicitation des convictions et des valeurs puisse être apprise — ce n'est pas simple d'adopter une attitude réflexive dans ce domaine — ainsi que leur articulation avec les normes nécessaires à un groupe coopératif et, au-delà, à une société démocratique. De plus, un pluralisme interne des pouvoirs organisateurs n'est-il pas seul à même de garantir la liberté de l'enseignant, donc de lui donner la possibilité d'engager sa responsabilité personnelle du monde dans la relation pédagogique ?

Faute de quoi, on risque une « révolution culturelle » éclatée et morcelée, dans laquelle les enseignants devront montrer patte blanche et carte adéquate pour faire la preuve de leur conformité idéologique avant de pouvoir exercer un métier dans un cadre qui ne lui donne plus d'autre sens que d'assujettir à des visions du monde closes sur elles-mêmes, c'est-à-dire aucun. On risque de trouver à la sortie des jeunes tellement convaincus qu'ils seront capables de n'importe lequel de ces intégrismes ou de ces fascismes que l'époque semble ranimer.

L'expérience que j'ai de l'enseignement, c'est qu'il faut être vivant, présent. Cela ne consiste pas à être le chien de garde d'une idéologie forte mais à mettre en œuvre, quotidiennement, des convictions démocratiques, tant dans la conception des cours que dans la relation avec les étudiants, les collègues et l'organisation. Cet exercice est loin de ressembler à une coquille vide, formaliste ou bureaucratique. Il suppose deux types de « convictions » qui ne sont pas liées à des ancrages particuliers : celle

que l'on affirme pour l'intérêt des matières que l'on enseigne ; celle qui regarde la pensée du monde comme une exigence et une possibilité passionnante. Il suppose une pratique : celle qui consiste à refuser l'arbitraire du pouvoir au quotidien, pouvoir hiérarchique ou « savant ».

POUR UN RÉSEAU UNIQUE ET PLURALISTE

C'est la perspective d'un réseau unique et pluraliste qui nous parait, à terme, la plus prometteuse à cet égard. Sa conception doit s'appuyer sur les réflexions présentes par ailleurs dans ce dossier à propos de la distinction entre politique et gestion, centralisation et décentralisation et niveaux intermédiaires d'élaboration des objectifs, des normes et des moyens.

La question de la liberté en démocratie ne peut être réduite à la proclamation des libertés individuelles et, par extension, à celle de « communautés » ou d'« associations ». L'enjeu est celui de libertés qui recherchent des règles à partager en commun et par là même se dépassent comme libertés individuelles pour bâtir une autonomie à la fois individuelle et collective. Il est aussi celui, paradoxal, d'éduquer à la liberté et à l'autonomie concrètes qui, si elles sont acquises en principe, ne sont jamais données à priori en pratique à l'être humain.

Sylvie Kwaschin

Sylvie Kwaschin est docteur en philosophie et professeur dans l'enseignement officiel.