

Valeurs et direction des établissements scolaires

« 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), cet objectif à l'allure solennelle plonge forcément le responsable chargé de sa mise en œuvre, conscient des difficultés de la tâche, dans un abîme de perplexité. Toutefois, ces hésitations et ces interrogations peuvent être l'occasion de quelques clarifications conceptuelles, et surtout de tracer quelques problématiques autour de la responsabilité des personnels de direction.

Les « valeurs de la République »

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 assiste-t-on à une instrumentalisation moralisatrice des principes républicains, comme si les bonnes vieilles leçons de morale d'hier pouvaient encore valoir dans la société d'aujourd'hui.

On peut aussi 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 et le droit à la propriété qui figurent pourtant dans la Déclaration du 26 août 1789, ni le droit à la justice économique et sociale défini par le Préambule du 27 octobre 1946, deux textes qui constituent les fondements axiologiques de notre Constitution. On peut poursuivre l'interrogation : 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 pourquoi ignorer les valeurs proprement morales ? L'honnêteté, la générosité, le courage, doivent-ils être exclus de l'école et laissés aux soins des familles ? Un soupçon s'empare parfois de certains : 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 aujourd'hui une part de son attrait ?

Surgissent surtout chez beaucoup des 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. Ceux-là 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 », fidèle à la pensée de Condorcet et traditionnellement hostile à toute idée d'une *éducation nationale* potentiellement liberticide, et favorable à une mission plus restreinte d'*instruction publique*, s'ajoute en effet aujourd'hui un nouveau courant « de droite », résolument néolibéral, individualiste et même anti-scolaire, qui refuse toute responsabilité éducative à l'Etat au nom du droit indépassable 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, avec ses puissantes valeurs hédonistes - l'immédiateté, la séduction, l'avidité - constituerait désormais

un obstacle insurmontable à tout apprentissage de principes contraires 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.¹

Elles constituent de toute manière la toile de fond de toute direction d'un établissement scolaire. Un chef d'établissement peut-il aujourd'hui évacuer ces questions ? Peut-il faire semblant de ne pas y apporter 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 *évalué* sur ces questions par un entourage qui juge en permanence *sa valeur* en jugeant *ses valeurs* ? 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 sans doute le plus efficace) n'est-il pas d'affronter la question de leur justification ultime, de leur valeur ?

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^{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 celle d'une œuvre d'art. 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, la valeur d'échange d'un objet atteste de nos jours 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 immédiat².

Le concept abstrait, qui émerge donc au 19^{ème} siècle, s'épanouit au 20^{ème} sous l'effet d'une double évolution socioculturelle : la sécularisation et l'individualisation de la société, qui ont pour conséquences l'affaiblissement des systèmes de normes collectives et la crise des sources morales et politiques de l'autorité constituées jusque là par la transcendance (la religion) et la précédence (la tradition). « Le mot *valeur*, écrit Claude Lefort, est l'indice d'une impossibilité à s'en remettre dorénavant à un garant reconnu par tous : la nature, la raison, Dieu, l'Histoire ; il est un indice d'une situation dans laquelle toutes les figures de la transcendance sont brouillées. »³ Loin d'être une mode passagère, la référence permanente aux valeurs constituerait donc un des aspects d'un mouvement plus profond de sécularisation et d'autonomisation de la société, ce *désenchantement du monde* observé dès le début du 20^{ème} siècle par Max Weber.

¹ Ce qui est tenté dans : J-P. Obin, « Les valeurs de l'école », *Administration et éducation* 100, 2003, téléchargeable sur www.jpobin.com

² 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

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

Anarchie des valeurs ou démocratie ?

La question est donc posée de savoir si cet effacement de toute autorité « surplombante » ne conduisait pas tout droit au chaos et à l'anarchie, donnant ainsi raison aux angoisses dostoïevskiennes (« Si Dieu n'existe pas, alors tout est permis »). Ce n'est pas ce qu'observe aujourd'hui André Comte-Sponville, pour qui la subjectivité et la pluralité des valeurs n'est nullement un obstacle à leur efficacité sociale. En effet, argumente-t-il, si le désir est l'essence même de l'homme, le conflit est celle de la société, et les conflits de valeurs d'aujourd'hui ne font que s'ajouter aux conflits d'intérêts de toujours. Complétons ce développement : la démocratie n'est en effet pas l'absence de conflits mais plutôt leur acceptation et 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^{ème} siècle que des jugements opposés, des opinions divergentes et la possibilité de décisions contraires dans le gouvernement de soi comme dans celui de la cité ? Ce constat place alors le débat sur un autre plan, celui des conditions pratiques de l'exercice de la démocratie.

Dans ce débat, deux visions de notre époque, deux grandes thèses s'opposent : celle du dissensus et celle du consensus des valeurs. 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. 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 le camp opposé, celui du consensus des valeurs, certains philosophes comme Marcel Gauchet pointent non sans pertinence l'unité actuelle de l'Occident autour de l'idéologie des Droits de l'homme, un fait sans précédent depuis la Réforme.

Un très large accord paraît en effet se développer aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, autour des grandes valeurs politiques qui fondent la Déclaration universelle de 1948 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égalité de dignité des êtres humains, la solidarité envers les plus démunis. Même les extrêmes, qui vouaient hier la plupart de ces principes aux gémonies, n'osent plus ouvertement les attaquer. Depuis une trentaine d'années les conflits politiques seraient donc moins le résultat, comme auparavant, 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 tout à la fois la diversité des opinions et des choix politiques, l'unité d'un cadre d'élaboration pacifique de ces choix, et la possibilité même pour chacun d'évoluer et de changer d'opinion sans renier ce socle de convictions profondes.

Ethique ou morale ?

Il n'existe pas de distinction unanimement acceptée entre morale et éthique. Aujourd'hui une distinction semble prendre le dessus sous l'emprise 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 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 »⁴. 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 souci des circonstances ; la décision prise en son nom ne peut être discutée. Mais l'éthique est également normative. Ses normes n'ont pas la valeur absolue d'un commandement ou d'un devoir, elles ont plutôt le statut de recommandations ou de conseils. 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, *en référence à un système de valeurs*, hiérarchisées en fonction des circonstances. 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 *indignons-nous !* relève de la morale, le *réfléchissons et 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. Question morale pour certains, éthique pour d'autres.

L'éthique, c'est l'enfer !

Dans les établissements scolaires, la dimension éthique ne se réduit pas à la seule exigence de loyauté à l'institution, ou au simple souci d'efficacité de la gestion mais, comme dans l'ensemble de la société, par une préoccupation plus vaste, celle de la recherche des *bonnes décisions*, dans laquelle les valeurs sont en tension permanente entre elles. 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 proposés 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 précises ? 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 modules ou des options va privilégier une catégorie

⁴ P. Ricœur, « Ethique et morale », *Lecture 1*, Le Seuil, 1991

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 !⁵

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. 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, et laisse place au doute, délibérer et assumer des choix guidés par un système de valeurs en tension entre elles.

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 pas regroupées dans un code, 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). Et du côté des devoirs moraux ?

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.⁶ 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

⁵ J-P. Obin, « L'enfer de l'éthique », introduction à *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 1993

⁶ M. Gauchet, *La démocratie d'une crise à l'autre*, Cécile Defaut, 2007

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 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, 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. »⁷ 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 sait.

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 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 CPE une réelle liberté en matière éducative. Elle laisse à chaque établissement la possibilité de 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 ;

⁷ O. Reboul, op. Cit.

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 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.⁸ 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.

Jean-Pierre Obin
www.jpobin.com

⁸ Voir à ce sujet le dossier « L'efficacité des pratiques enseignantes », supplément de *La lettre de l'éducation* n° 434, décembre 2003