

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 70/1979 (1979)

**Artikel:** La crise des valeurs en éducation  
**Autor:** Artaud, Gérard  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-116874>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 09.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **La crise des valeurs en éducation**

*par Gérard Artaud*

## **Analyse du processus de transmission des valeurs**

S'il est un phénomène social qui s'impose aujourd'hui avec une évidence contraignante, c'est bien celui de la crise des valeurs. Il n'est que d'observer ce qui se passe autour de nous pour en saisir les manifestations: les règles de vie que nos parents nous ont transmises et que nous avons longtemps considérées comme immuables sont en train de perdre leur consistance et nous ne pouvons plus distinguer avec la même sûreté le bien du mal; qu'il suffise d'évoquer ici, à titre d'exemples, ces sujets autrefois tabous parce que réglés une fois pour toutes au nom de principes intangibles, qui sont aujourd'hui largement débattus sur la place publique et suscitent les prises de position les plus diverses et parfois même les plus contradictoires: le divorce, l'euthanasie, l'avortement, la régulation des naissances, les rôles respectifs de l'homme et de la femme, celui de la famille et de l'école...

Et cette remise en question des valeurs qui nous ont été transmises est telle que nous avons par moments l'impression de vivre entre deux univers: celui de notre enfance, dont nous nous éloignons de plus en plus, et celui de nos propres enfants dans lequel nous avons du mal à nous retrouver. Dans l'univers dans lequel nous sommes nés, l'existence humaine se déroulait suivant un tracé bien éclairé, et voici que, brusquement, les repères qui nous étaient familiers et qui assuraient notre sécurité se sont comme estompés dans la brume, et nous ne savons plus où mettre nos pas. Nous avons des réponses toutes faites pour faire face aux problèmes de notre existence, et voici que les questions nouvelles qui se manifestent aujourd'hui nous laissent souvent désemparés. Nous avons perdu la tranquille assurance de nos parents qui, pour mener à bien l'entreprise de notre éducation, pouvaient encore se référer à des valeurs stables et nous ne savons plus comment nous y prendre avec nos propres enfants.

L'écart qui s'est instauré entre leur système de valeurs et le nôtre ne cesse en effet de s'accroître. S'il est vrai que, jusqu'à une époque relativement récente, on a pu constater une forte corrélation entre les croyances des

parents et celles des jeunes au sortir de l'adolescence (1), les recherches poursuivies en ce domaine montrent qu'il n'en est plus de même aujourd'hui: une étude nationale faite aux Etats-Unis à partir d'un sondage auprès des parents et des enfants finissant leurs études secondaires montre que cette corrélation est en voie de réduction et devient à peu près inexistante lorsqu'il s'agit d'opinions sur des sujets qui touchent de plus près aux schèmes de valeurs personnelles (2). Dans une analyse de sondages successifs, Gallup constate également que le nombre de ceux qui sont persuadés que la religion dite «institutionnalisée» perd de son influence a quadruplé dans un temps record, passant de 14% à 57% (3). Dans d'autres domaines, les recherches indiquent une véritable mutation des valeurs considérées comme absolues par les générations précédentes: les jeunes réagissent beaucoup plus aux valeurs humanitaires qu'aux valeurs caractéristiques de la nation et en viennent même à désavouer le patriotisme comme vertu (4); en ce qui concerne le travail et le rapport de l'homme avec la nature, on voit de nouvelles valeurs s'affirmer en opposition à la déification de la technologie et de l'industrialisation (5).

### **Faut-il encore transmettre nos valeurs ?**

Face à cette situation, nous nous trouvons pris dans un dilemme auquel nous avons bien du mal à nous soustraire: ou, par souci de continuité et par besoin de sécurité, léguer le plus fidèlement possible l'héritage de valeurs qui nous a été transmis, même si au nom de cette fidélité, nous sommes conduits à l'imposer par voie autoritaire, ou prendre acte du fait que ces valeurs n'ont plus cours et ne sont plus transmissibles et laisser les jeunes tracer leur propre chemin dans l'existence en dehors des repères qui ont jalonné notre route.

Mais nous sentons bien qu'en nous engageant dans la première voie nous refusons d'accueillir les interrogations que les adolescents adressent à nos valeurs d'adultes et dont nous pressentons la fécondité, même si elles représentent pour nous une menace. Et nous savons déjà par expérience que ce refus va donner naissance à des conflits sans issue qui conduiront ces mêmes adolescents à rejeter violemment notre système de valeurs et à se définir en opposition aux normes que nous entendons maintenir à tout prix: ils ne le feront pas d'ailleurs sans éprouver un sentiment de culpabilité qui risque de peser lourdement sur leur développement ultérieur.

(1) En 1959, dans *Political Organization* (Glencoe, Free Press), H. Human a constaté ce phénomène en ce qui a trait aux croyances socio-politiques.

(2) M.K. Jennings et R.G. Niemi, « The Transmission of Political Values from Parent to Child », in *American Political Science Review*, 1968, 42, p. 169-184.

(3) Gallup Opinion Index, *Special Report on Religion*, Princeton, American Institute of Public Opinion, 1967.

(4) S.J. Moise et S.A. Peele, « A Study of Participants in an Anti-Vietnam-War Demonstration », *Journal of Social Issues*, 1971, 27 (4), p. 113-136.

(5) L.E. Thomas, « General Discontinuity in Beliefs, An Exploration of the Generation Gap », in *Journal of Social Issues*, vol. 30, N° 3, 1974.

Nous ne pouvons non plus adopter l'autre terme de l'alternative sans qu'elle nous laisse le goût amer d'une démission : laissés à eux-mêmes, sans recours à ces valeurs de référence qui auraient pu les aider à se définir, les adolescents risquent d'être ballottés au gré de leurs impulsions et de leurs désirs et d'avoir bien du mal à établir un ordre indispensable à l'intérieur d'eux-mêmes, d'être à la merci des sollicitations d'un milieu qui peut, à la limite, détruire leur sentiment de responsabilité, d'être attirés par des idéologies face auxquelles, faute de repères intérieurs solides, ils ne pourront parvenir à se situer. Une telle situation ne peut d'ailleurs qu'engendrer en eux un état permanent d'anxiété qui rendra difficile la conquête de leur identité personnelle.

Ce qui se passe la plupart du temps, c'est qu'effrayés par les conséquences pressenties de ces attitudes extrêmes, nous cherchons à échapper à ce dilemme en adoptant des solutions de compromis qui nous font passer, au gré des situations ou des humeurs du moment, d'un durcissement autoritaire à une permissivité sans contrôle. « Je n'arrive pas à comprendre mes parents, m'a dit un jour une adolescente, ils me reprennent parfois durement pour des choses qui n'en valent pas la peine et, à d'autres moments, ils me laissent faire tout ce que je veux. J'aimerais parler avec eux de tout cela, mais, à chaque fois, ils se sentent attaqués et se mettent sur la défensive. »

Il semble bien que nous ne puissions échapper à un tel dilemme qu'en reformulant sur des bases nouvelles le problème de la transmission des valeurs, c'est-à-dire en cessant de nous demander s'il faut encore transmettre des valeurs, et quelles valeurs il convient de transmettre, et en cherchant à comprendre l'attitude de l'enfant et de l'adolescent face à nos propres valeurs. Autrement dit, le problème n'est pas pour nous de savoir quel tri nous devons opérer dans nos valeurs, ou quelle forme leur donner pour les rendre acceptables, mais de savoir comment l'enfant et l'adolescent se situe spontanément face à ces valeurs aux différents stades de son développement. C'est donc à partir des données de la psychologie du développement que je vais tenter de reformuler ici le problème de la transmission des valeurs.

### **Attitudes de l'enfant face aux valeurs de l'adulte**

Si nous nous référons à ces données, nous pouvons dégager trois moments de la croissance qui correspondent à trois attitudes de l'enfant face aux valeurs de l'adulte et au cours desquels se manifestent trois besoins bien spécifiques : un besoin de conformité, un besoin de vérification, un besoin de reformulation.

Dans un premier temps, il nous est facile de constater que l'enfant a besoin de nos valeurs pour accéder à une première conscience de lui-même. Il ne connaît au début d'autre loi que celle de ses désirs et doit dépasser ce stade primitif du plaisir pour s'adapter à la réalité : cela signifie qu'il va progressivement apprendre à ne pas suivre aveuglément ses impulsions du moment pour tenir compte de l'existence des autres et des limites du réel et, par-là même, être amené à introduire une première hiérarchie dans ses tendances. Mais cela suppose des compromis qu'il n'est pas en mesure d'élaborer par lui-même parce qu'il n'a pas encore acquis la capacité de réflexion qu'ils exigent. Il a besoin de modèles qui lui procurent des solutions toutes faites, déjà

éprouvées par les générations antérieures, au difficile problème de la confrontation de ses désirs avec la réalité; il a besoin de repères qui lui permettent de construire et de délimiter une première image de lui-même. Les valeurs de l'adulte se présentent précisément comme ces modèles auxquels il peut se référer, comme ces repères qui, en balisant sa route, lui assurent la sécurité indispensable à sa croissance et elles constituent par-là même un héritage très précieux.

Prenons un exemple très simple de la confrontation chez l'enfant du désir et de la réalité: le feu l'attire, mais nous nous savons par expérience que le feu brûle; entre son désir de toucher le feu et la réalité du feu, nous intercalons d'instinct un interdit, né de notre expérience, et qui vise à protéger l'enfant contre son propre désir: «N'approche pas, tu vas te faire mal.» Nous pourrions évidemment laisser son désir s'instruire de lui-même au contact de la réalité en le laissant faire l'expérience de la brûlure, mais qui de nous oserait prendre un tel risque? Et c'est ce qui se passe quotidiennement à cette première étape de la croissance: nos valeurs engendrent des ordres ou des interdictions dont le rôle est d'assurer une médiation entre le désir de l'enfant et la réalité qui le sollicite, qui ont pour but de lui éviter des expériences dont il n'est pas encore en mesure de prévoir ni d'assumer les conséquences: la valeur préside ici à la négociation et permet l'élaboration de compromis jugés acceptables.

Il n'est d'ailleurs que d'observer l'enfant à ce premier stade de sa croissance pour recueillir dans ses comportements de multiples manifestations de ce besoin de modèles et de repères. Quand, par exemple, vers l'âge de trois ans, il commence à s'affirmer en opposant un non catégorique aux exigences de ses parents, ce n'est pas seulement pour se distinguer d'eux et revendiquer le droit à être différent, mais aussi pour explorer toutes les possibilités qui s'offrent à lui et voir jusqu'où il peut aller dans l'expression de ses désirs. Et il arrive que les parents, exaspérés ou débordés, finissent par opposer une limite qui se veut infranchissable à son besoin d'expansion, «ça suffit, tu l'as cherché», diront-ils. Et ils ne croient pas si bien dire, car c'est exactement cette résistance qu'il recherche: s'il se rend par moments insupportable c'est dans l'espoir secret de la rencontrer pour savoir précisément jusqu'où il peut aller, pour être en mesure, en délimitant ainsi son univers, de donner une première forme à cette part de lui qui est en train de se manifester à sa conscience. Si l'interdit tombe trop vite et se situe au ras de l'émergence du désir, il aura de la peine à prendre conscience de lui-même et de ses besoins et éprouvera un fort sentiment de frustration; si l'interdit vient trop tard, il ressentira une insécurité génératrice d'anxiété devant la marée montante des désirs qu'il n'est pas en mesure d'endiguer.

Une autre manifestation indéniable de son besoin de modèles, c'est son désir d'imitation: à peine son moi commence-t-il à émerger de l'indifférenciation originelle d'avec sa mère que déjà il cherche à reproduire les comportements de ceux qui l'entourent. Il ira bientôt plus loin en s'identifiant à ceux qu'il aime et qu'il admire, c'est-à-dire non seulement en copiant leurs manières d'agir mais en faisant siennes leurs attitudes et leurs valeurs. Comment dès lors pourrait-il s'identifier à quelqu'un qui n'a pas de valeurs définies? Il serait condamné à grandir dans le vide. Si l'enfant n'a pas autour de lui quelqu'un qui parle, il n'apprendra pas à parler. S'il n'a pas dans son entourage quelqu'un qui, pour l'éduquer, se réfère à des valeurs stables, il sera privé des modèles

nécessaires à la construction de son moi. Une pédagogie qui se refuserait à lui proposer des modèles et voudrait éliminer toute contrainte risquerait fort d'entraver ses possibilités d'accomplissement. Des recherches expérimentales nous ont d'ailleurs montré qu'un régime éducatif anarchique, où les exigences sont mal définies et où les parents n'interviennent que lorsque leurs propres besoins sont en cause, entraîne une régression dans le développement de l'enfant\*.

Mais, au rythme de la croissance, et en particulier à partir du moment où l'enfant accède à cette forme d'intelligence que Jean Piaget a appelée la pensée opératoire et qui coïncide avec le moment où on avait traditionnellement situé l'âge de raison, un deuxième besoin va se manifester: celui de vérifier l'héritage de valeurs qui a été transmis en cherchant le bien-fondé des règles qui ont été établies par ses parents. Jusqu'à présent, sa vie morale a été réglée par le principe de l'obéissance: est bon ce que les parents exigent, est mal ce qu'ils défendent; désobéir c'est transgresser une loi à laquelle il doit se soumettre même s'il n'est pas en mesure d'en saisir la signification. Mais voici qu'il accède à un autre mode de pensée qui va lui permettre de prendre un premier recul face à ces normes et que commence à se développer chez lui un esprit critique qui entraîne une démythisation progressive de l'adulte comme seul détenteur de la loi et source unique du bien et du mal. Dans le même temps il se voit muni d'une capacité nouvelle: en débloquent de cet égocentrisme qui a dominé le stade précédent, il réalise qu'il n'est pas le centre de son univers, qu'il ne peut se tailler un monde à la mesure de ses désirs; il devient capable d'entrer dans le point de vue des autres, de comprendre leurs besoins, de percevoir les sentiments que ses comportements peuvent provoquer chez eux.

Une nouvelle expérience de socialisation est ainsi rendue possible. On a constaté de fait que le nombre d'enfants capables de travailler ensemble sur une même construction, et non plus côte à côte, passe de 30% à 6 ans et demi à 98% à 7 ans\*\*. Et c'est au sein de cette nouvelle expérience qu'il va pouvoir vérifier certaines valeurs héritées et les faire vraiment siennes en se les appropriant: on lui avait défendu de mentir et il réalise que le mensonge rompt la confiance indispensable aux relations humaines; on l'avait contraint à partager et il expérimente la valeur du partage; il était enfermé dans son point de vue, avide de satisfaire ses propres besoins, et il apprend à coopérer c'est-à-dire à ajuster son point de vue sur celui des autres et à respecter leurs besoins; la règle du jeu perd son caractère absolu et monolithique, il réalise que, de concert avec le groupe, il peut la modifier à condition de respecter le nouveau contrat ainsi élaboré. La solidarité, la justice, le respect mutuel deviennent pour lui des valeurs qui émergent d'expériences gratifiantes. C'est ainsi que, dans son effort d'adaptation au monde, il reprend à son propre compte les solutions toutes faites que ses parents lui ont imposées en lui transmettant leurs valeurs et apprend à régler sa conduite non plus sur une règle arbitraire mais en référence à une valeur expérimentée. A la fin de son enfance, il est alors en mesure de se référer à un système de valeurs qu'il a hérité de ses parents et de ses éducateurs, mais qu'il a eu la possi-

\* Lezine et Stamback, « Quelques problèmes d'adaptation du jeune enfant en fonction du type moteur et du régime éducatif », in *Enfance*, 1959, 12, p. 95-115.

\*\* R. Mucchielli, *La personnalité de l'enfance*, Paris, ESF, 1968, p. 97.

bilité de soumettre à une première vérification au sein de son expérience de socialisation.

En lui transmettant leurs valeurs au cours de la première étape de son existence, ses parents ont, en quelque sorte, devancé cette expérience en la soumettant à des règles qui lui ont permis de se déployer sans dommage pour lui-même et pour les autres. Il était nécessaire que ces règles de conduite viennent précéder sa propre découverte parce que sa pensée, encore trop asservie à ses émotions, ne pouvait encore saisir les exigences objectives de cette réalité à laquelle il devait s'adapter. C'est seulement à partir du moment où il acquiert un mode de pensée opératoire qui le fait accéder progressivement à plus d'objectivité et lui donne la possibilité de trouver par lui-même la solution à certains problèmes qu'il va pouvoir adopter en connaissance de cause des compromis élaborés jusqu'à présent en dehors de lui. L'enfant qui redécouvre ainsi par lui-même les valeurs qui ont jusqu'à présent guidé sa conduite ressemble à celui qui sait, pour l'avoir entendu souvent répéter, que deux et deux font quatre, « mais qui un jour, en jouant avec deux objets et deux autres objets, prend tout à coup conscience d'une découverte absolument nouvelle dans l'expérience que deux et deux font effectivement quatre »\*.

Mais le moment vient où les solutions elles-mêmes vont être remises en question, où l'héritier ne peut plus se contenter de vérifier l'héritage reçu mais éprouve le besoin de le réinventer ; l'accès à la pensée opératoire concrète ayant déclenché un besoin de vérification, la poussée pubertaire jointe à l'accès à la pensée formelle déclenche un besoin de reformulation. « Je respecte tes valeurs, a dit un jour un adolescent à sa mère, je voudrais même pouvoir les adopter, mais, c'est plus fort que moi, je sens la nécessité de les remettre en question. » Cela tient au fait que les identifications de l'enfance ne répondant plus aux aspirations nouvelles qui se font jour, l'adolescent est à la recherche d'autres modèles qui lui permettent de donner une forme nouvelle aux valeurs reçues. Il se sent trop à l'étroit dans l'image de lui qui a été délimitée en référence aux valeurs de ses parents. Ces valeurs, qui l'ont aidé à grandir et dont il a pu vérifier le bien-fondé pendant son enfance, lui apparaissent comme des cadres trop rigides dans lesquels il ne peut se mouvoir à l'aise. Les solutions proposées ne laissent pas assez de place à l'expression de ses désirs et de la gamme indéfinie des possibilités qu'il pressent à l'intérieur de lui. Il a envie de transgresser des interdits qu'il ressent comme des contraintes intolérables, de sauter la clôture pour vivre de nouvelles expériences qui vont lui révéler de nouveaux aspects de lui-même. Il n'est plus, comme dans le stade précédent, enfermé dans le cadre de son expérience concrète du moment, il vient d'acquérir la capacité de s'en dégager, de faire des hypothèses qui lui permettent d'explorer d'autres possibilités et d'expérimenter de nouvelles manières d'exister.

Le mouvement même de sa croissance le pousse alors à reprendre à la base la négociation entre les désirs nouveaux qui naissent en lui et une réalité qui lui apparaît elle aussi sous un jour nouveau. Parce que les compromis qui lui ont été proposés ne rendent pas justice à ce qu'il vit, il va tenter d'en élaborer d'autres. C'est à juste titre que l'on a fait dire aux adolescents d'aujourd'hui : « Nos parents nous ont donné de bonnes réponses, mais rien ne va plus, les questions sont changées. » Cela ne veut pas forcément dire, comme on serait

\* C. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967, p. 157.

trop porté à le croire, qu'il va tout jeter par-dessus bord, mais cela signifie qu'il refuse l'hypocrisie qui consisterait à régler sa conduite sur des principes abstraits qui auraient perdu toute signification pour lui parce qu'ils seraient en désaccord avec la nouvelle expérience qu'il est en train de vivre et l'entraverait dans son déploiement. Ce faisant, il va retrouver sans doute, sous une forme nouvelle, certaines valeurs transmises dans lesquelles il reconnaîtra l'expression de ses besoins fondamentaux, mais il sera aussi amené à soumettre à une refonte plus radicale l'expression trop étroite d'autres valeurs et à contester certaines modalités de l'existence adulte qui lui paraissent être source d'aliénation. Que l'on songe par exemple aux modifications profondes auxquelles sont soumises aujourd'hui dans la mentalité des jeunes, les valeurs liées au travail, à l'exercice de la sexualité, aux relations interpersonnelles, à l'expérience religieuse. Que l'on songe aussi aux prises de conscience provoquées par les revendications des jeunes en ce qui concerne les dangers d'une croissance technique et économique qui, au lieu d'aménager un monde plus humain, risque d'aboutir à la mécanisation de l'homme, au saccage de l'environnement et au gaspillage des ressources naturelles. Mais cette remise en question et cette refonte des valeurs ne se fait pas sans heurt : en quittant le chemin qui a été tracé pour lui pour explorer des voies nouvelles, l'adolescent connaît des phases de rejet et de rébellion, passe par des moments d'insécurité, s'engage dans des recherches tâtonnantes et vit parfois des expériences douloureuses.

Nous sommes là en face de trois requêtes de croissance qui s'imbriquent l'une dans l'autre et qui interfèrent continuellement dans le processus de transmission des valeurs. La première nous invite à affirmer clairement nos propres valeurs pour proposer à l'enfant des modèles auxquels il puisse se référer pour construire son identité personnelle. La seconde nous invite à lui donner la possibilité de vérifier les valeurs que nous sommes en train de lui transmettre en le laissant vivre des expériences au sein desquelles il puisse opérer cette vérification, et donc à cesser de faire appel à sa confiance en nous ou à brandir notre autorité pour lui imposer nos valeurs, pour susciter chez lui une réflexion qui l'amène à réaliser que cela a du sens pour lui. La troisième comporte pour nous une exigence plus fondamentale : celle de le laisser interroger nos propres valeurs, explorer de nouveaux modes d'existence et donner des formes nouvelles aux valeurs transmises.

### **Une solution paradoxale : transmettre en créant**

Nous voici donc devant ce paradoxe qui est inhérent au processus de la transmission des valeurs : nous ne pouvons nous soustraire à la responsabilité qui nous incombe de transmettre nos valeurs, mais nous devons en même temps accepter que ces valeurs soient soumises à contestation et respecter le mouvement intérieur qui pousse les adolescents à les contester. Et c'est seulement si nous consentons à vivre ce paradoxe que nous pourrions vraiment les aider à grandir. Car les trois besoins que je viens de décrire coexistent ensemble à des degrés divers dans la psychologie d'un adolescent. Ce n'est pas parce qu'il vient d'accéder à un nouveau stade générateur de besoins nouveaux que les besoins des stades antérieurs cessent de se manifester.



L'adolescent a besoin de ces repères extérieurs que représentent pour lui les valeurs de l'adulte pour pouvoir se livrer, avec une sécurité suffisante, aux tâtonnements de sa recherche d'identité à un moment où son image de lui-même est trop inconsistante pour pouvoir constituer un repère intérieur. Même si ces repères extérieurs deviennent pour lui des cibles, ils n'en forment pas moins un cadre qui lui permet d'assumer les risques de sa croissance, un havre sur lequel il puisse se replier après des expériences douloureuses qui pourraient s'avérer destructrices. Le maintien de certaines exigences inspirées par nos propres valeurs représente donc un aspect indéniable de notre tâche d'éducateur. Mais, si nous nous en tenons là, nous risquons fort de vouloir plus ou moins consciemment modeler les jeunes à notre propre image, d'imposer plus que de proposer, de nous raidir devant la contestation qui s'amorce et de culpabiliser un mouvement intérieur qui exprime une requête essentielle de la croissance, voire de le transformer en rébellion stérile.

Il nous faut donc les laisser expérimenter par eux-mêmes si ce que nous leur proposons comme règle de vie a vraiment du sens pour eux. Que signifierait en effet pour eux une valeur uniquement fondée sur l'autorité des parents et qui n'aurait pu s'enraciner dans leur propre expérience? Que vaudraient des solutions toutes faites qui n'auraient pas été redécouvertes par eux comme des solutions satisfaisantes à ce problème de l'adaptation, à la réalité qui se pose à cet âge en des termes nouveaux? Mais si nous nous en tenons là, si nous leur laissons seulement la marge de liberté nécessaire à la vérification des valeurs transmises, nous risquons de tomber dans un autre piège qui n'est plus celui de l'autoritarisme mais celui de la manipulation: nous les invitons à réfléchir sur leur propre expérience, mais dans l'espoir secret, ou même avec la détermination avouée, de les voir, au bout du chemin, redécouvrir, sous une forme que nous croyons achevée et immuable, notre propre système de valeurs. Nous nous refusons bien sûr à le leur imposer par voie autoritaire, mais nous faisons en sorte qu'ils en viennent finalement à désirer ce que nous voulons qu'ils désirent.

C'est pour cela que la troisième exigence est la plus fondamentale, parce qu'elle entraîne une modification de notre attitude face à nos propres valeurs. Nous ne pouvons en effet respecter vraiment le besoin qu'ont les jeunes d'interroger nos valeurs qu'à partir du moment où nous consentons nous-mêmes à les reformuler à partir de notre expérience. Tant que nous n'aurons pas opéré à l'intérieur de nous ce travail de recréation des valeurs, nous aurons en effet bien du mal à le laisser s'opérer chez les jeunes. Si nous voulons les aider dans leur recherche d'eux-mêmes, il nous faut transmettre nos valeurs en les recréant. Car c'est cette résistance en nous à la remise en question qui nous fait refuser les interrogations que les jeunes nous adressent et nous enferme dans le dilemme autoritarisme – laisser faire que nous évoquions au début. C'est pour cela que les techniques qui visent à aider l'adolescent à définir ses valeurs deviennent des moyens de manipulation aux mains d'adultes qui n'ont pas accompli cette tâche pour eux-mêmes. Et si la contestation des jeunes risque de prendre aujourd'hui un caractère négatif et destructeur, c'est parce qu'elle ne peut se déployer dans un dialogue constructif avec des adultes ouverts à leur propre changement: elle se heurte alors à un raidissement autoritaire qui est une fin de non-recevoir. Pour résister à la provocation qu'il ressent de la part des jeunes et qui réveille en lui des interrogations qu'il s'efforce de faire taire, l'adulte se referme alors sur son

personnage d'être accompli et achevé; il se fait spectateur de cette avancée tâtonnante des jeunes dans la recherche d'une vérité qu'il croit détenir une fois pour toutes; il oublie qu'il est lui-même un héritier et qu'il n'en aura jamais fini de réinventer son héritage, que les valeurs qui lui ont été transmises risquent de perdre leur signification si elles ne viennent pas s'enraciner dans son expérience intérieure.

Nous devons en effet prendre conscience du fait que nos valeurs ont une histoire. En entrant dans l'existence, nous avons été confrontés à une définition de nous-mêmes qui nous a précédés: nos parents ont été animés par le souci de nous conformer le mieux possible à ce modèle idéal de l'homme qui leur avait été inculqué au cours de leur propre développement. La configuration que devait prendre notre personnalité, les étapes qu'il fallait franchir pour y parvenir, les manières de penser, d'agir, de sentir qui lui conviennent, tout cela était fixé d'avance. A peine sortis du sein maternel, nous avons été pris dans le moule de notre culture, prédestinés pour un rôle, contraints de développer les traits de caractère exigés par ce rôle. Les ordres et les interdits, les encouragements et les réprimandes nous ont tracé, au jour le jour, le chemin que nous devons prendre pour devenir un homme ou une femme accompli. Ce faisant, un tri s'est opéré à l'intérieur de nous entre ce qui était considéré comme légitime et ce qui ne l'était pas; les valeurs de nos parents, qui ont donné une première forme à notre personnalité naissante, ont tracé à l'intérieur de nous une ligne de démarcation entre le bien et le mal. Nous avons appris à réprimer des désirs, à faire taire des aspirations qui n'étaient pas conformes à l'idéal préconisé. Et, à peine sortis de l'univers familial, nous avons été pris dans un réseau de relations qui exigeaient de nous que nous nous conformions aux attentes de notre entourage: les rôles sociaux et professionnels nous ont contraints à maintenir et à renforcer le filtre qui s'était installé en nous. C'est ainsi que les valeurs qui ont pris forme dans notre culture ont fini par nous imposer un personnage qui mette en lumière certains aspects de nous-mêmes en laissant les autres dans l'ombre. Nous avons été ainsi habitués à régler notre conduite sur des valeurs stables éprouvées par l'expérience des générations précédentes.

Mais ce modèle à partir duquel nous avons construit notre image de nous-mêmes est aujourd'hui en train de perdre sa stabilité, et d'autres modèles se présentent à nous qui sont détenteurs d'autres valeurs et d'autres normes. C'est alors que surgissent de l'intérieur de nous des interrogations nouvelles que nous nous sentions coupables de laisser s'exprimer, mais que désormais nous ne pouvons plus éluder: les modes d'existence qui nous ont été imposés sont-ils vraiment les meilleurs possibles? N'y a-t-il pas lieu de reprendre la négociation à la base, de refaire de nouveaux compromis avec la réalité qui rendraient justice à des aspirations que nous portons en nous et qui ont été trop vite récusées comme illégitimes? «Le désaccord entre les conceptions de quelqu'un et son expérience personnelle, écrit Carl Rogers, entre la structure intellectuelle de ses valeurs et le processus d'évaluation qui se déroule à son insu en lui, compte pour une bonne part dans l'aliénation fondamentale de l'homme moderne par rapport à lui-même»\*. Le seul moyen de défaire cette aliénation c'est de recréer la valeur à partir de notre

\* C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972, p. 245.

expérience, de la dissocier de la « figure collective »\* dans laquelle elle s'est moulée et qui risque de la scléroser, de la dégager de cette gaine culturelle trop étroite qui l'empêche de rejoindre en nous ce désir d'être ou ce besoin d'accomplissement sur lequel elle devrait s'enraciner et qui pourrait lui restituer sa signification.

S'il est vrai que l'on retrouve une même trame sous-jacente aux systèmes de valeurs des différentes cultures, il est non moins évident que ces systèmes de valeurs peuvent être déformés par la méconnaissance de certains besoins fondamentaux de la personne. Cette valeur de l'amour d'autrui, par exemple, telle qu'elle nous a été inculquée par notre éducation peut, à un moment ou l'autre de l'existence, se révéler sous son aspect aliénant parce qu'elle entraîne un reniement de soi qui nous fait nous éloigner de nous-mêmes et perdre de vue nos besoins. La recréer ce n'est pas la renier, mais la redécouvrir et la reformuler en y intégrant cette autre valeur essentielle de l'amour de soi. Elle ne se réduit plus alors à une loi qui s'imposerait de l'extérieur et sous la contrainte, elle est le fruit d'une redécouverte en nous, à travers un processus de conscientisation de nous-mêmes, de notre besoin fondamental d'aimer et de communiquer avec autrui. « C'est à partir du moment où j'ai commencé à tenir compte de mes besoins, m'a dit une femme de 40 ans, que j'ai commencé à aimer vraiment ceux qui m'entourent. Plus je me rapproche de moi, plus j'agis en accord avec moi, plus je deviens compréhensive, ouverte aux autres et accueillante à leurs besoins. » On pourrait également amorcer une réflexion de ce genre à partir des valeurs liées à l'exercice de la sexualité qui ont été longtemps trop exclusivement centrées sur la perpétuation de l'espèce par la procréation, au risque de méconnaître des aspects non moins essentiels d'une expérience où la sexualité se révèle comme langage, moyen de communication et de communion. Recréer cette valeur, c'est lui restituer des dimensions oubliées de l'expérience intérieure en lui permettant de rejoindre et de nommer certaines aspirations qui n'ont pas été prises en considération ou ont été récusées comme illégitimes: « Il y a, dans le processus de détermination des valeurs, écrit encore Rogers, une espèce de descente en soi dans l'immédiateté de ce que l'on éprouve avec un effort pour percevoir et clarifier toute la signification de ce qui est éprouvé. »\*\*

Alors nous ne sommes plus pris dans l'alternative de nous laisser aliéner ou de tout rejeter: nous retrouvons la possibilité de reformuler nos valeurs en rejoignant en nous les besoins fondamentaux d'où elles émanent, reprenant par là à son point de départ le processus qui les a engendrées. Si nous ne le faisons pas, nos valeurs, coupées de leur source, risquent de se réduire progressivement à des principes abstraits dont le désaccord avec nos aspirations ne peut qu'aller en s'accroissant. La fidélité à ces principes peut alors recouvrir une véritable trahison de nous-mêmes: « Ce peut être pour moi une obligation sacrée, écrit Gabriel Marcel, de renier un principe d'où la vie s'est retirée et auquel je sens bien que je n'adhère plus: en continuant d'y conformer ma conduite, c'est au fond moi-même que je trahis. »\*\*\*

\* Cette expression a été utilisée par F. Dumond dans « La crise des valeurs » in *Cahiers de recherche éthique*, N° 4.

\*\* C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, p. 248.

\*\*\* G. Marcel, *Position et approches concrètes du mystère ontologique*, Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1967, p. 78.

Et c'est à partir du moment où nous commençons à opérer en nous ce travail que le processus de transmission des valeurs revêt à nos yeux une nouvelle signification. Tant que nous restons fixés sur des principes immuables, tant que nous nous raidissons sur des certitudes empruntées sans prendre le risque de les vérifier en les confrontant à notre expérience, nous ne pouvons faire autrement que d'imposer nos valeurs par voie autoritaire, et nous crions à la catastrophe chaque fois que nous voyons s'amorcer une remise en question. Mais si nous avons le courage de laisser s'exprimer notre contestation intérieure, de laisser notre expérience interroger les règles d'existence qui nous ont été inculquées et leur donner une forme nouvelle, nous devenons beaucoup plus ouverts aux questions que les jeunes nous adressent et plus disposés à réviser nos propres réponses. En éducation, l'homme créateur de valeurs ne se comporte pas comme l'homme débiteur de valeurs: la formulation qu'il donne aux valeurs qu'il transmet n'a plus le même caractère d'invulnérabilité; il ne cherche pas à enserrer l'enfant dans le moule de ses propres valeurs, mais les lui propose comme des modes d'adaptation à la réalité qu'il a conquis lui-même, en lui reconnaissant le droit non seulement d'en vérifier le bien-fondé mais d'en élaborer d'autres. Et s'il est en mesure de prendre ce risque, c'est parce qu'il a cessé de se croire achevé, de transformer le provisoire en définitif, de dresser en lui un barrage contre le flot montant de la vie, c'est parce qu'il a réalisé qu'au sein de la culture qui l'a façonné, il n'en aura jamais fini de renaître à lui-même.

**GÉRARD ARTAUD**

*Professeur de pédagogie de langue française  
de l'Université de Fribourg*

*Gérard Artaud, né le 19 mai 1926, a d'abord été professeur de philosophie, puis directeur d'un établissement d'enseignement secondaire. Après avoir obtenu le diplôme de l'École pratique des Hautes Etudes de Paris et un doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en psychologie à la Sorbonne, il a été pendant dix ans professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université d'Ottawa. Il est actuellement titulaire de la chaire de pédagogie de langue française de l'Université de Fribourg. Il a animé des stages de formation (pour professeurs du secondaire) en France, en Afrique (Zaire) et au Canada.*

*Il a publié une série d'articles sur la relation éducative et donné deux communications au Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences sur le fonctionnement de la personnalité de l'éducateur au sein de cette relation. Il vient de publier deux ouvrages sur « la crise d'identité de l'adulte ».*