

Jean-Pierre Obin

Les valeurs et l'école

(Article pour *Administration et éducation* n°100, 2003)

« *La crise de l'enseignement n'est pas une crise de l'enseignement ; il n'y a pas de crise de l'enseignement ; (...) quand une société ne peut pas enseigner, c'est qu'elle ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas* » écrivait en 1904 Charles Péguy, faisant ainsi peu de crédit à une quelconque autonomie de l'école vis-à-vis de la société.¹ De nos jours, la tendance est plutôt à opposer les valeurs de la société à celles de l'école pour expliquer les difficultés des enseignants. Mais qu'est-ce qu'une valeur ? C'est une référence qui marque le prix ou le caractère de perfection attribué à un être ou une chose. Dès son origine, dans la *Chanson de Roland*, le mot *valeur* prend cette double signification d'intérêt d'un objet et de qualité d'une personne. C'est Taine semble-t-il, au milieu du 19^{ème} siècle, qui l'utilise le premier dans son sens contemporain, plus abstrait, de référence morale ou esthétique. Aujourd'hui, le mot renvoie à une sémantique large et assez ambivalente, qui va de la valeur boursière à la valeur morale, en passant par la « valeur ajoutée » des économistes ou la « valeur numérique » des mathématiciens. On se cantonnera ici au domaine social, dans lequel la valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action. Dans ce sens sociologique, tout principe d'action partagé, toute référence commune, peut constituer une valeur. Les sociologues s'interdisent par principe toute réflexion sur la « valeur des valeurs », question qui intéresse en revanche les moralistes. Olivier Reboul par exemple propose un critère pratique de reconnaissance de la « vraie » valeur, politique ou morale : elle nécessite toujours un sacrifice, estime-t-il, et se distingue par là de la recherche du plaisir ou de l'intérêt immédiat².

Le concept abstrait qui émerge donc au 19^{ème} siècle s'épanouit au 20^{ème} sous l'effet des évolutions socioculturelles : la sécularisation et l'individualisation de la société ont en effet pour conséquences l'affaiblissement des systèmes de normes collectives et la crise générale des sources morales et politiques de l'autorité. Pour exercer cette liberté nouvellement conquise il est alors besoin, selon Hannah Arendt, d'opérer une nette distinction entre le but, la finalité d'une action, son utilité, et son sens, sa signification ultime, sa valeur : « *Comme si le menuisier, écrit-elle, oubliait que seuls ses actes particuliers lors de la fabrication d'une table sont accomplis dans le mode du "afin que", mais que toute sa vie de menuisier est régie par quelque chose de très différent, à savoir une idée plus vaste, "pour" laquelle, principalement, il est devenu menuisier.* »³

Les valeurs, dans ces conditions, constituent pour nous un triple système de référence. Certaines représentent des idéaux, des horizons d'action, mobilisateurs bien qu'inaccessibles dans la réalité : l'égalité par exemple. D'autres sont des principes d'action plus concrets pour mener sa vie : ainsi l'honnêteté, la tolérance ou la loyauté sont loin d'être des idéaux hors d'atteinte. Enfin d'autres, ou les mêmes, constituent des critères pratiques de jugement d'une action, d'une innovation, d'une réforme : l'utilité (« A quoi ça sert ? ») et l'efficacité (« Quels sont vos résultats ? ») sont évidemment, de nos jours, de celles-là. Les valeurs sont donc au cœur de notre vie personnelle, sociale, professionnelle ou politique ; ce sont les points d'appui permanents de nos jugements éthiques, de nos décisions d'action, les justifications de nos comportements individuels et collectifs, les fondements ultimes de l'exercice de notre liberté. On peut penser avec Nietzsche que leur émergence n'a fait que repousser d'un cran le mécanisme de notre aliénation, et avec certains de ses

¹ C. Péguy, *Pour la rentrée*, Gallimard, 1904

² O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

³ H. Arendt, « Le concept d'histoire », in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, p.106

disciples contemporains qu'il convient de « déconstruire » résolument ce dernier avatar de la transcendance⁴ ; on doit pourtant admettre, *a minima*, leur vigueur, leur puissance et leur efficacité.

L'école de nos jours, comme les autres institutions, ne peut plus fonctionner sur le mode ancien de l'autorité « naturelle » de ses normes ; elle doit justifier sans relâche ses finalités et ses missions, prouver sans cesse la légitimité de ses méthodes et de ses décisions. Elle est souvent sommée de clarifier sa relation aux valeurs, et ceci au moins de trois façons différentes, ou si l'on veut à travers trois problématiques complémentaires. La première est celle des fondements axiologiques de l'école d'aujourd'hui : quelles sont les valeurs qui peuvent justifier et légitimer, de nos jours, les choix, les modes d'action et les réformes de l'école ? Ces références proviennent sans doute en partie de son histoire, mais peut-être également des pressions de la société qui l'environne. L'école peut-elle d'ailleurs encore prétendre à une quelconque autonomie par rapport à cette dernière ? Faire de la résistance sociale en quelque sorte, et apparaître encore légitime ? La seconde problématique découle de la première : en admettant qu'elle soit fondée sur un système de valeurs, l'école peut-elle encore transmettre ces valeurs ? Ne s'oppose-t-elle pas alors à la liberté des familles et des individus ? Comme en France l'enseignement public a pris la forme historique d'une « éducation nationale » contrôlée par le pouvoir politique et non par des communautés de parents, c'est alors le rôle du politique qu'il convient d'interroger : y a-t-il encore la possibilité d'un accord politique sur des valeurs communes à transmettre, près d'un siècle après que Max Weber a proclamé le « polythéisme des valeurs » ? En d'autres termes, l'éducation, et notamment l'éducation morale n'est-elle pas devenue de nos jours une affaire privée, dans laquelle s'imposerait le retrait, la neutralité de l'école publique ? D'autant plus que la société diffuse ses propres valeurs et que la culture de masse a une réelle efficacité dans leur promotion. L'école est-elle vraiment en mesure de leur faire de l'ombre ? D'où une troisième problématique. Comment se transmettent les valeurs, et plus précisément comment l'école peut-elle s'y prendre pour transmettre les siennes aujourd'hui ? La puissance du discours, la vertu de l'exemple sont souvent citées, mais sont-elles encore efficaces ? Ne néglige-t-on pas l'impact de l'organisation scolaire, du fonctionnement même de notre institution dans la construction des références politiques et morales des élèves ? Ce sont ces trois questions, ces trois problématiques, que nous nous proposons d'examiner successivement.

Quelles valeurs pour l'école d'aujourd'hui ?

Récemment est parue, dans un quotidien, une courte « opinion » d'un professeur de l'université de Bourgogne, saluant la procédure judiciaire ouverte par l'instituteur, devenu célèbre, du film *Etre et avoir*, afin de réclamer 250.000 euros au réalisateur⁵. Cette contribution est passée un peu inaperçue, ce qui est dommage car la thèse radicale qu'elle exprime avec un certain aplomb mérite d'être connue. Qu'écrit notre universitaire ? Simplement qu'aujourd'hui « *Etre c'est avoir* », que « *toute valeur humaine se mesure à l'aune des rétributions reçues* » et que de ce point de vue « *l'école ne doit plus être sanctuarisée* » ; mieux, que « *le respect de l'autre, le rejet du mercantilisme, le civisme* » ne sont jamais que « *les principes de l'esprit Camif* » ; quant à Platon, à sa République et au sens de l'intérêt général, « *son message paraît obsolète* » ; tout bonnement ! On doit rendre hommage à ce cynisme candide, qui a le mérite d'exprimer clairement une position sans doute partagée par quelques-uns : l'école ne doit plus avoir d'autres valeurs que celles qui triomphent dans la société et qui se ramènent, en dernière instance, à une seule : l'argent.

Soyons sérieux, la centrale d'achat enseignante n'a évidemment rien à voir dans cette affaire ! L'école française est le produit d'une longue histoire, au cours de laquelle se sont forgées les valeurs dont elle hérite aujourd'hui. On peut en tenter un rapide recensement. Du fonds humaniste légué par les universités médiévales nous proviennent l'amour de la raison, le respect de la culture, l'exigence de liberté, un certain penchant pour l'élitisme. Des Compagnons elle a repris le goût du travail bien fait et le sens de l'effort. Du fonds républicain elle reprend les valeurs d'égalité et de fraternité, le sens du service public et de l'intérêt général. Au fonds démocratique elle emprunte la

⁴ G. Deleuze, *Nietsche*, PUF, 1965, p. 22

⁵ L. Desmedt, « Avoir pour être », *Le Monde*, 18-10-2003, p.15

tolérance et le respect de la dignité humaine. Du fonds socialiste et anarcho-syndicaliste provient l'exigence de justice sociale. En tant qu'institution éducative elle a aussi développé l'autorité comme sens de la responsabilité vis-à-vis des enfants et des jeunes. Enfin elle apprivoise aujourd'hui, non sans précaution et avec raison, deux des valeurs phares de la société contemporaine : l'utilité et l'efficacité.

Prenons cette dernière. Un service qui représente près du quart du budget national et près d'un fonctionnaire d'Etat sur deux peut-il ne pas se préoccuper d'être efficace ? Les démarches de projet et de contrat imposées aux établissements s'inscrivent d'évidence dans cette logique. Mais les moyens efficaces pour parvenir aux objectifs légitimes fixés par l'Etat sont-ils « bons » pour autant ? Cette conception stratégique, purement « machiavélique » du management, dans laquelle l'efficacité prend le pas sur toute autre valeur, conduit inévitablement, ici ou là, à des dérives morales : exclusion des plus faibles, ségrégation sociale ou ethnique, etc. Prenons maintenant l'utilité. « *A quoi ça sert ?* » demandent sans cesse les élèves ; et certains professeurs recherchent une justification utilitaire, plus ou moins bonne, à leur enseignement : l'introduction d'un développement ultérieur, l'instrument destiné à une autre discipline et, argument suprême, le programme du baccalauréat ! D'autres ont la lucidité, et le courage, de refuser la question et de s'attaquer à l'utilitarisme ambiant : ils osent soutenir que la culture, ça ne « sert » à rien, sinon à être un homme (ce qui n'est évidemment pas rien !) ; ils osent rêver à voix haute que leurs élèves feront dans leur vie beaucoup de choses « inutiles », écrire un poème, chanter, voyager, lire (beaucoup de romans), avoir des amis, tomber amoureux, faire des enfants...

Les valeurs de l'école proviennent donc pour la plupart d'une tradition. Aurait-on simplement remplacé une transcendance par une autre, l'autorité de Dieu par la force de l'Histoire ? Pour Paul Ricoeur, les valeurs de justice, de liberté, d'égalité, de fraternité par exemple, loin d'être « *corrompues par l'idéologie* », ont un contenu intellectuel qui peut faire l'objet d'analyses : d'un côté une valeur s'impose à chacun de nous avec une certaine autorité, « *comme un élément hérité d'une tradition* » et, en ce sens, elle n'est pas dépourvue d'objectivité ; d'un autre, elle n'existe véritablement que si l'on y adhère, et l'exercice d'un libre-arbitre allié à une conviction personnelle, subjective, est la condition de sa vie effective⁶. La tâche est donc délicate pour les éducateurs, puisqu'ils doivent assumer les valeurs comme objectives, transcendantes et universelles, et de l'autre comme subjectives, immanentes et personnelles.

La société considérerait-elle majoritairement ces valeurs léguées par l'histoire comme obsolètes ? Il ne semble pas, car les Français se révèlent sans cesse plus nombreux à faire confiance à l'éducation nationale.⁷ Ce n'est sans doute pas parce que les enseignants s'écartent de ces valeurs anciennes, mais bien parce que nos concitoyens reconnaissent que les professeurs cherchent à s'adapter, non sans difficulté, au monde et aux élèves d'aujourd'hui, mais sans rien renier des principes qui fondent leur identité professionnelle. N'en déplaise à notre moraliste bourguignon, l'école fait de la résistance axiologique ! Libre à lui de penser qu'il ne s'agit là que de la réaction boutiquière d'une corporation dépassée. Libre à d'autres d'estimer qu'*être* ne pourra jamais se réduire à *avoir* et que réussir dans la vie n'a jamais, pour personne, signifié réussir sa vie.

Admettons donc que l'école publique est bien fondée sur un système de valeurs ; mais a-t-elle encore les moyens de le transmettre aux élèves ?

L'école peut-elle encore transmettre ses valeurs ?

Cette question semble comporter deux volets distincts ; le premier est celui de la légitimité éducative d'une école publique, et au-delà de l'Etat ; le second est celui de la possibilité pratique de transmettre des valeurs décalées voire opposées à certaines valeurs sociales, en particulier celles diffusées par la culture de masse comme l'immédiateté, la séduction ou l'avidité.

⁶ P. Ricoeur, *Lectures*, Le Seuil, 1991

⁷ Selon l'étude de P. Bréchon, *Les valeurs des Français*, A. Colin, 2000, la confiance dans le système d'enseignement a progressé de 54 à 70 % entre 1981 et 1999

Commençons par ce dernier aspect. Dans une série d'enquêtes auprès des lycéens, Robert Ballion cherche notamment à cerner les comportements sociaux construits à l'école. En filigrane se lisent sans difficulté les valeurs transmises à cette occasion : le sens de l'effort arrive en tête, suivi par l'autonomie, la responsabilité, le sens de l'organisation, le respect des règles, avec des scores de 70 à 80 %. En queue de liste apparaît l'honnêteté, avec seulement 42 % de réponses positives.⁸ On s'interrogera plus loin sur cette anomalie, mais quelques conclusions apparaissent déjà : l'école transmet des valeurs ; de plus, elle les transmet avec une efficacité inégale ; enfin (le sens de l'effort n'étant pas la référence suprême de la culture de masse !) cette performance inégale est sans doute à imputer à son propre fonctionnement. La question de la possibilité pratique de la transmission des valeurs apparaît également résolue : qu'elle le veuille ou non, qu'elle le programme ou non, l'école transmet bien (le sens de l'effort) ou mal (l'honnêteté) certaines valeurs. Le problème réside justement dans cette indétermination, peut-être cette inconscience institutionnelle qui semble présider au processus éducatif ; comme si, pour parler comme les psychanalystes, la transmission des valeurs se faisait « par-devers » l'institution.

Reste la question de la légitimité de cette transmission, que l'on n'a abordée qu'en partie en affirmant plus haut l'historicité des valeurs qui fondent l'école publique. On ne peut éviter d'examiner aussi la question, traditionnelle pour la philosophie politique depuis Aristote, de la légitimité du politique et de ses institutions (l'école en France en est une) par rapport à la société. Elle oppose pour l'essentiel de nos jours les « républicains » défenseurs d'une morale publique, et donc d'une éducation morale à l'école, aux « démocrates » partisans d'un désengagement moral de l'Etat. Dans ce camp, c'est John Rawls, par les conceptions développées dans sa fameuse *Théorie de la justice*, qui a sans doute le plus contribué à cristalliser le débat en ces termes.⁹ Faisant le constat de sociétés démocratiques évoluées au sein desquelles ne peut plus régner aucun consensus moral (le « polythéisme des valeurs » annoncé par Max Weber), il propose d'organiser leur cohésion interne sur un accord juridique pragmatique minimal sauvegardant la coexistence égalitaire de toutes les conceptions morales présentes. Encore faut-il discuter la validité du paradigme wébérien du disensus axiologique, qui fonde cette théorie et plus largement les conceptions démocrates. Or ce paradigme est aujourd'hui remis en question, tant par certains travaux de la sociologie que par des réflexions de la philosophie politique.

Certains philosophes pointent en effet, non sans pertinence, l'unité idéologique retrouvée par l'Occident autour des Droits de l'homme, sans précédent depuis la Réforme semble-t-il¹⁰. Un très large accord se développe en effet aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, autour des grandes valeurs politiques qui fondent la Déclaration de 1789 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égalité des dignités des êtres humains, la solidarité envers les plus démunis. De nos jours, les conflits politiques seraient donc moins le résultat, comme hier, d'indépassables conflits de valeurs entre systèmes idéologiques inconciliables, que l'expression de différends, normaux en démocratie, recouvrant, sur des problèmes toujours particuliers, des actualisations ou des hiérarchisations différentes du même système de valeurs. Tel par exemple, privilégiant l'égalité sera un farouche partisan des programmes scolaires nationaux ; tel autre, mettant en avant la solidarité, sera favorable au développement des ZEP ; tel autre enfin invoquera la liberté pour supprimer les contraintes de la « carte scolaire ». Mais aucun ne récusera les valeurs justifiant le choix des autres ; le débat, la discussion, la délibération démocratiques restent donc possibles.

Mais ce sont des études sociologiques récentes sur les valeurs qui apportent sans doute le plus d'eau au moulin de la thèse du consensus. Hier, observent-elles, les deux grandes valeurs symétriques de liberté et d'autorité divisaient les Français, opposant traditionnellement les jeunes aux anciens, ainsi que la Gauche à la Droite. Or ces valeurs n'apparaissent plus aujourd'hui antagonistes, mais complémentaires, dans un « curieux cocktail » associant une forte montée du principe d'autorité dans le domaine public, surtout chez les jeunes, à la poursuite du mouvement

⁸ R. Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998, p.223

⁹ J. Rawls, *Théorie de la justice*, Le Seuil, 1987

¹⁰ Par exemple : P. Thibaud, « A la recherche du civisme », *Pouvoirs locaux* n°10, 1991

d'individualisation et de libéralisation des modes de vie dans la sphère privée. Les divergences politiques s'estompent, et l'opposition entre une jeunesse éprise de liberté et des « anciens » plus attachés à l'autorité des traditions, a complètement disparu : « *l'ensemble des 18-60 ans montre une homogénéité remarquable et sans précédent.* »¹¹ La liberté appliquée au domaine privé et l'autorité administrée au domaine public sont donc devenues, dans la société française et sous nos yeux, des valeurs consensuelles.

La tâche de l'école publique, si elle s'en trouve sans doute allégée, n'en demeure pas moins compliquée. Car les familles - et comment leur donner tort ? - considèrent l'école comme un lieu intermédiaire entre le foyer et la vie sociale, à la fois comme un espace public et du domaine privé. C'est pourquoi elles réclament toujours plus d'individualisation, d'options, de possibilité de choix de contenus et d'orientation ; et en même temps toujours plus de sécurité, de règles, d'autorité, d'apprentissage du civisme et de la vie sociale, voire une éducation morale par laquelle elles sont souvent désemparées.

On peut donc admettre que l'école doit et peut encore participer à la transmission des valeurs morales et politiques nécessaires à la vie d'une société moderne et démocratique. Se pose alors la question du « Comment faire ? »

Comment transmettre des valeurs ?

Deux voies s'ouvrent traditionnellement aux éducateurs, parents et enseignants, soucieux de transmettre un système de valeurs : le geste et la parole, c'est-à-dire l'exemplarité et le discours.

Commençons par ce dernier. Il ne fait guère de doute que les contenus disciplinaires définis par les programmes scolaires sont porteurs de valeurs. L'histoire est à cet égard le plus souvent citée, soit pour en louer les vertus axiologiques, soit, à l'inverse, pour dénoncer une historiographie édifiante, nationaliste, moralement douteuse et scientifiquement contestable. « Nos ancêtres les Gaulois ! » : la formule, caricaturale, a souvent été raillée ; prise au sens ethnique ou même culturel, elle est en effet très contestable ; entendue comme symbolique, elle peut en revanche étayer une belle leçon de morale : la résistance gauloise nous parle alors du refus de l'esclavage, de la lutte pour la liberté ; et en même temps la Gaule a été particulièrement accueillante à la civilisation gréco-romaine. Il n'est pas indifférent que cette lecture soit celle d'un écrivain congolais, Henri Lopès : « *C'est la leçon que je tire, écrit-il dans un bel ouvrage, de mes ancêtres les Gaulois. Il ne faut pas chasser les Blancs : ce sont les racistes, les exploités et les tyrans dont il faut se débarrasser.* »¹²

Mais que vaut le cours le plus brillant s'il est infirmé par les actes du professeur ? C'est pourquoi on prétend souvent que l'éducateur, le maître ou plus généralement l'adulte, transmet d'abord des valeurs à travers ses attitudes et ses comportements. L'égalité est-elle une valeur ? Il n'est pas inutile de faire sur cette question un cours d'éducation civique ou de philosophie ; mais surtout, si l'on veut que l'égalité soit effectivement une valeur pour les jeunes, on ne tolère aucune manifestation d'exclusion, de xénophobie, d'ostracisme quelconque sur les bancs de la classe, ou dans la cour de l'école. La fraternité est-elle une valeur ? Alors on organise concrètement des occasions d'exprimer une solidarité active avec ceux qui en ont le plus besoin, dans l'école, dans la cité, ou à l'autre bout de l'humanité. Le respect de la personne, la dignité humaine sont-elles des valeurs ? Alors on condamne sans appel et l'on interdit en pratique toute manifestation de bizutage, et l'on punit ceux qui s'y adonnent. On pourrait multiplier les exemples : la transmission des valeurs s'effectue principalement par imprégnation culturelle, notamment à travers les relations que les adultes nouent avec les enfants et les jeunes, et dans l'école, les professeurs avec leurs élèves.

Mais ce n'est pas tout : reprenons l'exemple de l'honnêteté, valeur à la fois privée et publique, morale et politique, dont l'importance saute aux yeux dans la période actuelle, et si mal transmise selon les lycéens. Y aurait-il des discours officiels complaisants pour la malhonnêteté ?

¹¹ P. Bréchon, *Les valeurs des Français*, A. Colin, 2000

O. Galland et B. Roudet, *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002

¹² H. Lopès, *Ma grand-mère bantoue et mes ancêtres les gaulois*, Gallimard, 2003, p.42

Les professeurs eux-mêmes donneraient-ils le mauvais exemple ? Les chefs d'établissement seraient-ils corrompus ? Evidemment pas le moins du monde ! Une partie de la réponse à cette énigme figure dans l'étude de l'inspection générale des établissements et de la vie scolaire sur l'absentéisme des lycéens¹³. Il est probable, y découvre-t-on, qu'au lycée une majorité de justificatifs d'absence sont des faux (motifs, signatures, certificats...) Les CPE le savent et les lycéens savent qu'ils le savent ! Alors pourquoi ce système malhonnête perdure-t-il ? Sans doute parce qu'il est à la fois utile et efficace. Efficace, car la pression matérielle et morale qu'exerce l'institution pour que les élèves justifient leurs absences par un document écrit, permet de contenir l'absentéisme dans des limites compatibles avec l'organisation scolaire. Utile car l'analyse des causes des absences (sauf pour l'absentéisme chronique qui révèle souvent une pathologie scolaire ou autre) montre que c'est le plus souvent « pour la bonne cause », c'est-à-dire dans une stratégie de réussite, qu'on s'absente : révision, « impasse », préservation d'une note, etc. Les valeurs se transmettent donc aussi par le fonctionnement et l'organisation des institutions scolaires. Professeurs et responsables de ces institutions sont donc placés devant une nouvelle difficulté : transmettre des valeurs fait partie de leur mission, mais ils ne peuvent le faire efficacement que si l'institution qu'ils servent les adopte elle-même dans son fonctionnement interne, fonctionnement sur lequel ils n'ont qu'un pouvoir relatif.

Enfin, la transmission des valeurs est liée à l'exercice même de la démocratie : parce qu'elles sont diverses, hétérogènes, irréductibles l'une à l'autre, en tension les unes avec les autres, les valeurs morales et politiques introduisent des possibilités de choix. D'un côté elles sont dépositaires de nos désirs de perfection et, à ce titre, chacune d'elles alimente notre aspiration à l'unité, notre rêve d'harmonie. Mais d'un autre leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance, de débat, et donc de liberté. Comment ne pas voir par exemple que dans la dynamique sociale actuelle, le désir de liberté, la recherche d'égalité et le devoir de solidarité, de fraternité, sont en tension permanente, de la cellule familiale à la vie politique la plus globale, en passant par l'établissement scolaire ? Entre les valeurs de la République, pour ne prendre que ces trois-là, nous sommes donc amenés de manière permanente à choisir ou arbitrer. Pour être plus exact, le choix s'effectue moins entre les valeurs elles-mêmes qu'entre leurs applications toujours singulières. Le ministre, le chef d'établissement, le professeur dans sa classe sont sans relâche - les exemples abondent - confrontés à ces régulations entre « mises en actes » des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Ainsi, face au caractère en quelque sorte sacré des valeurs, est réintroduit le libre-arbitre humain : si la résolution des différends peut s'effectuer, et s'effectuer en démocratie sur le mode du respect mutuel et de la compréhension réciproque, c'est parce que des positions différentes se réfèrent néanmoins à des valeurs partagées.

C'est sans doute parce qu'elle est elle-même transition entre deux âges, entre deux mondes, que l'adolescence est aujourd'hui particulièrement fragilisée par une société qui hésite à assurer la transmission des valeurs politiques et morales. C'est pourquoi l'école publique, l'école de la démocratie, devrait non seulement se consacrer à la transmission de connaissances et à la formation du *jugement de connaissance*, autrement dit l'esprit critique, ce qu'elle fait somme toute fort bien, mais aussi s'occuper sérieusement de la transmission de valeurs et de la formation du *jugement de valeur*, autrement dit de la préparation à la pluralité des choix éthiques, c'est-à-dire à l'exercice pratique de la liberté dans une société démocratique.

¹³ B. Toulemonde, *L'absentéisme des lycéens*, Hachette Cndp, 1998