

Élise TERDJMAN

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

Résumé : La III^e République a revendiqué pour l'école laïque l'enseignement de la citoyenneté qui se posait à la fois comme une valeur nationale et comme une valeur universelle. Nous recherchons les fondements de la valeur laïcité/tolérance au sein de l'école en France, puis nous tentons d'évaluer les prolongements contemporains. Nous nous demandons non pas si cette valeur est obsolète, mais plutôt le sens qu'elle prend aujourd'hui dans une société multiculturelle. La question des *universaux* ou de la *reconnaissances des différences* ainsi que celle très ancienne de l'*acceptation « inconditionnelle » de l'autre* ne peuvent pas, à notre avis, être envisagées coupées de leurs fondements historiques ou désactivées du cadre européen. L'école n'a pas toujours été revendiquée comme un lieu de *transmission* des valeurs. Ce fut le grand débat posé par la Révolution entre les tenants de l'éducation et ceux de l'instruction. Mais l'école étant un lieu d'instruction peut contribuer à la construction des valeurs.

INTRODUCTION

En précisant dans notre question : *aujourd'hui*, nous supposons que l'école a eu des valeurs à transmettre. En effet, l'école de la III^e République a enseigné des valeurs aux élèves, et par leur intermédiaire aux familles françaises : c'est par l'école que l'hygiène, par exemple, a pénétré les milieux paysans ou ouvriers. Mais en parlant de valeurs, nous nous référons à des notions plus connotées républicaines, comme le progrès ou le travail (conçu comme un vecteur de progrès technique et donc de progrès social), l'égalité, la démocratie, l'amour de la patrie, et bien sûr, la laïcité.

Ceci étant posé, nous ne sommes plus sous la III^e République, la V^e République elle-même accède à la maturité, j'entends que les valeurs de la société ont probablement évolué depuis la fin des années cinquante au point que cette dernière se demande parfois s'il reste des valeurs à transmettre.

LA TRANSMISSION DES VALEURS

En effet, avant de parler des valeurs de l'école je souhaite insister sur ce point de la *transmission* des valeurs dans une perspective d'histoire de la philosophie de l'éducation car toutes les époques n'adoptent pas la même attitude à cet

égard. Certaines ne s'interrogent même pas sur le contenu des valeurs à transmettre ; d'autres témoignent d'affrontement à propos de la nécessité de la transmission. Les années que nous vivons semblent avoir adopté un certain scepticisme quant au contenu à transmettre, mais se trouvent en même temps devant un grand désarroi dès lors que le doute relatif au contenu suscite une réserve par rapport à la transmission elle-même.

En nous inscrivant dans une lignée qui nie les fondements métaphysiques des valeurs, nous admettons en même temps que l'éducation ne devra pas se situer au niveau des contenus moraux. Pour autant, nous ne nions pas toute forme de transmission, mais nous supposons qu'elle occupe le domaine de l'information, de l'apport des contenus de savoirs, ce faisant, nous rejoignons les fondateurs des valeurs républicaines de l'école.

Condorcet, par exemple, a particulièrement défendu ce point de vue en faisant un devoir à l'État d'instruire tous les citoyens afin de les mettre en mesure de juger par eux-mêmes, mais en interdisant à l'État « d'ordonner de croire sans prouver ». Ce en quoi il s'opposait implicitement à Platon qui pensait que les sages, ayant découvert les vraies valeurs pourraient les transmettre aux enfants dépourvus de raison et soumis aux passions.

La remise en question de la réalité métaphysique des valeurs morales ou du fondement transcendantal de l'axiologie n'interdit donc ni l'éducation morale ni la transmission. Nous dirons qu'il ne s'agit alors pas de « transmission de valeurs » mais plutôt de transmission de savoirs en vue de la constitution du jugement qui permettra à chacun d'élaborer ses propres valeurs.

Dans cette perspective, la véritable éducation morale n'est donc pas celle qui transmet des valeurs (il s'agirait d'un endoctrinement) mais celle qui permet à la raison de s'exercer afin que le jugement de chacun soit porté en toute liberté.

LES GRANDS BOULEVERSEMENTS

Personne, dans le monde scolaire d'aujourd'hui, ne croit plus au discours sur la volonté pour influencer sur les élèves.

On dénonce la prépondérance de l'intérêt privé aujourd'hui, en projetant dans le passé un hypothétique civisme. Sans remettre en question la vertu de nos aïeux, nous nous demandons si l'intérêt privé ne trouvait tout simplement pas son compte dans l'école, par l'espoir de promotion économique et sociale, alors qu'aujourd'hui, c'est moins évident. Il nous semble que les leçons civiques du maître sont écoutées d'une oreille d'autant plus complaisante qu'elles comportent des promesses concrètes.

Toutefois, ce point de vue est particulier à la France. Le monde anglo-saxon n'oppose pas du tout l'intérêt individuel et l'intérêt public, qui peut tout à fait être compris comme la somme des intérêts particuliers. Mais nous n'entrerons pas ici dans ce débat, nous tenterons plutôt de dégager les valeurs qui semblent perdurer depuis la III^e République et celles qui semblent, au contraire, s'effriter.

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

Les valeurs qui perdurent

Parmi ces valeurs qui perdurent, il faut distinguer celles qui subsistent en tant que valeurs de celles qui, pour en avoir quitté le domaine axiologique d'en demeure pas moins très puissantes. Je veux parler de l'hygiène, par exemple, qui n'est plus proposée comme une valeur, mais que personne ne songe à remettre en question tant elle est entrée dans les mœurs, du moins jusqu'à un certain niveau. Et lors même que l'hygiène ne serait pas respectée, le rappel à l'ordre apparaîtrait davantage du domaine de l'information simple (se laver les mains avant de manger protège de la gastro-entérite...) que du domaine moral, peut-être parce que l'hygiène ne suppose plus un effort.

D'autres valeurs, peut-être parce qu'elles ne sont pas encore atteintes, telles l'égalité ou la démocratie, demeurent des références très fortes.

A côté de ces valeurs qui perdurent, nous rencontrons celles qui ne sont pas totalement contestées, mais qui font l'objet de débats.

Les valeurs en débat aujourd'hui

Les débats sont nombreux, nous en évoquerons quelques-uns pour ne pas ignorer le contexte général, mais nous illustrerons notre propos par un approfondissement sur un thème : celui du progrès qui a tant servi de base à l'éducation sous la III^e.

L'amour de la patrie

L'éducation s'était construite au début de la III^e République en partie pour montrer que les Républicains avaient le souci de défendre la patrie. Il s'agissait d'apporter la preuve que La République saurait redresser la France abattue par la défaite de 1870 et saurait faire face à l'ennemi, là où l'Empire avait failli. La patrie devenait une valeur républicaine, donc une valeur de l'école républicaine.

Les exemples abondent alors concernant l'enseignement de cet amour de la patrie ainsi que le rappel de la nécessité de reconquérir les provinces perdues, comme les cartes de France présentées « endeuillées » de l'Alsace-Lorraine, dont le territoire était noir.

Si la première guerre mondiale rendit à la France l'Alsace et la Lorraine, elle montra aussi le prix sanglant et douloureux de « l'amour de la patrie », la France exsangue ne pouvait plus montrer le même chemin aux enfants ou aux jeunes gens. Le retour du front des soldats leur montra aussi l'illusion des valeurs d'égalité, de fraternité et de justice puisque les plus protégés durant la guerre se retrouvaient les mieux nantis une fois celle-ci terminée. La collaboration qui illustre la seconde guerre mondiale peut apparaître comme un effet du désenchantement de la première guerre.

• Du point de vue supranational

Aujourd'hui, la volonté d'intégration à l'Europe, non pas de tous les hommes politiques, mais du moins de ceux qui ont occupé le pouvoir depuis le lendemain de la seconde guerre mondiale réduit cette valeur de la patrie limitée à la seule France. Par ailleurs, les facilités de voyages, la prise de conscience de la concurrence inter-

nationale peuvent aller dans le sens d'un renforcement du sentiment européen et vers une réduction du sentiment national.

- Du point de vue infranational

De même que l'on assiste à des revendications de rattachement de la France à une entité plus vaste : l'Europe, de même, les revendications régionalistes n'ont jamais été aussi abouties : des écoles publiques dispensent ainsi tout leur enseignement en Breton, et l'histoire et les langues régionales sont enseignées dans de nombreux établissements publics du territoire. Ceci nous permet de mesurer le changement, lorsque l'on sait que l'école laïque a été organisée en partie en vue de combattre les particularismes régionaux.

La conception française de l'égalité remise en question

Le débat à propos de la parité hommes-femmes au Parlement relance un problème qui semblait définitivement tranché en France : celui de l'égalité absolue, abstraite.

Cette controverse avait été amorcée au début des années soixante lorsque les sociologues avaient mis en évidence que l'égalité de distribution scolaire ne suffisait pas à produire une égalité réelle. Les ouvrages *Les Héritiers*, en 1964, puis *La Reproduction*, en 1970, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, avaient souligné la perpétuation des inégalités sociales par l'école et, par là même, remis en question le mythe de l'école instrument de promotion sociale. L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 allait traduire en actes ce message en créant les « Zones d'Éducation Prioritaires » ou les premières applications de « discriminations positives », familières au anglo-saxon mais aux quelles la France était réticente.

Et même la laïcité...

Nous rappellerons ici pour mémoire combien la valeur laïcité est source de polémiques aujourd'hui. Tout l'intérêt de ces controverses se situe dans le fait que les opposants ne répondent plus à un clivage traditionnel gauche-droite. Lors des différents épisodes relatifs au port du voile islamique dans l'école, et plus précisément au sein de la salle de classe, au niveau primaire ou secondaire, les affrontements les plus vigoureux s'observaient entre personnalités dont l'appartenance républicaine et « progressiste » ne faisait aucun doute. Plus grave, l'école se trouve prise entre une laïcité traditionnelle et une tolérance qui constitue le fondement même de la laïcité. La conception de la laïcité ne peut donc plus être réduite à celle de Jules Ferry, et encore moins à l'idée que l'on se fait de celle de Jules Ferry.

Le paradoxe de la valeur travail

Il faut en effet départager les points de vue idéologique et ceux soumis à la pression sociale, et tout l'intérêt des acteurs de la III^e République tient à leur position ambiguë : d'une part une adhésion idéologique sincère au spiritualisme kantien qui les porte à accorder une valeur très forte au travail, dans la construction de la personne, Kant, en effet, voit dans le travail l'expression même de l'autonomie de la volonté. En même temps, les protagonistes de l'école de la III^e République enchaînent sur les propositions de la monarchie de Juillet, du second empire qui vont au

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

secours de l'industrie naissante et qui assurent au travail salarié un respect, qui confine au contrôle social. Par rapport à la valeur accordée au travail, il convient aussi de rappeler un des fondements de l'école de la III^e République qui est l'esprit Réformé¹.

L'époque de la III^e République, en particulier en ce qui concerne les acteurs de l'école, me semble exemplaire de cette difficulté à trancher, mais l'ambiguïté peut être résolue par l'analyse de la valeur progrès.

La valeur « progrès ».

En effet, c'est parce que l'on croit au progrès et à l'avènement du bonheur de l'humanité par le progrès technique en particulier que l'on peut, en toute bonne conscience avoir ces exigences par rapport au travail industriel.

Il faut noter que cette idée de progrès univoquement bénéfique est datée. La pensée précolombienne est toujours demeurée étrangère à la notion de progrès, et les premières cosmogonies occidentales soulignaient plutôt la régularité des phénomènes naturels, la répétition des faits sociaux.

L'idée d'une humanité se dirigeant, si elle est bien conduite, vers un avenir meilleur est une idée moderne et même une idée des Lumières. Turgot, puis Condorcet dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* écrit dans des conditions qui ne laissent pourtant guère d'ouverture à l'espérance, en 1795, souligne le lien entre ignorance et vice, lumières et vertu. En Allemagne, Lessing insiste aussi sur ce lien, et plus précisément sur le rôle positif de l'éducation pour le parfaire.

C'est pourquoi on peut parler de pré-positivisme qui annonce à la fois l'oeuvre de Comte et l'attitude de l'école Républicaine. Ce point de vue place Dieu hors de l'atteinte humaine et montre que la supériorité de l'homme tient à la complexité de son organisme et non à la présence d'un principe immatériel et assigne à l'intelligence humaine la conquête de l'univers pour le plus grand bonheur de l'humanité. Descartes voulait que par les sciences, donc par son esprit, l'homme se rendît « maître et possesseur de la nature » ; Comte poursuivra en superposant progrès technique et philanthropie.

Pour Comte, la civilisation réside pour une bonne part dans le développement de l'action efficace de l'homme sur la nature. Il existe une concomitance entre l'émergence de la pensée scientifique et la volonté de paix, car seule la paix permet l'accroissement de la production matérielle. Par ailleurs, l'organisation de la production suppose une société moins hiérarchisée, plus démocratique, puisque les cadres sont nécessairement associés et non plus dirigés comme les officiers d'une armée.

Zola, qui plus que tout autre a dénoncé les méfaits de l'industrialisation naissante, en s'inspirant de Saint Simon et de Fourier, croit aussi aux bienfaits du progrès technique et son oeuvre *Travail* met en scène un « bon patron », un humaniste qui veut le bonheur de ses ouvriers et qui est en même temps un ingénieur, un cher-

¹ cf. Pariat et Terdjman, 1996.

cheur qui consacre sa vie à trouver des solutions techniques aux effroyables conditions des fondeurs.

Ainsi, la morale n'a plus besoin d'une assise métaphysique, elle peut être réduite à une discipline d'application des sciences de l'homme, à l'instar de la médecine qui n'apparaît plus que comme une discipline d'application de la biologie.

Aujourd'hui, la ferveur positiviste s'est apaisée, et le regard est moins tourné vers l'avenir que, souvent vers un passé reconstruit pour inspirer la nostalgie.

LES VALEURS AUJOURD'HUI ?

Le contexte a donc profondément changé depuis le début de la III^e République, la société se réclame d'autres valeurs. Les « forces de progrès », en France n'ont plus à combattre une religion catholique hégémonique, mais plutôt à intégrer une religion minoritaire, l'Islam, religion longtemps dominée dans le cadre colonial. Par ailleurs, la France s'inscrit dans le cadre européen.

L'éducation à la tolérance

Les connaissances relatives aux moeurs étrangères, sans porter de jugement de valeur sur leurs contenus prennent ici une place considérable. L'anthropologie, sous toutes ses formes, apparaît alors comme une nécessité d'éducation morale.

L'histoire des religions et la tolérance

S'il est tout à fait souhaitable d'enseigner aux enfants de France que les philosophes des « Lumières » apportèrent beaucoup à la revendication de tolérance, il serait bon, aussi, de leur rappeler qu'en même temps que l'Angleterre promulguait

L'Acte de Tolérance, Louis XIV révoquait l'Édit de Nantes. La tolérance apparaîtrait ainsi comme une valeur qui se dégage en Europe et non dans une nation particulière.

L'Allemagne a appris à exorciser ses démons, la France le fait moins et c'est regrettable. Il conviendrait, par exemple de bien dégager l'enchaînement de l'impérialisme napoléonien et du nationalisme allemand, un philosophe comme Fichte a été un grand admirateur de la Révolution française avant de devenir un chantre du nationalisme allemand lorsque son pays fut occupé par les troupes françaises.

Aujourd'hui, les affrontements ne se situent plus entre catholiques et protestants, et près de 10 % des élèves sont musulmans. Afin de ne pas abandonner l'enseignement de l'histoire des religions (et non des catéchèses) aux intégrismes, il conviendrait de mettre un accent critique sur ces enseignements, qui existent déjà dans le cadre des cours d'histoire.

Parler de ses démons serait aussi parler des conquêtes et des très dures répressions coloniales afin que les jeunes issus des anciennes colonies se situent par rapport à cette puissance oppressive et se réconcilient avec elle. Il vaut mieux que la revendication ait lieu dans le cadre scolaire que dans un cadre occulte.

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

L'enseignement de l'histoire de l'Europe

- L'Europe aujourd'hui

La mémoire des « poilus » n'est pas éteinte dans les familles, l'aïeul qui combattit ou l'aïeule qui vécut un si long veuvage. Les grands parents qui vécurent la période de l'occupation peuvent encore témoigner auprès des enfants des méfaits de l'ennemi allemand ; et pourtant, le 7 février 1992, le traité de Maastrich a posé les premiers jalons d'une citoyenneté supranationale, européenne permettant à tout membre de l'Union de résider, circuler, travailler, voter aux élections municipales en dehors de sa nation d'origine. Il convenait de réfléchir à l'éducation civique correspondante ; et si d'une manière générale cet apprentissage est confié aux institutions qui instruisent les enfants, en France, cette mission revient explicitement à l'école.

- L'éducation à la citoyenneté

Au plan des programmes scolaires, on pouvait en constater la quasi-permanence durant toute la III^e République : les instructions de 1923, par exemple, préconisent des élections au sein de la classe en vue de certaines fonctions. Au lendemain de la seconde guerre mondiale une volonté politique d'une pratique citoyenne scolaire se fait jour. La IV^e République, par une circulaire de juillet 1945 ira dans le sens des instructions de 1923, et l'arrêté d'octobre 1945 précise le programme niveau, par niveau à l'école élémentaire.

Sous la V^e République, et le septennat de Giscard d'Estaing, l'arrêté du 18 mars 1978 recommande « d'aider chaque enfant à passer d'une citoyenneté de fait à une citoyenneté d'adhésion consciente (...) appuyée sur une autonomie intellectuelle suffisante pour lui permettre des choix réfléchis ».

Toutefois, c'est avec le ministère de Jean-Pierre Chevènement à l'Éducation nationale, sous le premier septennat Mitterrand que l'ambition de restaurer l'enseignement de la citoyenneté apparaît pleinement ; au sein de l'école élémentaire et au collège où une heure au moins est explicitement dégagée au sein des programmes, heure dont la charge n'est pas définie puisqu'elle peut incomber au professeur d'histoire-géographie, mais aussi au « professeur principal », qui peut relever de toutes les disciplines du collège. Toutefois l'accent est mis sur l'éducation aux droits de l'homme à la fois par la compréhension des règles de vie et par la connaissance des institutions et des lois. On y dégage la volonté de ne pas faire de l'instruction civique une discipline parmi d'autres, mais de l'ancrer profondément dans la vie scolaire de l'élève, par « une pratique raisonnée » : « l'éducation civique n'est pas enseignée en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école ».

René Monory, lors de la première cohabitation, précise des contenus sur la connaissance des textes officiels (Déclarations, Conventions) concernant les droits de l'homme. Lors du second septennat, Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation Nationale introduit la « Déclaration des Droits de l'enfant » puis la Convention internationale qui lui donne force juridique dans les programmes des collèges et des lycées.

Le respect de la finitude du monde

Dès les années soixante, l'Amérique du Nord découvrait la nécessité de protéger l'environnement naturel. Ces préoccupations devaient atteindre l'Europe une vingtaine d'années plus tard, touchant d'abord les pays du nord avant de pénétrer les pays latins, la France se trouvant, d'une manière générale, plutôt en retard. Aujourd'hui, on peut dire que l'ensemble des pays développés a compris la « finitude du monde ».

Ce sentiment de finitude s'est d'abord fait sentir par le manque : on s'est inquiété de l'épuisement des ressources naturelles en matières premières. Les « chocs pétroliers » ont souligné la finitude des sources d'énergies non renouvelables. Il est vrai que la France, n'ayant pas de pétrole, mais des idées, selon un slogan de l'époque, prétendit fonder son indépendance énergétique sur celle de l'atome. Les ressources mondiales étaient limitées, mais cela ne contribuait pas au changement des mentalités.

Le renversement des mentalités ne vint pas de la conscience du manque, mais plutôt de celle du trop : où mettre les ordures, ménagères, industrielles, les déchets chimiques, nucléaires... L'angoisse venant de durée de vie de ces déchets, durée très largement supérieur à la vie humaine.

On peut dater cette prise de conscience par le rapport du « Club de Rome » : *Halte à la croissance*, publié à la fin des années soixante. Dans un premier temps, l'augmentation du chômage eut pour effet de réduire, dans l'opinion publique, les préoccupations relatives à l'environnement : il valait mieux une usine plus ou moins polluante, que le chômage de toute une région. Puis, le chômage continuant à progresser, il sembla que les réflexions n'étaient plus antinomiques, qu'elles pouvaient être menées d'abord de manière distincte, puis de manière conjointe.

A partir des années quatre-vingts, le problème a été orienté sous l'angle de la compatibilité entre le développement économique conçu comme une lutte contre la pauvreté, et la protection de l'environnement. François Mitterrand assistait même à sa première conférence internationale en tant que Président de la République, en 1981 à Cancun de septembre 1981. Il y fut stipulé que l'objectif de croissance des pays développés devait intégrer les impératifs en ce domaine des nations en développement, les préoccupations écologiques étant perçues dans le Tiers monde comme un luxe réservé aux pays déjà développés, ayant produit leur pollution et refusant au pays en voie de développement la phase polluante nécessaire à leur décollage économique. C'est à la suite de ces critiques que le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) avait été créé.

En juin 1985, le conseil de l'OCDE recommandait de subordonner les programmes d'aide au développement à une étude d'impact sur l'environnement que devaient rendre les pays bénéficiaires. La Banque mondiale intégra cette démarche dès 1987, pour l'attribution de prêts préférentiels, ou éventuellement de dons.

Ce thème des rapports entre croissance économique et respect de l'environnement fut même au centre de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement qui se tint à Rio de Janeiro, au Brésil, du 3 au 14 juin 1992 et qui réunit les représentants de soixante-dix huit états.

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

En France même, la prise de conscience s'accélère : *Le Monde* du 22 mars 1997 titre un article en page 13 :

« L'agriculture intensive avait arrêté l'exode rural et sorti la Bretagne de la misère. Aujourd'hui, on l'accuse d'avoir pollué la nappe phréatique et les rivières. C'est tout un modèle économique qui est sur la sellette »².

Les années quatre-vingt-dix rappelaient donc une nouvelle fois que l'augmentation de la productivité aliénait le travailleur en le libérant de son travail non par des vacances choisies mais un par chômage subi. Le développement technique, remis en question au XIX^e siècle par rapport à des problèmes sociaux, le devint par rapport à des problèmes écologiques.

Aujourd'hui, l'enseignement « civique » change nécessairement d'échelle : il ne s'agit plus d'apprendre aux enfants à respecter le proche, le concitoyen, il faut lui apprendre à respecter l'humain, non que la vertu ait crû, mais l'impératif catégorique kantien :

« Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen »³

est devenu une nécessité physique, si la vertu revient à préserver son être, comme le voulait Spinoza, il faut d'abord préserver son être biologique.

La conduite civique de la III^e République interdisait de secouer sa poussière par la fenêtre en la faisant tomber sur les voisins du dessous, c'était du respect d'autrui gratuit. Aujourd'hui, l'importance de la démographie humaine fait clairement apparaître qu'il n'y a plus de dehors, nous sommes tous enfermés dans un seul monde. Pour reprendre l'image du chiffon secoué, nous le faisons aujourd'hui nécessairement à l'intérieur de notre propre maison et en subissons les nuisances.

Outre la sensibilisation générale des élèves, les textes pourraient être commentés comme celui contenu dans « l'Acte unique européen », qui a révisé et complété le traité de Rome et qui est entré en vigueur en 1987, énonce comme l'un des objectifs de la Communauté européenne de protéger l'environnement, on y annonce, par exemple, la généralisation de la voiture « propre » Europe.

Toutefois cet exemple permet de mettre en évidence le conflit entre la politique globale et l'enseignement susceptible d'être diffusé dans les classes. Les responsables de la III^e République souhaitaient affermir la jeune République ; ils mirent en oeuvre un enseignement allant dans ce sens dans les établissements scolaires. Aujourd'hui, les enseignements à diffuser (comme le respect de l'environnement) n'émanent pas du pouvoir politique mais de la pression de l'opinion publique, elle-même éveillée par la conscience internationale. Ainsi, on pourrait très bien voir en France la pollution condamnée à l'école et les taxes sur le diesel demeurer les plus faibles d'Europe. La pression économique entrave bien plus le pouvoir politique aujourd'hui qu'il y a un siècle, et cette pression apparaît d'autant plus forte que l'économie est en récession.

² Valo Martine, *Le Monde* du 22 mars 1997.

³ Kant, p. 150.

CONCLUSION

Le sens des valeurs de l'école aujourd'hui : le rappel que l'inventivité et la rationalité peuvent être au service du mieux et pas forcément du pire.

Tous ces éléments ont donc contribué à alerter l'opinion des adultes et des enfants contre un scientisme excessif, mais le rôle de l'école devrait aussi contribuer à des analyses plus sereines, notamment dans le domaine scientifique ; l'école pourrait réhabiliter la science. L'hebdomadaire *Le Point*, du 15 mars 1997 titrait : François Jacob (prix Nobel) « N'ayez pas peur de la science ». Dans l'article, François Jacob rappelait en effet, en termes des « Lumières » : « Ce qui est dangereux (...), c'est l'ignorance », et il soulignait que pour présider un comité d'éthique, il valait mieux avoir des connaissances en matière de droit et de citoyenneté plutôt qu'en science pure (p. 89-90).

Inversement, l'intérêt de l'enseignement rigoureux des sciences pouvait être citoyen, dans la mesure où il soulignait l'importance de la notion d'espèce pour vider celle de race : « La génétique n'est d'aucun secours à Mme Mégret pour justifier ses positions sur l'inégalité des races. Le racisme n'est pas un problème scientifique » (p. 91).

Élise TERDJMAN
Université Paris 12

Bibliographie

- AUDIGIER François : « Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme, une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel » — *Revue Française de Pédagogie*, janvier-mars 1991, n° 94,
- COMTE Auguste : *Cours de philosophie positive*, Paris, in : *Œuvres choisies*, Paris, Aubier-Montaigne,
- COMTE Auguste : *Discours de l'esprit positif*, Paris, 10-18, 1963.
- CONDORCET : *Écrits sur l'instruction publique*, Paris, Édilig, 1989.
- CONDORCET : Tome I. : *Les Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791).
- CONDORCET : Tome II. : *Écrits sur l'instruction publique*. (1792).
- FERRY Luc : *Le nouvel ordre écologique*, Paris, Grasset, 1992.
- GEOFFROY Jean : « Ça s'apprendrait à l'école » — *Autrement* 19 (136-166), septembre 1996.
- GOUHIER Henri INTRODUCTION à COMTE Auguste : *Œuvres Choisies* (p. 5-46), Paris, Aubier Montaigne
- JACOB François : « Entretien avec » — *Le Point* 1278 (88-91), 15 mars 1997.
- KANT Emmanuel : *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 1re éd. Riga 1785, Paris, Delagrave, 1967 pour réf.
- LESSING : *L'éducation du genre Humain*, Paris, Aubier-Montaigne.

L'ÉCOLE A-T-ELLE DES VALEURS À TRANSMETTRE AUJOURD'HUI ?

- Ministère de l'Éducation Nationale, *École élémentaire, Programmes et instructions*, CNDP, 1985.
- PARIAT Marcel et TERDJMAN Élise : *La formation pour ou par le travail ?* Paris, Nathan, 1996.
- VALO Martine : « Les nitrates jusqu'à la lie » — *Le Monde* du 22 mars 1997, page 13.
- ZOLA Émile : *Les Quatre Évangiles : Travail*, 1re éd. 1901, Paris, L'Harmattan, 1993, pour réf.