

## **LE RESPECT, LA TOLERANCE, LES ETABLISSEMENTS ET LA VIE SCOLAIRE**

(Article pour Confluences n°9, IUFM de Lyon, 1998)

Le respect, la tolérance, voilà deux valeurs dont on parle beaucoup aujourd'hui dans les établissements scolaires. Il est fréquent de les associer, voire de les confondre. N'est-il pas prudent cependant d'y regarder à deux fois ? Il n'est pas certain en effet que ces deux principes se confondent ou même procèdent de la même inspiration. Les lycéens, par exemple, interrogés par le sociologue Robert Ballion<sup>1</sup> à propos des valeurs transmises au lycée, opèrent entre elles une nette distinction. Ils placent la tolérance en 7ème position avec 63 % de réponses positives (en tête arrive le sens de l'effort avec 80 %), et en 13ème position seulement le respect avec 44 % de réponses positives (très proche de l'honnêteté, bonne dernière avec 42 % de suffrages). Le respect, valeur cardinale des élèves d'aujourd'hui est donc, selon eux, particulièrement maltraitée dans les établissements scolaires. Il n'en serait pas de même pour la tolérance, comme le confirme une enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère sur les connaissances et comportements civiques des collégiens<sup>2</sup>. Regardons de plus près ces deux notions, pour mieux cerner ce qui les distingue et peut néanmoins les rapprocher.

### **LA TOLÉRANCE**

Voilà un mot particulièrement ambivalent. Son radical se décline fréquemment sous trois formes : *tolérer*, *tolérance*, *intolérable*, dont chacune renvoie, dans les établissements scolaires, à des usages et des circonstances différents.

L'usage du verbe tolérer délimite souvent une zone de compromis entre le permis et l'interdit : "Les baladeurs sont tolérés pendant les récréations" indique un règlement intérieur ; le flirt semble aujourd'hui "toléré" dans les lycées, voire dans certains collèges (mais où s'arrête le flirt, et cette tolérance ?) ; le foulard islamique semble aussi "toléré" dans certains établissements, mais strictement prohibé dans d'autres. Cette conception de la tolérance, qui s'apparente aux "maisons" du même nom, semble prospérer sur une sorte de malaise, s'établir lorsque les canons de la morale ou du droit ne paraissent plus à même de s'imposer aux nécessités ou aux contraintes de la vie scolaire. Les comportements "tolérés" ne sont ni moraux ni même autorisés, mais les prohiber entraînerait un coût social jugé hors de proportions avec les troubles qu'ils pourraient engendrer. Pour autant personne n'est vraiment fier de ces "tolérances", au sens faible du terme.

Au sens fort, la tolérance est une valeur, un idéal moral fondé sur le respect des libertés de chacun. Elle suppose un désaccord avec ce que pense, aime ou fait l'autre. Historiquement, la tolérance s'adresse à la conscience, d'abord religieuse avant de s'étendre à tous les domaines de la pensée, du goût et des mœurs. Elle nécessite une capacité de prendre des

---

<sup>1</sup> Robert Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998

<sup>2</sup> Alain Stefanou et Dominique Fabre-Cornali, *Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens*, Dossier d'Éducation et formations n° 77, DEP-MEN, 1996

distances avec soi-même, de concevoir ses propres convictions comme en partie construites, et aussi dignes d'attention que celles d'autrui. La tolérance implique donc la réciprocité, à tout le moins la réflexivité. C'est ce qui en fait une question sociale, donc politique, et donc juridique : comment concevoir et organiser cette réciprocité ? Admet-elle des limites ? Jusqu'où tolérer ? “ *Qu'ils commencent par n'être pas fanatiques pour mériter la tolérance !* ” s'exclamait Voltaire<sup>3</sup>.

Le pouvoir politique, parce qu'il doit gouverner le “ vivre ensemble ” de populations de convictions ou d'opinions différentes, est amené à se saisir de cette question. Comme le remarque, dès le 17<sup>ème</sup> siècle, Locke : “ *La puissance publique ne peut contraindre que les comportements volontaires* ”<sup>4</sup>. Elle ne peut obliger les consciences. Les persécutions religieuses apparaissent donc irrationnelles car inefficaces. Le 20<sup>ème</sup> siècle, celui de l'efficacité, préférera d'ailleurs les génocides. La question est cependant moins simple qu'il n'y paraît. Comme le remarque John Stuart Mill, la liberté de penser peut difficilement se concevoir sans liberté de s'exprimer, et celle-ci implique peu ou prou une liberté de vivre comme on l'entend. Elle devient alors une question politique, ce qui implique la nécessité de tracer des limites et donc de réglementer.

Voltaire dans son *Traité sur la tolérance*, aborde la notion sous ce double éclairage philosophique et politique. Pour lui, la tolérance est liée philosophiquement à l'indifférence religieuse et donc à l'arrachement aux ténèbres du préjugé, elle ouvre à l'universel, elle engage les hommes au doute, à la raison, et paradoxalement à considérer davantage ce qui les unit que ce qui les sépare. Sur le plan politique, le gouvernement tolérant a quelques chances de désarmer les passions, alors que l'intolérant, en favorisant la clandestinité, va renforcer les religions, les amener à comploter et à se poser en martyr.

Cette nécessité de réglementer la pluralité s'impose aujourd'hui aux établissements scolaires, où cohabitent des élèves que les origines sociales ou culturelles séparent, que les convictions religieuses distinguent ou que les opinions politiques opposent. Apprendre la tolérance, dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, consiste à apprendre à accepter ces différences, non pas au nom d'un “ droit à la différence ” qui enfermerait chacun dans son origine, mais d'un “ droit à l'unité ” qui permet de la dépasser pour considérer, dans une tradition voltairienne, une appartenance commune à l'humanité.

Éduquer à la tolérance ne revient cependant pas à enseigner l'indifférence. C'est ici qu'apparaît, à l'opposé de ce sentiment, l'intolérable, ou devoir de ne pas tolérer. Refuser l'esclavage, s'opposer à la barbarie, ne pas accepter la misère et refuser la tyrannie ont constitué historiquement une source majeure de progrès pour l'humanité. De ce point de vue le refus de tolérer, le sentiment de l'intolérable ne revient pas à s'opposer à la tolérance, mais bien à l'indifférence ou à la lâcheté.

L'observateur est confronté de nos jours, dans les établissements scolaires, à bien des situations intolérables. Certaines proviennent d'un effondrement de l'éducation morale, mais d'autres de l'intolérance elle-même. Elles mettent en scène des élèves, parfois des personnels, y compris des professeurs, qui expriment et parfois mettent en acte leur racisme ou leur xénophobie : injures, menaces, agressions. Dans tel collège on a renoncé à scolariser les enfants juifs, dans tel lycée les élèves d'origine maghrébine sont l'objet d'intimidations, dans tel lycée professionnel, certains professeurs profèrent impunément des injures racistes en classe à l'encontre de leurs élèves et appliquent une notation discriminante à l'égard de certains d'entre eux ! On aimerait que l'institution applique à leur encontre la politique dite

<sup>3</sup> Voltaire, *Traité sur la tolérance*, Flammarion, 1989

<sup>4</sup> John Locke, *Lettre sur la tolérance*, PUF, 1995

de la “tolérance zéro” qui semble si bien réussir aux villes états-uniennes.

D'autres situations, plus fréquentes, procèdent plutôt de l'indifférence, d'une paresse intellectuelle pour laquelle les faits sociaux, quels qu'ils soient, sont acceptés comme des évidences indépassables : ainsi tel lycée technique procède lui-même à l'épuration “ethnique” des élèves dès leur recrutement, au prétexte que de toutes façons les employeurs le feront à l'embauche ; ainsi tel principal de collège public va “démarcher” les bons élèves d'une ZEP en laissant les autres aux bons soins de ses collègues, ce qui a pour effet d'accroître la ségrégation sociale et culturelle qui préside déjà à l'habitat de ce quartier, et ceci sous l'œil impuissant, sinon indifférent de l'administration académique. Ceux-là ont leurs raisons qui sont toujours les mêmes : à quoi bon s'opposer ? La société est ainsi faite... Et puis comment faire ? La question des moyens est ainsi substituée à celles des fins. On ne peut d'ailleurs pas l'évacuer : face à l'intolérable, comment se comporter, tous les moyens sont-ils bons ? C'est une des questions qui dominent le débat politique et les relations internationales, elle se pose aussi dans les établissements scolaires.

### LE RESPECT

On l'a dit, le respect est la valeur cardinale revendiquée par les élèves. Et sans doute le sentiment d'irrespect qu'ils disent éprouver a-t-il quelque base objective... De leur côté, les éducateurs se plaignent des élèves, qui justement disent-ils, ne respectent plus rien, ni les personnes, ni les biens, ni les règles. Une trilogie d'ailleurs représentative de la notion de respect. Ce sentiment peut en effet s'appliquer indifféremment aux personnes, aux biens matériels individuels et collectifs, ainsi qu'à l'ordre symbolique constitué par un ensemble de règles, et notamment au droit. Mais si cette complexité a un sens c'est qu'au-delà de l'objet réel ou symbolique auquel le respect s'adresse, c'est toujours la personne humaine qui est concernée. Ainsi, pour Kant le respect est le fondement même de la morale. Pour lui, qui distingue et oppose la raison, universelle, et la sensibilité, contingente, le respect est le seul sentiment moral, et donc rationnel. “*Le respect pour la loi, écrit-il, n'est pas un mobile pour la moralité, c'est la moralité même*”<sup>5</sup>. Car le sentiment de respect s'adresse à la personne humaine elle-même, et non à ses pensées ou ses croyances, qui doivent être considérés comme des choses. L'attitude morale consiste alors pour Kant, après s'être posé la question de la généralisation d'un comportement (“Réfléchissons à ce qu'il adviendrait si chacun faisait comme moi”), à adopter l'attitude qui serait généralisable sans dommage pour les personnes. On l'a vu, la tolérance s'adresse à l'individu, privilège sa liberté ; le respect s'adresse à la personne et tend à préserver sa dignité.

Le respect, c'est la reconnaissance de l'éminente dignité de la personne humaine, qualité qui réside dans notre capacité à la moralité, au-delà même de nos actes. Dans cette conception la personne du criminel mérite d'être respectée comme celle de l'homme vertueux et, même aux mains de la police ou de la justice, d'être traitée dignement. Il va sans dire qu'il devrait en être de même du “mauvais élève”, faible, paresseux ou indiscipliné. La moralité, pour les kantiens, est donc un effort, une manifestation de la volonté et de la raison. Elle ne peut se confondre, même si le résultat en est identique, avec une attitude fondée sur la compassion, l'amour ou l'attirance fraternelle, qui sont des sentiments. La forme transcende pour eux le fond. C'est ce que leur reprochent certains de leurs détracteurs qui taxent Kant de formalisme : “*Le kantisme a les mains pures, mais il n'a pas de mains*” accusera Charles

---

<sup>5</sup> Emmanuel Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1949

Péguy<sup>6</sup>. Faut-il préférer une institutrice qui aime (naturellement) ses élèves à une autre qui les respecte en forçant sa nature ? On connaît la réponse donnée par les parents ! Comment leur donner tort ? L'enseignement a-t-il besoin de saints laïques, tendus vers un idéal pesant et imposant, ou bien de personnes possédant déjà de bonnes dispositions pour ce métier grâce au plaisir qu'ils éprouvent à éduquer ?

Si la sainteté est improbable, et le plaisir pas toujours au rendez-vous, alors la loi est nécessaire, au sens juridique et non plus seulement moral du terme. Le droit a fait durablement irruption dans les établissements scolaires, c'est un fait majeur de ces dix dernières années. Ni les professeurs, ni les conseillers d'éducation, ni même les chefs d'établissement n'y étaient solidement préparés. Les établissements sont devenus à la fois des territoires de droit et des lieux de son apprentissage, ce n'est pas le moindre de leur paradoxe. Le règlement intérieur, dont la valeur juridique peut être contrôlée par les tribunaux administratifs et le Conseil d'État, en appel d'une décision prise en son nom, constitue la partie la plus visible pour les élèves de l'édifice juridique. Outre ses caractères normatifs, à valeur préventive et répressive, qui l'apparentent aux autres aspects du droit, ce texte doit posséder de plus des vertus éducatives.

En démocratie les hommes ont des droits, au premier rang desquels figurent la liberté, l'égalité et la sûreté, que les lois sont là pour garantir. Ils ont aussi des devoirs, sans lesquels ces droits seraient peu de choses. En deçà de la moralité, le droit vise bien le même but que la morale, le respect des personnes et de leurs biens. Il s'en distingue cependant par le mobile : la prudence, la crainte de la sanction, la " peur du gendarme " pour le droit, la volonté pour la morale. D'où provient, sur quoi se fonde la volonté morale qui fait considérer à la plupart d'entre nous les lois bonnes et le droit légitime ? Si l'on récuse la simple explication de la tradition, notamment religieuse, on est amené à s'interroger sur l'origine de ce respect.

Pour Hobbes, penseur du libéralisme, seuls doivent être interdits les actes qui rendraient la vie sociale impossible. Mais à vouloir éliminer tout sentiment moral (le bien et le mal, ce n'est pas simplement le permis et l'interdit), on en arrive à faire reposer la cohésion sociale sur la seule crainte du châtement. Comme le remarque Olivier Reboul : " *Une société ne peut tenir uniquement par le droit, sinon il faudrait placer un policier derrière chaque citoyen et un gendarme derrière chaque policier* " <sup>7</sup>. La loi ne peut pas être seulement redoutée, elle doit être surtout volontairement respectée. La morale commence hors de la vue du gendarme, de la crainte de la sanction. La prudence n'est pas le seul sentiment que la loi doit inspirer, la conscience, civique et morale, la fait trouver bonne et respectable. Ce respect nécessite toujours une manifestation de la volonté, un renoncement, un sacrifice : celui de l'enrichissement, du pouvoir sur autrui ou bien du plaisir de la transgression. C'est pourquoi le respect se nourrit mais engendre aussi le sentiment du sacré. C'est notamment le cas lorsque nous avons le sentiment que derrière une attitude, un comportement, c'est une valeur qui est en cause : certaines choses nous semblent intouchables, ne pouvoir être touchées sans induire le sentiment de sacrilège. Qu'elles soient matérielles, comme les œuvres d'art, ou symboliques, comme les droits de l'homme, elles paraissent transcender les individus, dépasser les cultures et traverser les époques, avoir un caractère universel. Il n'y aurait donc pas de respect possible sans le sentiment du sacré. Respect et sacré nous apparaissent liés. Mais en quoi réside précisément le sacré ? Et qu'est-ce qui fonde ce sentiment ?

Pour certains, il faut rechercher sa source dans la " nature humaine ". La morale est " naturelle ", les enfants ont une " intuition morale " qu'il s'agit de développer, la loi morale

<sup>6</sup> Charles Péguy, *De la raison*, Œuvres complètes, Bibliothèque de la Pléiade, 1957

<sup>7</sup> Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

est en eux et le rôle de l'éducateur est de faire " s'épanouir " cette nature. On reconnaît dans ces conceptions les thèses de l'éducation nouvelle, toujours très influentes chez les pédagogues, et inspirées des conceptions de Rousseau et de celles, dans un autre registre, d'un psychologue comme Henri Wallon, avec ses " stades de développement " et son " enfant génétiquement social ". Dans cette ligne, le principe moral du respect serait en nous, dès l'origine, la tâche de l'éducateur n'étant que de favoriser son " développement ". Les droits de l'homme sont des droits " naturels " et pour cela " sacrés " et " inaliénables " (Déclaration de 1789). Un courant naturaliste plus radical (" l'écologie profonde ") tend même à renoncer aux droits de l'homme au nom de ceux de la nature, l'homme étant une créature naturelle sans plus de valeur que d'autres, bête sauvage, arbre ou montagne. L'homme ne mérite aucun respect particulier, c'est la nature elle-même qui est sacrée.

Pour d'autres, Dieu est le sacré même, il est le détenteur du sacré, il le cristallise. " *Le fait qu'un être humain possède une destinée éternelle n'impose qu'une seule obligation : c'est le respect* " écrit Simone Weil<sup>8</sup>. Dans cette conception, si chaque personne est digne de respect, c'est qu'elle est porteuse d'une parcelle d'éternité, d'une étincelle du divin. Hegel ne proclame-t-il pas que " *L'homme ne peut se respecter que par rapport à Dieu* " ? C'est ainsi que la religion a été pendant longtemps le domaine exclusif du sacré.

Pour d'autres enfin, le sacré, comme toute idée, est un fait de culture, c'est une construction humaine, dont la préhistoire a été le berceau et l'histoire le théâtre du développement. En être convaincu, c'est être pris d'émotion, c'est avoir véritablement " le souffle coupé " devant le monde que les hommes ont construit et transmis à leurs enfants, génération après génération, au cours des millénaires. L'inexistence d'une " nature humaine " et d'une transcendance divine rend encore plus admirable et digne de respect cette construction proprement humaine. Le sentiment de respect s'apparente alors à l'émotion esthétique, il consiste à considérer le monde humain comme une œuvre et un patrimoine sacrés, et les hommes comme placés devant un devoir de conservation et de transmission, qui n'est autre que l'éducation.

La morale et le droit font partie de cette œuvre, au même titre que l'art, les idées, les techniques et les théories scientifiques. Mais c'est peut-être dans l'œuvre d'art, liée à l'origine à la religion, la raison et la sensibilité se rejoignant, le respect se conjuguant avec l'amour du beau, que culmine de nos jours le sentiment du sacré. C'est pourquoi sans doute la destruction d'une œuvre d'art représente un si grand sacrilège. Cette conception donne tout son sens et toute sa valeur à l'éducation, conçue comme un processus à la fois de transmission **et** de création, de construction d'un être singulier **et** d'édification de l'humanité, de respect du passé **et** d'espoir en l'avenir.

---

<sup>8</sup> Simone Weil, *L'enracinement. Prélude à une déclaration sur les devoirs envers l'être humain*, Folio Gallimard, 1990

<sup>9</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Leçons sur les preuves de l'existence de Dieu*, Vrin, 1970