

Jean-Pierre Obin

## La question des valeurs dans la direction des établissements scolaires

Conférence donnée à l'ESEN en 2010

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » Introduite par le Parlement le 23 avril 2005 dans le code de l'éducation (article L111-1), cette phrase - à l'allure solennelle et à l'ambition apparemment refondatrice - plonge forcément le responsable chargé de sa mise en œuvre dans un abîme de perplexité. Les diverses réflexions et les interrogations qu'elle suscite peuvent néanmoins constituer l'occasion d'oser quelques clarifications conceptuelles et surtout de tracer quelques tentatives de problématiques autour de la manière de diriger un établissement scolaire.

### Les « valeurs de la République »

D'abord, remarquons qu'il semble bien que ce soit là la première apparition législative du mot *valeurs* en tout cas dans le domaine de l'éducation, un terme dont la récente inflation de l'usage, politique, social et médiatique, ne laisse pas d'interroger. Quel sens donner à cet emploi récurrent ? S'agit-il d'un salutaire retour à d'indépassables principes de vie en commun, un peu rapidement jetés aux orties par la dynamique individualiste des années 1970-80 ? Ou bien, à l'inverse, n'assiste-t-on pas à une instrumentalisation moralisatrice des principes républicains, avec pour objectif de pouvoir juguler la déferlante de violence juvénile des années 1990-2000 ? Espoir sans doute assez vain en dehors de toute analyse réellement convaincante du phénomène.

Et puis on peut s'interroger : quelles sont ces fameuses *valeurs de la République* que nous sommes invités à *faire partager aux élèves* ? Aucun texte d'application n'est venu le préciser et le socle commun de connaissances et de compétences, qui évoque à six reprises *les valeurs* et à sept *la République* est muet à cet égard. Questionnez un responsable : sa réponse sera généralement la devise républicaine, liberté, égalité, fraternité, à laquelle il ajoutera parfois la laïcité ; mais rarement la sûreté, ni le droit à la propriété, qui figurent pourtant dans la Déclaration du 26 août 1789, fondement de notre Constitution. Au-delà de ce simple constat, nous pouvons nous interroger : la tolérance, le sens de l'hospitalité ou le respect de la dignité humaine, par exemple, ne sont-elles pas des valeurs sociales et politiques à transmettre aux élèves ? Et puis devons-nous, nous autres éducateurs scolaires, ignorer le domaine des valeurs proprement morales ? L'honnêteté, la générosité, le courage, doivent-ils être exclus de la relation éducative et laissés aux seuls soins des familles ? Un soupçon s'empare parfois de certains collègues : cette mission minimale (*les valeurs de la République*), n'est-elle pas une façon détournée d'ouvrir un boulevard à un enseignement privé qui ose, lui, afficher sa dimension morale, ce qui constitue d'ailleurs aujourd'hui une part de son attrait ?

Enfin surgissent chez beaucoup quelques interrogations pratiques, qui prennent parfois l'allure d'objections sérieuses. La plus fréquente est de savoir si l'école publique ou si ses enseignants sont encore, de nos jours, en situation de transmettre aux élèves de quelconques valeurs. Ils mettent d'abord en cause les conditions politiques d'une telle mission, qui touchent à la légitimité même de l'Etat en matière éducative. Au vieux courant « de gauche », remarquent-ils, fidèle à la pensée de Condorcet et traditionnellement hostile à toute idée d'*éducation nationale*, potentiellement liberticide, au nom d'une mission plus restreinte d'*instruction publique*, s'ajoute en effet aujourd'hui un nouveau courant « de droite », résolument libéral, individualiste, voire anti-scolaire, qui refuse toute responsabilité éducative à l'école publique au nom du droit des familles. D'autres, ou les mêmes, mettent en cause les conditions socioculturelles de cette ambition éducative. Pour eux, la société serait devenue

définitivement *multiculturelle*, et les fameuses *valeurs de la République* des principes historiquement dépassés et culturellement marqués du sceau infâmant de l'ethnocentrisme. Et puis, *last but not least*, la culture de masse dans laquelle baignent nos élèves depuis un âge de plus en plus précoce, avec ses puissantes valeurs hédonistes - l'immédiateté, la séduction, l'avidité – constituerait désormais un obstacle insurmontable à tout apprentissage de principes antagonistes comme le sens de l'effort, l'égalité ou la solidarité, sur lesquelles s'est pourtant développée l'école républicaine. Ces interrogations, ces objections, ne peuvent être balayées d'un revers de main ; elles méritent d'être examinées et peuvent être sérieusement discutées.<sup>1</sup> Elles constituent de toute manière la toile de fond, le paysage, le décor si l'on veut, devant ou dans lequel s'exerce la direction d'un établissement scolaire. Un chef d'établissement peut-il aujourd'hui évacuer ces questions ? Peut-il faire semblant de ne pas y avoir apporté quelques réponses personnelles ? Surtout, peut-il sérieusement dénier, par ses actes, en donnant à observer une traduction pratique quotidienne ? Peut-il vraiment ignorer qu'il est en permanence *évalué* par son entourage, qui jauge sa *valeur* ? Aux professeurs, aux familles et aux élèves qui lui demandent de plus en plus souvent de justifier ses choix, ses orientations et ses décisions, le plus sage (et le plus efficace peut-être) n'est-il pas d'affronter la question de leur justification ultime, de leur valeur ?

Quelle place accorder donc aux valeurs dans la direction des établissements scolaires ? Nous nous bornerons ici à quelques clarifications conceptuelles : valeurs, éthique, morale, déontologie, autant de notions fréquemment et parfois mal utilisées, et surtout à tracer quelques grandes problématiques professionnelles.

### Valeurs ?

Qu'est-ce qu'une valeur ? Les définitions sont nombreuses. Dans une acception très large, qui inclut aussi le domaine économique et le champ esthétique, on peut définir une valeur comme *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 en effet cette double signification d'intérêt d'un objet et de qualité d'une personne. Bien plus tard, c'est Taine semble-t-il, au milieu du 19<sup>ème</sup> 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 celle d'une installation d'art contemporain. En économie, Marx a tenté de définir objectivement la valeur d'un objet en mesurant son coût de production et en jugeant de son utilité sociale. La société de consommation étant passée par là, de nos jours la valeur d'échange d'un objet atteste davantage du désir – subjectif – de le posséder que d'une utilité objective. En sociologie, la valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action. Dans ce sens, tout principe d'action partagé, toute référence commune mobilisatrice peut constituer une valeur. Les nazis n'en manquaient donc pas ; le sociologue s'interdit par principe toute réflexion sur la « valeur des valeurs », question qui intéresse en revanche le moraliste. Olivier Rebol 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 immédiat<sup>2</sup>.

Le concept abstrait, qui émerge donc au 19<sup>ème</sup> siècle, s'épanouit au 20<sup>ème</sup> sous l'effet d'une double évolution socioculturelle : 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. « Le mot *valeur*, écrit Claude Lefort, est l'indice d'une impossibilité à s'en remettre dorénavant à un garant reconnu par tous : la

<sup>1</sup> Ce qui est tenté dans : J-P. Obin, « Les valeurs de l'école », *Administration et éducation* 100, 2003

<sup>2</sup> O. Rebol, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992 ; mais ce critère du sacrifice ne permet pas de répondre à la question de la valeur des « valeurs » nazies

nature, la raison, Dieu, l'Histoire ; il est un indice d'une situation dans laquelle toutes les figures de la transcendance sont brouillées. »<sup>3</sup> Loin d'être une mode passagère, la référence permanente aux valeurs dans nos actes et nos discours, constituerait donc un des aspects d'un mouvement plus profond, d'abord dans le domaine des idées puis dans celui des faits sociaux. Dans le premier, dès le 19<sup>ème</sup> siècle, *les maîtres du soupçon*, Nietzsche, Hegel, Marx et Freud, avaient contribué, par leur travail de généalogie et de déconstruction des savoirs, à saper les bases des convictions, des dogmes et des idéaux établis, ainsi que les fondements des choix et des engagements politiques et moraux. Dans le domaine des faits sociaux, dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, Max Weber observe les prémisses de ce qu'il nomme *le désenchantement du monde* et évoque l'émergence en Occident d'un *polythéisme des valeurs*. Le terrible 20<sup>ème</sup> siècle achevé, l'idée du bien elle-même est devenue suspecte depuis qu'on sait qu'elle peut servir à justifier les pires mainmises totalitaires sur les esprits ; à tel point qu'aujourd'hui, un philosophe chrétien comme Paul Valadier n'hésite pas à parler du « champ de ruines des concepts moraux. »<sup>4</sup>

### **Anarchie des valeurs ?**

La question est donc posée par certains de savoir si cet effacement de toute transcendance dans les repères collectifs ne conduit pas obligatoirement au chaos et à l'anarchie, donnant ainsi raison à Dostoïevski (« Si Dieu n'existe pas, tout est permis »). Pour un sociologue comme Raymond Boudon, l'adhésion collective dont sont l'objet les valeurs atteste d'une forme de réalité objective - donc de transcendance - et donc d'une forme de renouvellement de *l'enchantement du monde* : « Si les valeurs n'ont pas de réalité extérieure, écrit-il, elles ne sont plus des valeurs », et si leur caractère relatif était attesté, cela devrait conduire selon lui à « l'anarchie polythéiste des valeurs », et donc au chaos social, ce qui n'est pas le cas.<sup>5</sup> A l'inverse, André Comte-Sponville tient les valeurs comme parfaitement subjectives car selon lui « la conscience d'une réalité ne suffit pas à lui conférer de la valeur »<sup>6</sup> ; c'est donc le désir du sujet qui en fait à ses yeux la valeur. S'appuyant sur Spinoza, pour lequel « ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, mais parce que nous la désirons qu'elle est bonne », Comte-Sponville soutient que « la justice ou la paix ne valent que pour ceux qui les désirent »<sup>7</sup> et qu'il n'existe donc pas de valeurs transcendantes, absolues ou universelles. Il faut donc selon lui assumer le relativisme des valeurs, ce qui ne conduit pas fatalement au désordre politique et au chaos social. En effet, si « le désir est l'essence même de l'homme » (Spinoza), le conflit est l'essence même de la société soutient-il, et les conflits de valeurs d'aujourd'hui ne feraient que s'ajouter aux conflits d'intérêts de toujours.

Complétons ce développement : la démocratie n'est en effet pas l'absence de conflits mais leur régulation par la discussion, la médiation et le vote. La société démocratique non seulement s'accommode de la pluralité des valeurs – et plus, de leur irréductibilité les unes aux autres -, mais elle en a besoin, elle en vit, elle lui est consubstantielle : quoi de plus normal en effet pour ceux qui sont nés en France dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle que des jugements opposés, que des opinions divergentes, que la possibilité de décisions contraires dans le gouvernement de soi comme dans celui de la cité ?

Alors, totalement subjectives, immanentes, intérieures au sujet, ré-évaluables en permanence les valeurs ? Comment comprendre alors leur force collective, leur puissance de mobilisation et leur pérennité, comme l'objecte en substance Boudon ? Donnons la parole ici à Paul Ricœur, qui atteste de leur caractère doublement ambivalent, pour l'individu et pour la

<sup>3</sup> C. Lefort, *Ecrire. A l'épreuve du politique*, Calmann-Lévy, 1992

<sup>4</sup> P. Valadier, *L'anarchie des valeurs*, Albin Michel, 1997

<sup>5</sup> R. Boudon, *Le juste et le vrai*, Fayard, 1995

<sup>6</sup> A. Comte-Sponville, « Trente ans après », préface à *Du corps*, PUF, 2009

<sup>7</sup> Idem

société. Pour l'individu d'abord les valeurs combinent selon lui objectivité et subjectivité : « D'un côté, une valeur s'impose à quelqu'un avec une certaine autorité, comme un élément hérité d'une tradition. En ce sens elle n'est pas dépourvue d'objectivité. D'un autre côté elle n'existe véritablement que si l'on y adhère, comme si la conviction était la condition de sa vie effective. » Dans l'espace social ensuite : « les valeurs se situent à mi-chemin entre les convictions durables d'une communauté historique et les réévaluations incessantes que réclament les changements d'époque et de circonstances (...) » soutient-il.<sup>8</sup> Sans reprendre la thèse de la transcendance des valeurs, voilà qui tempère celle de leur anarchie, et ouvre la voie à celle de leur « précedence » selon le mot de Marcel Gauchet. Cela place aussi le débat sur un autre plan, celui des conditions pratiques de l'exercice de la démocratie.

### Valeurs et démocratie

Dans ce débat, deux visions de notre époque, deux grandes thèses, deux paradigmes s'opposent : ceux du dissensus et ceux du consensus des valeurs, ce qui revient à aborder la question, traditionnelle pour la philosophie politique depuis Aristote, de la légitimité du politique et de ses institutions (et l'école en France en est une) par rapport à la société. Dans le camp du dissensus, c'est peut-être John Rawls, par les conceptions développées dans sa fameuse *Théorie de la justice*, qui a le plus contribué à cristalliser le débat en ces termes.<sup>9</sup> Faisant le constat de sociétés démocratiques évoluées au sein desquelles ne peut plus régner aucune conception commune du Bien, aucun consensus moral (le fameux *polythéisme des valeurs* annoncé par Weber), il propose d'organiser leur cohésion interne sur un accord juridique pragmatique minimal (le Juste) sauvegardant la coexistence égalitaire de toutes les conceptions morales présentes dans ces sociétés. Dans le camp opposé, celui du consensus des valeurs, certains philosophes pointent non sans pertinence la récente unité idéologique retrouvée de l'Occident autour des Droits de l'homme, un fait sans précédent depuis la Réforme semble-t-il<sup>10</sup>.

Un très large accord paraît en effet se développer aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, autour des grandes valeurs politiques qui fondent la Déclaration de 1948 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égalité des êtres humains, la solidarité envers les plus démunis. Même l'extrême gauche et l'extrême droite, qui vouaient hier la plupart d'entre elles aux gémonies, n'osent plus ouvertement attaquer ces valeurs. 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, somme toute normaux en démocratie, recouvrant, sur des problèmes toujours particuliers, au cas par cas, des actualisations ou des hiérarchisations différentes du *même système de valeurs*. Tel par exemple, privilégiant sur ce sujet 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, puisqu'à d'autres occasions il les invoquera pour justifier les siens propres ; le débat, la discussion, la délibération démocratique restent donc possibles, ils sont même rendus possibles par l'existence d'un système de valeurs partagées qui garantit à la fois la diversité des opinions et des choix politiques, l'unité du cadre d'élaboration pacifique de ces choix, et la possibilité même d'évoluer, de changer d'opinion sans renier ce socle de convictions profondes.

<sup>8</sup> P. Ricœur, « La cité est fondamentalement périssable, sa survie dépend de nous », *Le Monde* du 29 octobre 1997

<sup>9</sup> J. Rawls, *Théorie de la justice*, Le Seuil, 1987

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

### **Jugement de valeur et jugement de connaissance**

Un autre débat important, surtout pour des enseignants et des cadres éducatifs chargés de transmettre des connaissances, est celui des rapports entre les valeurs et la vérité. Comment séparer et articuler une vérité que l'on doit bien appréhender comme universelle, objective et éternelle (les choses et les événements existent en dehors de leur connaissance savante, et même de la conscience humaine de leur simple existence) et des valeurs relatives, subjectives et périssables. David Hume, philosophe écossais des Lumières, est l'auteur d'un véritable tournant de la pensée en posant, à ce propos, que « la simple connaissance de ce qui est ne permet pas d'induire ce qui doit être. » Cette *fracture de Hume*, comme on a pu l'appeler, séparant ce qui d'un côté relève de la connaissance mais n'en dépend pas, de ce qui de l'autre relève du désir ou du devoir, mais en dépend, apparaît fondatrice de nouveaux rapports entre valeur et vérité, dégagés de quatre grandes dérives ou illusions : le dogmatisme, qui voit dans la vérité (révélée) une valeur, le Bien, d'ailleurs assimilable au Juste et au Beau ; l'idéalisme, qui fait de la valeur une vérité, professant par exemple que le juste est objectivement juste ; le sophisme, qui prétend que la vérité est toujours relative est qu'elle n'est donc qu'une valeur parmi d'autres ; enfin le nihilisme qui, de l'absence d'objectivité des valeurs infère leur irréalité et donc leur nullité.<sup>11</sup> Cette séparation entre ce qui est de l'ordre de la raison, le jugement de connaissance, et ce qui est relève du désir (ou du devoir), le jugement de valeur, apparaît fondamentale pour permettre leur articulation pratique.

En effet, comment choisir, décider, agir, sinon en portant successivement un jugement de connaissance puis un jugement de valeur ? Pour décider, on le voit tous les jours, mieux vaut en effet connaître qu'ignorer un dossier, et c'est là que, notamment, l'expérience personnelle et la recherche sont utiles. En pratique, la connaissance permet de porter un jugement d'anticipation associant une série d'hypothèses (si je fais ceci...) à une série de conclusions raisonnables (...les effets seront probablement cela.) Mais comment choisir ensuite entre ces occurrences ? C'est ici qu'intervient le désir (ou le devoir) et que peut s'opérer le jugement de valeur, et donc la décision. Que la vérité ne puisse être une valeur en soi est difficile à admettre pour beaucoup, en particulier pour les professeurs ; mais qu'on y réfléchisse bien, si la vérité n'est pas une valeur, la connaissance, qui est recherche et amour de la vérité en est une ; et la vérité a besoin de ce désir, de cet amour, non pas pour être, mais pour être connue. Comme l'écrit Comte-Sponville : « C'est le désir qui évalue ; c'est la raison qui connaît ; et aucun désir ne tient lieu de connaissance, ni aucune raison ne suffit au désir. Il faut donc les deux, c'est cette croisée qui fait l'homme, ou qui le crucifie. »<sup>12</sup>

### **Ethique ? Morale ?**

Il n'existe pas de distinction unanimement acceptée entre morale et éthique. Le langage commun confond volontiers les deux notions, l'éthique étant une sorte de morale distinguée : la première est appréciée chez son médecin, la seconde chez son épicier ironise Comte-Sponville.<sup>13</sup> Certains philosophes comme Jankélévitch (*Le paradoxe de la morale*) ou Lévinas (*Ethique et infini*) ne font pas de distinction entre les deux termes. Pour d'autres, comme Lalande (*Dictionnaire de philosophie*), la morale recouvre l'ensemble des prescriptions admises par une société, et l'éthique l'étude des jugements de valeurs ou, également, la philosophie des morales. Aujourd'hui une autre distinction semble prendre le dessus sous l'emprise notamment des développements de situations nouvelles liées au progrès de la recherche scientifique et technique, comme le montre la création en maints domaines de *comités d'éthique*. Paul Ricœur propose ainsi que la morale désigne « ce qui s'impose comme obligatoire (...), marqué par des normes, des obligations, des interdictions, caractérisé à la fois

<sup>11</sup> A. Comte-Sponville, op. cit.

<sup>12</sup> Idem

<sup>13</sup> A. Comte-Sponville, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

par une exigence d'universalité et par un effet de contraintes », tandis que l'éthique correspondrait à « ce que la personne estime bon de faire »<sup>14</sup>. Etchegoyen se situe dans la même perspective lorsqu'il distingue la morale de l'éthique par la nature de l'impératif auquel chacune des deux notions renvoie : impératif catégorique pour la première, le comportement répondant à un devoir, impératif hypothétique pour la seconde, le comportement reposant alors sur une hypothèse suggérée par la prudence<sup>15</sup>. Pour Comte-Sponville l'approche morale est explicitement normative : il existe des règles, des devoirs qui s'imposent à tout individu – ou qu'il s'impose –, des principes auxquels il ne peut – ou ne veut – se soustraire ; la morale commande, et ceci sans ce soucier des circonstances ; la décision prise en son nom ne peut être discutée. L'éthique est également normative, mais ses normes n'ont plus la valeur absolue d'un commandement ou d'un devoir, elles ont plutôt le statut de recommandations ou de conseils<sup>16</sup>. Pour lui, contrairement à la morale qui pose la question du *devoir*, l'éthique pose le problème des modes de vie et donc du *bonheur* ; non plus dans une forme absolue, à valeur universelle, mais relative à chaque situation ou circonstance. Elle constituerait de ce fait une casuistique moderne : la recherche de la bonne manière d'agir, ou de la moins mauvaise, certes en référence à des valeurs, mais aussi en fonction des circonstances.

Une stabilisation du vocabulaire semble donc s'opérer. Reviendrait à la morale ce qui est de l'ordre de l'obligation, du devoir, et à l'éthique ce qui relève de principes qui guident l'action (les valeurs) dans un contexte où le choix est possible. Le caractère *moral* ou *éthique* d'une décision tiendrait d'ailleurs moins à sa nature qu'à la manière dont sa délibération est conduite. Le *jamais*, le *toujours*, relèvent de la morale, le *réfléchissons*, le *discutons-en*, de l'éthique. Tel proviseur refuse par exemple de signer le bon de commande présenté par l'infirmière scolaire pour fournir à une élève la *pilule du lendemain* : « Jamais je ne me rendrais complice d'un crime » objecte-t-il : ce qui pour l'une est une question éthique est pour l'autre un problème moral. Les exemples ne manquent pas dans les établissements scolaires de ces petits et grands différends fondés sur ces divergences d'appréciations : la répartition des élèves en divisions et la gestion de leur hétérogénéité, l'exclusion d'un élève, l'accueil d'une jeune fille voilée (avant la loi de 2004), les aménagements de parcours scolaire ou d'emploi du temps pour divers motifs, etc. Morale pour les uns, éthique pour d'autres.

## Ethique

Dans les établissements scolaires, la dimension éthique n'est pas régie par la seule exigence de loyauté à l'institution, ou par le simple souci d'efficacité de la gestion mais, comme dans l'ensemble de la société, par une préoccupation plus vaste, celle de la *vie bonne*, du bonheur (et, dans sa dimension que l'on peut appeler morale, par le devoir de faire le bien, dans lequel on peut voir une composante de la *vie bonne*). En pratique, la question éthique se pose aux enseignants comme aux chefs d'établissement à deux niveaux complémentaires. D'abord la question est de savoir si les fins poursuivies sont les bonnes. (Est-ce mon travail de traiter les incivilités entre élèves ? Dois-je intervenir pour des faits répréhensibles à l'extérieur de l'établissement ?...). Ensuite, si la réponse est positive, la question principale est de savoir si les moyens utilisés sont les meilleurs. (Faut-il convaincre ou punir ? Intervenir soi-même ou appeler la police ?...). A chaque fois, prendre une décision nécessite de porter d'abord un jugement de connaissance (Quelles sont les circonstances ? Que dit le droit en la matière ?...) puis un jugement de valeur, et donc de s'appuyer sur un système de valeurs (et de le partager si la décision est collective). Ces questions difficiles en appellent d'ailleurs d'autres, encore plus redoutables : *bon* ou *meilleur* certes, mais pour quoi et pour qui ? Telle méthode pédagogique, telle organisation de l'hétérogénéité des élèves, de l'emploi du temps, des

<sup>14</sup> P. Ricœur, « Ethique et morale », *Lecture I*, Le Seuil, 1991

<sup>15</sup> A. Etchegoyen, *La valse des éthiques*, François Bourin, 1992

<sup>16</sup> A. Comte-Sponville, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

modules ou des options va privilégier une catégorie d'élèves, le désir d'un groupe de familles, les contraintes ou les conceptions d'un professeur, forcément au détriment d'autres catégories, d'autres groupes, d'autres contraintes ou conceptions. Avec l'éthique, le choix est toujours difficile, rarement consensuel, souvent controversé. L'éthique, c'est l'enfer !<sup>17</sup>

C'est précisément pourquoi certains préfèrent se réfugier dans le paradis de l'administration et ouvrir le parapluie de la hiérarchie. En mettant en avant les nécessités de l'administration, pas de choix à opérer : il suffit d'appliquer les directives ; donc de les trouver ou à défaut d'en demander. Hélas l'obéissance ne tient lieu ni de valeur ni de vérité. D'autres choisissent d'élire domicile dans le purgatoire de la gestion, de s'abriter derrière les statistiques, de convoquer la Science (de l'éducation, du management) pour asseoir la légitimité de leurs choix. En arguant des soucis de la bonne gestion, la décision est relativement facile car l'efficacité devient maîtresse du jeu : ce sont les critères d'utilité, de rendement, de rapidité qui s'imposent d'eux-mêmes ; le résultat l'emporte sur la manière de faire. Mais le jugement de connaissance ne peut remplacer le jugement de valeur. Mieux vaut donc, même si cela prend du temps et de l'énergie, délibérer et assumer des choix guidés par une éthique. La loyauté et l'efficacité sont certes des valeurs du service public, mais elles sont constamment en tension avec les valeurs politiques et morales qui gouvernent notre société et notre institution.

### Déontologie

On appelle déontologie l'ensemble des obligations qu'une profession se donne où qu'on lui donne. Cela renvoie donc, de manière générale, à deux champs normatifs : les obligations juridiques et les devoirs moraux. En France, les personnels de l'éducation nationale et en particulier les personnels de direction sont des fonctionnaires, et à ce titre soumis à des obligations inscrites dans le droit public. Mais ces obligations ne sont nullement regroupées, il faut aller les rechercher dans des textes disparates. Sans prétention à l'exhaustivité, citons pour les personnels de direction : la Constitution (respect de l'égalité entre élèves, obligation de laïcité), la loi du 13 juillet 1983 (obligations des fonctionnaires), l'article 40 du code de procédure pénale (obligation des agents publics en cas de crime ou de délit), l'article 226-13 du code pénal (respect du secret professionnel) et le décret du 30 août 1985 (obligations du chef d'établissement). Comme il n'existe pas, pour nos professions, d'organisation corporative qui aurait, de plus, la capacité d'élaborer et d'imposer d'autres règles, aucun devoir moral collectif ne vient s'ajouter à ces obligations juridiques. Les professions libérales, au premier rang desquelles figurent les médecins, possèdent quant à elles cette tradition ; le serment d'Hippocrate a longtemps constitué un engagement moral avant d'évoluer en code déontologique sous la pression de l'Etat, qui ne fait que déléguer au conseil de l'Ordre sa gestion et son application en première instance, mais garde la main en appel.

Existe-t-il cependant une morale professionnelle commune, ou au moins quelques traits moraux qui seraient communs aux personnels de l'éducation ? On peut se poser la question lorsqu'on observe, par exemple, le phénomène spontané qui s'est développé ces dernières années autour des élèves *sans-papiers*. Qu'un administrateur particulièrement maladroit demande aux écoles de les signaler, que des policiers zélés fassent irruption dans un établissement ou appréhendent un grand-père aux abords d'une école, et c'est toute une profession qui s'indigne, se mobilise et met en place des chaînes de solidarité. Consensus moral implicite ? Peut-être, mais ne soyons pas trop naïf, car sans doute certains ne sont pas d'accord et préféreraient que ces enfants soient expulsés ; mais force est de constater qu'il n'existe pas à l'heure actuelle d'expression publique de cette opinion dans la profession ; non pas que ceux qui l'exprimeraient soient physiquement menacés mais, plus simplement, parce

---

<sup>17</sup> J-P. Obin, « L'enfer de l'éthique », introduction à *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 1993

qu'aucun espace moral ne semble y exister pour échapper alors à l'opprobre et à l'indignité. Peut-être n'existe-t-il donc aucune morale commune aux personnels de l'éducation. Mais en faudrait-il une, et pourquoi ?

### Déontologie morale ?

Le problème, on le discerne à travers certains exemples, est que de nos jours ce n'est pas qu'il n'y ait plus de morale, mais qu'il y a en trop ! C'est que la morale est devenue une affaire personnelle, qu'elle s'est individualisée. La question se pose donc à l'échelle de l'ensemble de la société : peut-on vivre ensemble sans morale commune ? Et elle s'y pose depuis si peu de temps qu'il n'est pas surprenant que nous n'ayons pas de réponse partagée à y apporter : Marcel Gauchet date en effet des années 1970 le début du développement en France de ce qu'il nomme *l'individualisme moral*, qu'il oppose à *l'individualisme politique* qui s'est développé bien antérieurement.<sup>18</sup> Nous avons vu plus haut la réponse apportée par Rawls à cette question au début des années 1970 : oui, dit-il en substance, *le droit* peut et doit remplacer le rôle que jouait hier la morale dans le maintien de la cohésion sociale. Depuis, le développement de *l'éthique* est venu apporter un autre type de réponse à la même interrogation. Ainsi, l'affaiblissement des contraintes de la morale, notamment religieuse, a entraîné depuis 40 ans en Occident le développement conjoint de la régulation et de la pacification des rapports sociaux par les règles du droit et par la délibération éthique, en même temps que le développement des morales personnelles. Mais quelles en sont les conséquences pour la vie en commun ? Question bien vaste, que je propose de réduire à une autre, plus centrée sur notre propos : peut-on diriger un établissement scolaire sans morale commune, simplement donc au nom du droit et à l'aide de l'éthique ? Et sinon quelle morale adopter ? La morale personnelle du chef d'établissement ? Elle est évidemment exclue, car il n'a pas les moyens de l'imposer. Y aurait-il alors la possibilité de dessiner une morale consensuelle ? Et pourquoi donc en faudrait-il une ?

Dans un établissement, on ne peut certes délibérer de tout et d'ailleurs le droit est là pour nous le rappeler. Le conseil d'administration ne vote pas pour choisir son président. Et s'il le fait ses décisions sont entachées d'illégalité. Le service d'enseignement des professeurs est plafonné, et même l'intérêt du service ne peut imposer qu'on y déroge ; les syndicats sont là pour nous le rappeler. Y a-t-il toutefois d'autres domaines, d'autres circonstances, qui devraient échapper à la délibération et où le droit est cependant muet ? La violence ? Le code pénal, le code de procédure pénal et le règlement intérieur, s'ils étaient connus et appliqués, notamment des professeurs, devraient suffire à la peine. Oui, mais la petite incivilité dans les couloirs, la remarque humiliante sur le bulletin scolaire, la stigmatisation du bon élève par la classe ? On peut certes diriger l'établissement scolaire par le droit, sans faire de morale et en faisant abstraction de la sienne propre, de très nombreux collèges et lycées sont ainsi dirigés ; et, a-t-on envie de dire, ce n'est déjà pas si mal, comparé à d'autres où l'état de droit n'est pas vraiment assuré. Mais d'autres exemples, moins nombreux il est vrai, existent également où un proviseur ou un principal a réussi à promouvoir un cadre moral commun accepté par les élèves, les familles et les professeurs : non pas sa morale personnelle, sans doute plus exigeante, mais une morale scolaire minimale fondée sur *le respect de la dignité, et de l'égalité de dignité*, de tous ceux qui travaillent dans l'établissement ; ce qui a le triple l'avantage, en termes d'action, de pouvoir condamner toutes les humiliations, petites et grandes (violences, insultes, racisme, bizutage...), de situer la relation adulte-élève à la fois dans un cadre inégalitaire (le droit) et égalitaire (l'égalité de dignité), enfin de rendre possible une éducation morale des élèves. A un personnel de cantine ayant fait une remarque raciste à un élève, le chef d'établissement commence par lui rappeler la *règle d'or* de toute morale : « Vous

<sup>18</sup> M. Gauchet, *La démocratie d'une crise à l'autre*, Cécile Defaut, 2007

aimeriez, vous, être humilié publiquement de la sorte, qu'on s'en prenne à la couleur de votre peau, à votre religion ?... Non ? Alors ne faites pas aux autres ce que vous n'aimeriez pas qu'on vous fasse ! Votre remarque est indigne ! » Et ensuite seulement il est temps de rappeler le code pénal, et éventuellement de le faire appliquer. La portée de l'intervention n'est pas la même : avec la morale c'est le racisme qu'on condamne ; avec le droit c'est le propos public ; comme si l'intervention juridique signifiait implicitement « Vous êtes raciste ? Très bien, vous êtes libre de l'être, mais gardez ça pour vous cher collègue, sinon il pourrait vous en cuire. » C'est précisément cette faiblesse du droit que souligne Olivier Reboul lorsqu'il affirme que la morale est supérieure au droit ; parce que, dit-il, « elle agit en dehors de la présence du gendarme. »<sup>19</sup> Une société ne peut tenir uniquement par le droit affirme-t-il en conséquence, sinon il faudrait placer un gendarme derrière chaque citoyen, et un policier derrière chaque gendarme. Certains régimes s'y sont d'ailleurs essayés, avec les résultats que l'on connaît.<sup>20</sup>

Mais pourquoi restreindre la dimension morale d'une déontologie des personnels de direction au seul domaine du respect de l'égalité de dignité de ceux qui y travaillent ? De quoi d'autre ne devrait-il jamais avoir lieu de délibérer dans un collège ou un lycée ? C'est autour de l'autorité des adultes sur les enfants, et notamment des maîtres sur les élèves que se polarise parfois cette question. On connaît la phrase terrible par laquelle Hannah Arendt condamne dans *La crise de l'éducation* l'abandon par certains adultes de leur autorité sur les enfants : « Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation. »<sup>21</sup> D'une manière moins brutale, c'est ce que semble aussi signifier André Comte-Sponville lorsque, décrivant son expérience de jeune père, au sortir des années 1970, il avoue : « Il me faudra bien reconnaître qu'il n'est pas interdit d'interdire, et même, lorsqu'on est père ou mère de famille, qu'il est interdit de ne pas interdire ! »<sup>22</sup> Les parents libéraux comme les adeptes des pédagogies du désir ne visent pourtant que le bonheur des enfants. Mais entre le devoir et le bonheur, comme entre la contrainte et la liberté, pourquoi faudrait-il choisir ? En opposant le devoir au bonheur et en faisant de ce dernier une injonction, et donc un devoir pour l'enfant, ne le place-t-on pas dans une position intenable ? N'est-ce pas à l'inverse, en lui fixant des devoirs et en lui imposant des contraintes qu'on lui permet de découvrir la réelle liberté (notamment celle de désobéir !) et surtout, un peu plus tard, l'indicible bonheur d'accomplir son devoir ?

### **Conclusion : pour le chef d'établissement, comment faire ?**

« Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement » dit de lui son référentiel de mission. Deux champs s'ouvrent donc au chef d'établissement : l'enseignement et l'éducation. Le premier apparaît comme un terrain relativement balisé par les programmes et jalousement gardé par les professeurs et les inspecteurs ; le second comme une *terra incognita*, un terrain d'aventures où les conceptions des uns et des autres se déploient plus librement. Comment diriger un établissement si l'on ne sait pas, d'abord, où l'on doit aller ? Sans s'en désintéresser (le socle commun fournit un premier cadre axiologique de réflexion), l'institution, dans sa tradition libérale universitaire, donne de fait à chaque professeur, et surtout à chaque CPE en matière éducative, une réelle liberté pour

<sup>19</sup> O. Reboul, op. Cit.

<sup>20</sup> Le lecteur intéressé trouvera dans le livre de V-A. Kravchenko, *J'ai choisi la liberté !*, Editions Self, 1947, la description hallucinante, par un haut fonctionnaire soviétique, d'un tel système et de ses conséquences ; Reboul n'avait sans doute pas lu ce livre, sinon il aurait poursuivi sa construction : dans les administrations, les usines et les établissements scolaires soviétiques, les travailleurs étaient en effet surveillés par l'administration d'Etat, elle-même surveillée par celle du Parti, elle-même soumise à la surveillance de la police politique, le NKVD, elle-même espionnée par une organisation secrète interne dépendant directement de Staline !

<sup>21</sup> H. Arendt, « La crise de l'éducation », *La crise de la culture*, Gallimard Folio-essais, 1972, p.243

<sup>22</sup> A. Comte-Sponville, « Trente ans après », préface à *Du corps*, PUF, 2009

répondre à la question. Elle laisse donc à chaque établissement la possibilité de lui trouver éventuellement une réponse collective ; et donc à chaque chef d'établissement le choix de laisser la barque dériver au gré des courants ou bien de se saisir résolument du gouvernail. Les normes juridiques fournissent certes un cadre général des procédures de pilotage, mais ne disent rien du but à atteindre ni du chemin pour y parvenir. La question du pilotage est donc d'abord une question éthique.

Deux moyens, pas totalement indépendants, s'offrent alors au principal ou au proviseur déterminé à imprimer une direction à son établissement : les structures et les personnels. Ne pas saupoudrer les moyens mais mettre la DGH au service d'une politique d'ensemble ; constituer les classes en jouant à la fois sur le nombre et les niveaux des élèves, ainsi que sur des projets pédagogiques diversifiés ; ouvrir des options qui garantiront la diversité et la mixité sociale du recrutement ; voilà pour les structures. Créer et animer des équipes autour de projets collectifs, par discipline et par niveau ; proposer aux professeurs des groupes-classes avec lesquels ils pourront mettre en œuvre leurs talents et réaliser leurs projets ; confier à certains des responsabilités disciplinaires ou transversales sur la durée ; voilà pour les personnels. Mais il reste le plus important, et le plus délicat : comment *les* convaincre, comment entraîner ces enseignants, toujours plus individualistes, arc-boutés pour certains sur leur liberté pédagogique, encouragés aussi par la démagogie syndicale à s'opposer aux initiatives pédagogiques des « petits chefs » et aux empiètements de « l'administration », comment les amener à jouer collectif ? Ici encore la réponse n'est pas déontologique, elle est de nouveau éthique.

Laissons de côté le projet : vingt ans de mise en œuvre ont démontré qu'il s'agissait là d'une simple technique, dénuée en elle-même de sens et capable, selon les circonstances, de dynamiser une vie collective comme de dissimuler son inconsistance. Une autre tentation guette le chef d'établissement pédagogue ou éducateur, parfois un ancien professeur ou CPE militant : convertir les enseignants aux méthodes qui furent hier les siennes. Mais les professeurs se méfient en général du zèle prosélyte ; avec raison semble-t-il : une étude établit en effet que s'il existe bien des « enseignants efficaces » on est incapable d'identifier des « pratiques efficaces » en pédagogie.<sup>23</sup> La réussite semble moins affaire de méthodes que d'attention aux élèves et de souci de les faire réussir, autrement dit davantage une question d'éthique que de technique. Convaincre n'est donc pas convertir. La capacité d'entraîner, de faire converger les initiatives passe d'abord par le partage de valeurs communes. Et, davantage encore que par les discours, c'est dans l'action, dans le travail quotidien que ces valeurs se partagent.

Il n'existe au fond que trois grands modes de pilotage (que l'on peut certes combiner) : par les normes et les moyens, par les objectifs et les résultats, et par les valeurs et l'action commune. La dérive bureaucratique a déconsidéré le premier ; le second, qui prospère de nos jours, est guetté par une dérive technocratique ; reste le troisième, fédérer et entraîner sur des valeurs partagées, qui réussit si bien à nos concurrents de l'enseignement privé. Serait-ce là la raison de notre réticence ? L'enseignement public n'a-t-il pas ses valeurs propres ? Doit-il en avoir honte ? Enseigner est pourtant un des rares métiers auxquels on se destine encore (et peut-être de plus en plus) par vocation, c'est-à-dire sur des considérations éthiques. Piloter par les valeurs n'est nullement une manipulation, c'est à l'inverse mobiliser ce qu'il y a de meilleur, de moralement le plus élevé chez les enseignants, pour leur permettre de s'engager dans une action collective au sein de laquelle ils peuvent pleinement investir leur liberté et leur identité professionnelles.

---

<sup>23</sup> Voir à ce sujet le dossier « L'efficacité des pratiques enseignantes », supplément de *La lettre de l'éducation* n° 434, décembre 2003