



**LES VALEURS DE L'ÉCOLE :  
UN TRAVAIL DE MÉMOIRE**



## INTRODUCTION

*Au-delà de simples savoirs, l'école transmet également des valeurs. Ces dernières résultent d'une histoire commune et participent à la construction des identités individuelles, au même titre que les cultures familiales. Cependant, de quelle nature sont réellement ces valeurs ? Dans quelle mesure agissent-elles sur les individus ? Comment s'intègrent-elles à l'héritage culturel du corps social ?*

*Ce sont là quelques-unes des questions qui traverseront cette analyse, au cours de laquelle nous examinerons trois dimensions importantes de la dynamique scolaire que sont les savoirs, la culture et la transmission, la rencontre de valeurs intergénérationnelles, et celles de valeurs sociétales.*

## SAVOIRS, CULTURE ET TRANSMISSION

Le fait de s'interroger sur les valeurs que transmet l'école suppose que celle-ci baigne dans une culture qu'elle participe à façonner et qu'elle véhicule parmi les générations qui s'y succèdent. La dimension culturelle de l'institution scolaire renvoie donc inévitablement à une approche anthropologique des disciplines enseignées et de la pédagogie employée. En France, nombre de rapports se sont penchés sur ces questions, sous la direction d'éminents sociologues ou psychopédagogues tels que Pierre Bourdieu ou Philippe Meirieu. Ce foisonnement d'intérêt autour de la culture scolaire et des savoirs fait ainsi dire à Michel Develay, docteur en sciences de l'éducation et professeur émérite de l'Université Lumière Lyon II, que « le pouvoir appartient aujourd'hui à ceux qui disposent du capital humain, à ceux qui appartiennent à la société de la connaissance »<sup>1</sup>. L'homme chercherait donc à s'approprier le capital humain comme il le ferait avec le capital financier, dans une optique utilitariste. A ce titre, relevons que le jargon pédagogique parle désormais de compétences, mêlant savoir-faire et savoir-être aux savoirs stricto sensu. Partant, la culture scolaire s'accorderait dans une double acception. D'une part, elle relèverait d'une vision universaliste – elle est celle qui rapproche les hommes – et d'autre part, d'une vision particulariste, mettant en lumière les cultures propres à certains métiers ou à certaines matières.

Il importe, par ailleurs, de garder à l'esprit qu'un savoir est avant tout un construit. En effet, il est à la fois tributaire du sens que lui a donné son concepteur, mais également du sens que lui attribue celui qui le transmet ou celui qui le met en pratique. En tant que produit de l'histoire, il doit être contextualisé dans son origine et mis en perspective avec la réalité actuelle. L'école n'apparaît plus alors comme un lieu de passage dans les classes supérieures successives, mais bien comme une immense bibliothèque culturelle et historique. Les savoirs sont vivants, évolutifs et participent d'un enrichissement mutuel né de la rencontre entre un enseignant et un apprenant. Poussant le raisonnement à l'extrême, nous pourrions même envisager de remettre en cause pareille terminologie car, puisqu'une notion résulterait d'un construit perpétuel, ceux

qui l'utilisent pourraient être considérés comme des enseignants-apprenants les uns des autres, annihilant les barrières hiérarchiques. Les savoirs ne sont, en tout cas, pas intemporels et l'école est en quelque sorte « un lieu de certitudes passagères »<sup>2</sup>.

Ainsi, la culture développe-t-elle un point de vue patrimonial, héritage du passé, et un point de vue métapsychologique renvoyant au regard des uns et des autres sur elle-même. Savoir, c'est donc aussi ça voir. La relation pédagogique s'établit par conséquent dans le rapport intrinsèque que chacun entretient avec les construits, et non dans les construits en tant que tels. Il n'existe pas, à proprement parler, de savoir en-soi. Dès lors, la transmission de compétences – et de culture – ne vaut que dans ce qu'elle fait écho en soi, tant dans le chef de l'enseignant que dans celui des élèves. Les valeurs scolaires se confrontent aux vécus dans une violence symbolique des savoirs et des rapports à ces derniers. L'école, même à travers des conceptions généralement considérées comme immuables permettant d'assurer leur propre viabilité, s'oppose aux identités et les façonne dans le même temps. En d'autres termes, l'entrée dans l'institution scolaire inculque des valeurs, en réinterroge d'autres, tandis qu'elle en produit de nouvelles qui, elles-mêmes, participeront à la construction perpétuelle de la société.



<sup>1</sup>] Michel Develay, Intervention lors de la conférence « Que transmet-on quand on enseigne ? » organisée par le Collège Belgique, Bruxelles, 11 mars 2010.

<sup>2</sup>] M. Develay, Idem.

## L'ÉCOLE, VECTEUR DE VALEURS INTERGÉNÉRATIONNELLES



Les valeurs transmises par l'école – comme le sens de l'effort, l'apprentissage progressif de l'abstraction, l'autonomisation des élèves dans le respect du vivre ensemble... – renvoient davantage au savoir-être des compétences. Dans de précédentes analyses<sup>3</sup>, nous avons mis en lumière le fait que l'institution scolaire,

influencée essentiellement par des pédagogues de milieux privilégiés, s'articule autour d'une culture propre à la perpétuation de ce que nous avons appelé le système scolaire-sociétal. Il s'avère également que les élèves issus de familles socio-économiquement ou culturellement moins favorisées ne se retrouvent pas nécessairement dans les paradigmes qui régissent le système, bien qu'ils lui reconnaissent généralement une certaine légitimité. Dès lors, dans quelle mesure ces familles peuvent-elles développer des stratégies visant à une insertion plus aisée dans le moule scolaire ?<sup>4</sup>



Les pédagogies à l'œuvre de nos jours incitent pourtant les élèves à prendre une part active dans leur apprentissage et tend à les responsabiliser autant que possible. Cette double démarche s'inscrit dans une solidarité empreinte de mélanges de sentiments, vis-à-vis de l'enseignant, de l'établissement ou des pairs, et d'obligations formelles ou informelles. Pareilles cultures se rencontrent mutatis mutandis habituellement dans les pratiques familiales d'entraide.

Dans le cadre privé, elles prennent corps dans « un large éventail d'échanges domestiques, matériels, financiers, des aides au logement, des services de toute nature, [s'exerçant] en majeure partie le long de la chaîne générationnelle, entre grands-parents, parents et enfants »<sup>5</sup>. Tant dans la famille qu'à l'école, ce type

de relations permet à l'individu, dans ses différents milieux de socialisation, de « satisfaire son besoin vital de reconnaissance, source de son identité et de son existence en tant qu'homme »<sup>6</sup>.

L'école participerait donc à recréer une culture de type familial en son sein. Bien évidemment, cette dynamique ne pose aucunement problème aux enfants dont les valeurs premières correspondent à celles véhiculées par le système scolaire. Il en est par contre tout autrement des élèves issus de familles moins nanties. Selon que les sphères privées s'insèrent dans l'un ou l'autre système de valeurs, « les ressources acquises et les sacrifices consentis ne sont pas les mêmes. Dans les familles héritières, de la classe dominante, les grands-parents semblent transmettre un héritage culturel, fait de valeurs et de savoirs, à leurs petits-enfants »<sup>7</sup>. Les générations antérieures lèguent ainsi, aux enfants, un dispositif culturel, facteur important du succès scolaire. A travers différentes stratégies telles que l'apprentissage précoce de la lecture, la sensibilisation aux sciences ou encore le choix de l'établissement scolaire, elles diffusent des valeurs familiales qui expliquent le parcours relativement aisé et rapide d'un bataillon d'élite.

L'inégalité scolaire pose, par conséquent, la question de l'inégalité de solidarité familiale, parallèlement à celle de l'inégalité de ressources. Même si les possibilités d'aide en moyens matériels influencent les préoccupations premières des familles, elles déterminent, du moins pour partie, la structure de capital social ou de disponibilité des parents et grands-parents à l'égard de leurs enfants et petits-enfants. Plus les ressources seront nombreuses, moins les familles se focaliseront sur l'assouvissement des besoins fondamentaux. Elles auront alors tout le loisir d'assurer un épanouissement optimal de leur progéniture dotée, une fois entrée à l'école, des codes du système scolaire-sociétal et de certains pré-requis qui leur donneront un avantage sur leurs condisciples n'ayant pas bénéficié d'autant de facilités.

3] Philippe Dreye, *Culture scolaire et cultures d'origine des populations immigrées sont-elles inconciliables ?*, CFCP, 2009.

4] Une précaution s'impose toutefois : l'espace qui nous est ici imparti ne nous permet pas d'envisager les différentes formes familiales actuelles sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement et qui feront l'objet d'un approfondissement dans des prochaines analyses.

5] France Baie, *Le rôle des grands-parents dans la scolarité des enfants*, Bruxelles, UFAPEC, 2009, p. 3.

6] Serge Paugam, *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007, p. 950.

7] F. Baie, *op.cit.*, p. 4.

## L'ÉCOLE, VECTEUR DE VALEURS SOCIÉTALES

Les conceptions classiques de l'école nient bien souvent les différences entre établissements ou entre populations scolaires. On parle généralement de l'école au singulier, comme si la réalité scolaire était relativement homogène. Les différentes tentatives d'y assurer une mixité sociale nous prouvent pourtant le contraire. Pareil constat est notamment dû au fait qu'il est généralement considéré qu'il existe une culture scolaire, reposant sur la transmission unilatérale de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Sans se laisser réinterroger, les compétences que doivent acquérir les élèves incarnent l'héritage de mémoire qu'entend promouvoir l'école dans une optique de formation d'éléments constitutifs du système scolaire-sociétal.

Cette double acception renvoie encore au travail de Mémoire dont l'école constitue l'un des fondamentaux. En effet, de même que l'on peut opérer une distinction entre histoire et Histoire, nous proposons de différencier la mémoire de la Mémoire. Tandis que la première concerne davantage l'héritage culturel issu du cadre familial, la seconde caractérise celui perpétuant le cadre sociétal établi à travers ses relais institutionnels. Figure d'autorité reconnue et socialement acceptée, l'institution scolaire participerait à l'émancipation des individus. C'est dans cette optique qu'a été pensée la généralisation de l'obligation scolaire. En donnant un socle commun de valeurs aux acteurs de demain, l'école permet d'harmoniser la société, ainsi qu'à chacun d'y trouver une place qui lui correspond et dans laquelle il pourra à la fois s'épanouir en tant qu'individu et en tant que constituant intrinsèque du corps social. En ce sens, la culture scolaire traduit la volonté de stabilité sociétale via la perpétuation de valeurs partagées véhiculées par une autorité légitimée.

Cette démarche n'est évidemment possible que dans une optique classique de l'école. En l'envisageant à la manière de Michel Develay, soit comme une grande bibliothèque de savoirs en tous genres, lieu de certitudes passagères, les élèves déconstruisent, se réapproprient et reconstruisent les valeurs scolaires-sociétales. La Mémoire se confond en quelque sorte, pour partie, avec leur mémoire. La difficulté consiste alors à rendre l'institution scolaire perméable à des cultures que d'aucuns considéreraient comme moins nobles. Cela permettrait en effet à l'école d'évoluer en même temps que la société et d'éviter les messages discordants entre les diverses figures d'autorité.

En faisant entrer les mémoires familiales en son sein, l'institution scolaire fait évoluer la Mémoire collective, ancre les établissements dans leur temps et leur redonne une place centrale dans le champ de l'action et de l'identité des populations. C'est d'autant plus important qu'aujourd'hui, trois à quatre générations coexistent. Le nombre de personnes de plus de soixante-cinq ans augmente sans cesse dans les pays occidentaux. A titre indicatif, soulignons que s'il est actuellement de un pour quatre, le rapport entre non-actifs et actifs serait, en 2060, de un pour deux<sup>8</sup>. Par conséquent, assurer la cohésion sociale et la compréhension mutuelle des générations et des cultures, ne peut passer que par le fait que chacun accepte de céder une part de son domaine réservé de valeurs. En d'autres termes, l'école ne doit plus apparaître comme un temple du savoir mais bien veiller, peut-être même en en devenant l'instigateur, à ce que les cultures différentes de celles des grands pédagogues qui l'ont fondée soient représentées, tout en y introduisant une dimension intergénérationnelle.



8] Frédéric Possemiers, « Il était une fois les pensions... », *En Marche, Bruxelles, Mutualités chrétiennes, mars 2010, n° 1426, p. 6.*

## PETITE ET GRANDE HISTOIRE

Il ne fait aucun doute que les apprentissages ne sont pertinents et intéressants qu'à partir du moment où ils font sens pour l'élève. Les disciplines enseignées se doivent donc inévitablement d'intégrer une dimension quasi-affective qui permettra à l'étudiant de se les approprier en les déconstruisant et en les réinterrogeant à la lumière de l'écho personnel qu'il en aura ressenti. Le principe est connu. Dans la pratique cependant, comment mettre en place pareil dispositif ?



Si les enseignements empiriques des anciens constituaient la base de la transmission des pratiques d'antan, le recours aux prédécesseurs pourrait encore être d'une aide précieuse dans notre système éducatif actuel. En effet, des pans entiers de l'Histoire disparaissent au fur et à mesure que les générations se succèdent. Le risque est alors que l'Histoire appa-

raisse comme désincarnée, suite de dates et de faits sans réelles connexions entre eux. Or, en les illustrant par des témoignages de personnes plus âgées qui les auraient éventuellement vécus durant l'enfance ou l'adolescence, les élèves pourraient s'y identifier et trouver un sens particulier à son apprentissage. Ainsi, des rencontres d'anciens prisonniers de guerre ou de résistants, d'anciens coopérants belges au Congo, d'anciens mineurs... donneraient-elles un éclairage nouveau à la Seconde guerre mondiale, aux processus de décolonisation, ou à la transition vers l'ère postindustrielle et aux migrations. Pour des faits plus antérieurs, les plus traditionnelles visites in situ de musées ou de centres d'interprétation par exemple proposent déjà d'excellents relais.

Les programmes ne peuvent faire l'économie de telles mises en situation, quelle que soit la matière. Dans le domaine scientifique, on privilégiera l'étude des biotopes naturels ou des procédés industriels de transformation chimique. En mathématique, on abordera la géométrie euclidienne en démontrant l'intérêt pour l'époque... Ce ne sont là que quelques illustrations qui pourraient être généralisées à l'environnement. Elles tendent à prouver l'opportunité de faire se rencontrer petite et grande Histoire. À ce titre, il importe d'ancrer l'école dans son quartier et d'en faire un acteur privilégié de carrefour et de rencontres d'initiatives qui, parfois, agissent trop en vase clos.

L'obligation scolaire est consacrée, chez nous, jusqu'à dix-huit ans. Tout enfant fréquentera l'école plus ou moins longtemps, selon les filières et orientations choisies. Nous ne pouvons qu'encourager le politique à mettre en place un tronc commun d'enseignement afin d'offrir, à un maximum d'élèves, la possibilité de se confronter à ces expériences de rencontres et de sens de l'apprentissage. Partant, les inégalités de départ pourraient sans doute être gommées plus facilement. De même, les cultures alternatives trouveraient peut-être mieux leur place dans le système scolaire-sociétal actuel. L'école doit devenir le lieu central de la communauté.

Bien sûr, un tel dispositif suppose des moyens et quelques aménagements de grilles horaires. Compte tenu de la situation financière de la Communauté française et du fait que le coût ne doit pas être un frein à la participation du plus grand nombre, nous suggérons de procéder à des économies d'échelle par davantage d'interdisciplinarité dans les enseignements et par des apprentissages par projets. De plus, nous insistons sur la nécessité d'encourager les différents partenaires pédagogiques – écoles, familles, réseaux associatifs, institutions... – à développer des plans coordonnés transversaux d'action, de sorte que chacun agisse de façon moins isolée et plus concertée dans l'intérêt non seulement des enfants, mais également de la qualité de vie à l'échelle d'un quartier, d'un village ou d'une ville.



## CONCLUSION

En conclusion de cette analyse, nous voudrions insister sur le fait que la société, par la confrontation des cultures, se réinterroge sans cesse et fait évoluer les valeurs qui l'animent. Dans le même temps, l'école apparaît trop souvent comme un lieu de formation – certains diront de formatage – des identités individuelles dans la sauvegarde d'un modèle mythique idéal de la conscience collective articulé autour de la Mémoire.

A l'heure actuelle, les nouveaux équilibres sociaux naissent de la rencontre de la Mémoire sociétale et des mémoires familiales. Alors que la coexistence de plusieurs générations pourrait être vécue comme une difficulté, l'école devient un lieu de partage privilégié de valeurs, relayant et synthétisant les dynamiques à l'œuvre dans les différentes structures sociales. Les grands-parents – ou toute personne de cette génération à qui peuvent se référer les élèves – sont même appelés à jouer un rôle prépondérant dans cette élaboration de culture commune. En effet, beaucoup d'entre eux peuvent transmettre, à leurs enfants et petits-enfants, « un héritage qui est moins de l'ordre financier que de l'ordre des valeurs dans un but d'ascension sociale et d'épanouissement de la personne ».9

Les grands-parents ont donc cet avantage de pouvoir agir en éponge et en tampon entre les valeurs de la Mémoire d'une part et des mémoires d'autre part. Par leur expérience de vie, ils bénéficient davantage de recul par rapport aux cultures et peuvent mettre enseignants, parents, élèves et tissu associatif en réseau. L'école pourrait ainsi s'en faire un allié important qui lui permettrait d'évoluer en synergie avec l'ensemble des acteurs sociaux dans une construction conjointe du lien social. Des initiatives vont parfois en ce sens, qu'il s'agisse de projets de jumelage entre des classes d'école primaire et des maisons de repos, d'écoles de devoirs encadrées par des personnes du troisième âge, de surveillance de cour de récréation par celles-ci... Elles mériteraient en tout cas d'être approfondies et généralisées afin de créer des ponts entre cultures scolaire, sociétale et familiale.

## SOURCES

- ATTIAS-DONFUT, Claudine ; SEGALEN, Martine. *Grands-parents, la famille à travers les générations*. Paris : Odile Jacob, 1998.
- BAIE, France. *Le rôle des grands-parents dans la scolarité des enfants*. Bruxelles : UFAPEC, 2009.
- DEVELAY, Michel. *Intervention lors de la conférence « Que transmet-on quand on enseigne ? » organisée par le Collège Belgique*. Bruxelles, 11 mars 2010.
- PAUGAM, Serge. *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : PUF, 2007.
- POSSEMIERS, Frédéric. « Il était une fois les pensions... ». *En Marche*. Bruxelles : Mutualités chrétiennes, mars 2010, n° 1426.
- TONNIES, Ferdinand. *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris : PUF, 1977.

Auteur : Philippe Dreye  
Août 2010

**DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !**

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,  
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



**Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation**

**Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles**

**Tél. : 02/238 01 00**

**[info@cpcp.be](mailto:info@cpcp.be)**