

LES IDENTITES PROFESSIONNELLES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

(Colloque de l' AFIDES, Tunis, Octobre 1995

Revue de l' AFIDES N°13, Montréal, 1996)

DIRIGER UN ETABLISSEMENT : UNE PROFESSION ?

Le caractère un peu péremptoire du titre de notre colloque ne doit pas nous dispenser de l'interroger : diriger un établissement est-ce vraiment exercer une profession ? N'est-ce pas plutôt comme d'aucuns le défendent, posséder un métier, avoir une fonction, remplir une mission, jouer un rôle, ou tout simplement occuper un emploi ? Tous ces termes utilisés ici et ailleurs, parfois revendiqués, sont substitués ou opposés les uns aux autres. Leur choix n'est pas neutre, chacun portant une charge symbolique particulière et induisant des connotations qui lui sont propres¹. Le mot de profession - et ses dérivés : professionnel, professionnalisme, professionnalité - bénéficie tout de même d'une vogue particulière.

Nous avons mené ailleurs² l'étude des raisons de ce succès, et il n'est pas dans notre propos de la reprendre ici. Disons simplement qu'après d'autres thématiques, comme celle de la science ou celle de la technique, qui ont eu leurs heures de gloire (mais dont les bienfaits ne semblent plus évidents, notamment depuis la montée de l'écologisme), la professionnalisation semble aujourd'hui constituer un des mythes majeurs de notre époque, porteuse d'un message d'affirmation d'une modernité en marche dans l'éducation. Pour n'en donner qu'un seul exemple, lorsque tel chef d'établissement donne comme slogan à son projet " Tous des pros ! ", il affirme une modernité fondée sur une opposition implicite entre des " professionnels " supposés bardés de compétences, et des " amateurs " (ceux qui agissent par amour, par passion) présumés incompetents. De plus il joue sur un registre sportif également porteur de modernité (le même proviseur se verra bien davantage à la tête d'une " équipe " que d'un " conseil " ou " comité " de direction...).

Retenons simplement de ce court développement que si l'on devait introduire quelques distinctions issues de l'imaginaire collectif de notre époque, le terme de profession semblerait plutôt lié à l'idée d'expertise, de compétences, tandis que celui de métier serait davantage associé à un corps de techniques, celui d'emploi à un poste de travail, à un ensemble de tâches, celui de rôle à des attentes sociales et celui de fonction à l'exercice d'une responsabilité. Quant à la mission, elle renvoie, on le verra, à une sorte de transcendance, sinon à un apostolat.

La profession ne peut s'observer à l'état pur, ni dans un individu (chacun l'incarnant de manière diverse), ni dans un emploi (tous étant par nature différents). Ensemble de compétences, elle s'exprime dans l'action et tente de se formaliser dans les contenus et les modalités d'une formation. Profession et formation semblent intimement liées : s'interroger sur la première et vouloir faciliter son évolution, c'est souvent prendre en main la seconde pour y parvenir.

PRATIQUES ET DISCOURS

¹ Deux revues viennent de publier un numéro sur ce thème : Revue internationale d'éducation n° 4, 1994 : " Diriger un établissement scolaire ", et Administration et Éducation n° 2, 1995 : " Un métier : chef d'établissement ". Leur contenu montre l'ampleur des désaccords à ce sujet.

² J.P. OBIN, " La face cachée de la formation professionnelle ", Hachette-Education, 1995

Acceptons donc provisoirement qu'être chef d'établissement scolaire soit une profession. Et consacrons-nous à la question de savoir ce qui en fait la spécificité éventuelle : existe-t-il une distinction fondamentale entre cette profession et les autres, et en particulier celles qui en paraissent proches, qu'elles se situent dans le champ éducatif ou qu'elles comportent des responsabilités de direction ? Et si oui, quelle est la nature de cette spécificité ? Voilà notre problématique.

Une première source d'informations pour répondre à ces interrogations est l'observation **des pratiques**. Il serait aisé de montrer en quoi, par exemple, l'emploi du temps, les tâches, les préoccupations, les productions orales ou écrites d'un principal de collège se distinguent non seulement de ceux d'un menuisier, mais également de ceux d'un professeur ou d'un chef d'entreprise. Une seconde source possible d'observation pour fonder une réponse est de prendre en considération **les discours** portant sur la profession : productions " scientifiques ", institutionnelles, corporatives, etc. nombreuses et variées, dont un échantillon pourrait être fourni par les communications de notre colloque. Ces discours peuvent être regardés comme des productions symboliques témoignant de manières de représenter une réalité - ou d'en vouloir changer - à travers les mots, les images, les fantasmes et les théories mobilisés.

Pour tenter de traiter notre problématique, nous disposons donc de deux sources d'information : **observer les pratiques et analyser les discours**. Ces matériaux nous intéressent parce qu'ils vont nous permettre d'accéder à ce qui identifie la profession non seulement à ce niveau manifeste, mais aussi dans ce qu'elle comporte de plus essentiel, de profondément et de **structurellement** différent des autres professions.

La méthode que nous allons suivre dans cette recherche va consister à produire une analyse **des grandes figures emblématiques** de chefs d'établissement, telles qu'on peut les observer dans les pratiques (rarement à l'état pur, les gens sont toujours un peu compliqués...) et les discerner dans les discours sur la profession. Ces figures sont des représentations dépouillées, épurées, qu'on n'hésite pas à afficher, à mettre en avant pour affirmer, ou bien rejeter, une forme de professionnalité qu'on revendique, ou à l'inverse qu'on souhaite dénoncer. Elles ne constituent pas, ou pas forcément, les composantes d'une identité professionnelle que seule une étude sociologique peut faire apparaître³. Pourtant, ces figures sont porteuses d'intentions générales et sont portées par des valeurs qu'il n'est pas trop difficile d'explicitier. Nous rechercherons en même temps de quelles légitimités elles procèdent, et quelle peut être l'assise de ces légitimités. Ainsi nous espérons pouvoir dégager la structure symbolique qui se trouve au fondement même de la profession, lui donne son sens et en fait son originalité profonde.

Pour ce faire, nous allons utiliser la grille de lecture suivante : toute profession, son évolution, ses pratiques de références comme les discours qu'elle suscite, sont soumis de manière générale à quatre grands types de sollicitations ; d'abord **les aspirations des individus** qui la composent (pour nous chefs d'établissement en exercice, en fonction de leur personnalité propre, de leurs souhaits et de leurs désirs personnels) ; ensuite **les exigences de l'institution** qui en assure la tutelle (directives, injonctions et recommandations figurant dans les textes de l'Éducation nationale et les discours officiels) ; ensuite **les attentes de la société** qui font sentir leur poids sur la profession au travers de canaux multiples (comportements des élèves, des familles, des professeurs, productions médiatiques diverses sur l'École, ses qualités et ses défauts) ; enfin **des nécessités universelles**, celles qui ne

³ Sur les identités professionnelles des personnels de direction cf. J.P. OBIN, " La crise de l'organisation scolaire ", Hachette-Education, 1993, p. 205 et suivantes

tiennent ni aux individus, ni aux institutions, ni aux sociétés, ni à notre époque, mais à la nature et à la condition humaines⁴.

Nous allons maintenant montrer comment, dans l'Éducation nationale française, l'histoire a forgé des figures emblématiques de la profession de chef d'établissement qui s'inscrivent de manière particulière dans ces catégories⁵.

LES FIGURES EMBLÉMATIQUES DE LA PROFESSION

Quatre grandes figures emblématiques de chef d'établissement peuvent être dégagées selon nous de l'observation des pratiques et de l'analyse des discours. Ce sont celles de l'administrateur, du manager, de l'éducateur et de l'homme de pouvoir. Examinons-les successivement en recherchant pour chacune d'elles l'intention générale qu'elle manifeste, ses valeurs de référence et la nature de sa légitimité.

L'administrateur est la figure emblématique de chef d'établissement issue de la tradition du service public (la principale association qui en France regroupe la profession se nomme l'Association française des administrateurs de l'Éducation). La fonction de l'administrateur est d'administrer, c'est-à-dire d'exécuter avec loyauté - et si possible avec un certain charisme (mais on peut en être dispensé) - les instructions et les normes conçues par l'administration centrale du ministère et transmises par l'administration académique. L'archétype de l'administrateur est le proviseur du lycée impérial fondé par Napoléon, un fonctionnaire zélé et entièrement " ...dévoué à l'Empereur, à la monarchie impériale dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions "⁶. Les valeurs de référence de l'administrateur sont l'obéissance, la loyauté et la réserve. Les ordres ne sont pas discutés, quoi qu'on en pense ; la communication se fait par voie hiérarchique, à l'interne, pour commander aux subalternes et pour rendre compte aux supérieurs, sans autre souci d'explication ou de justification vers l'extérieur, fut-il l'environnement immédiat. La légitimité de l'administrateur procède de sa position dans une hiérarchie et, au-delà, de son appartenance à un appareil d'État qui a défini la **fonction** qu'il occupe. L'administrateur est en effet un fonctionnaire, partie intégrante et rouage essentiel d'un service public, défini par des lois, des décrets, des circulaires, tout un édifice juridique écrit et conservé dans le Recueil des Lois et Règlements. La source principale de cette légitimité est, en France, l'État, qui est un État de droit. L'administrateur, on l'aura compris, est soumis principalement aux **exigences de l'institution**.

La figure du **gestionnaire** constitue une version modernisée de celle de l'administrateur (elle date dans la fonction publique française des années soixante, notamment avec le courant de la rationalisation des choix budgétaires, la RCB). Le gestionnaire est davantage qu'un exécutant. L'État lui reconnaît des marges de manœuvre, une certaine habilité " professionnelle ", des compétences, une possibilité d'opérer certains choix. Mais ceux-ci restent sévèrement encadrés, en particulier par la nécessité de respecter les procédures et les équilibres financiers. Des valeurs de référence plus modernes s'ajoutent pour lui aux précédentes : la rationalité, l'efficacité. La légitimité du gestionnaire procède non plus seulement de sa fonction, mais aussi de sa connaissance des techniques (depuis peu

⁴ Par exemple, on peut estimer de façon banale qu'une nécessité universelle du métier d'enseignant est de posséder les savoirs qu'on doit enseigner aux élèves. On sait que cette nécessité universelle n'est pourtant pas toujours respectée, ainsi une enquête récente au Venezuela montre que nombre d'instituteurs ne maîtrisent pas la technique des quatre opérations.

⁵ Robert BALLION, à partir de l'analyse sociologique de 25 lycées, fait ressortir l'existence de quatre " styles de direction " : le politique, l'organisateur, le technicien et l'éducateur. (R. Ballion, " Styles de direction et fonctionnement des lycées ", Revue internationale d'éducation, n° 4, 1994). Notre étude, à partir d'une autre problématique et d'une autre méthode d'analyse, aboutit, on le verra, à des conclusions sensiblement différentes.

⁶ Décret impérial du 17 Mai 1808 portant sur l'organisation de l'Université impériale

de la pratique des outils informatisés de gestion, qui se multiplient), du respect des procédures et - déjà - d'une certaine évaluation de ses résultats. Mais le principe de cette légitimité relève toujours, comme pour l'administrateur, de l'État. En fait le gestionnaire semble bien être une figure bâtarde, intermédiaire entre celle de l'administrateur et celle, plus résolument moderne, du manager.

Le **manager** est une véritable figure de la modernité. Le chef d'entreprise est en effet le vrai chevalier des temps modernes. Cette idée est clairement apparue à partir au début des années quatre-vingt, moment où la France a effectué - sous l'influence de la crise économique et avec l'aide d'un pouvoir de gauche - le basculement idéologique qui a métamorphosé le visage de l'Entreprise⁷. De lieu d'aliénation qu'elles constituaient jusque-là, les entreprises sont devenues les instruments essentiels de la grande bataille pour l'emploi. Dans la guerre économique mondiale, elles ont été placées à l'avant garde, et décorées de l'Ordre de la sauvegarde de la nation. L'usine, tant décriée par les éducateurs et leurs élèves en 1968, s'est transformée brusquement en partenaire obligé et courtois du système éducatif. Le stage en entreprise est alors devenu obligatoire dans la formation des chefs d'établissement.

Le manager, souvent " patron " d'un grand lycée ou directeur d'un GRETA⁸, est d'abord un décideur, un véritable professionnel de la décision. Il délègue volontiers les tâches de gestion quotidiennes à ses collaborateurs, pour se consacrer à d'autres activités, plus nobles ou jugées essentielles : la détermination des objectifs, les relations extérieures, la " stratégie " et l'organisation générale. S'il gère encore quelque chose, c'est ce que les sociologues nomment la " complexité ", ces interactions un peu obscures entre les objectifs, les hommes, les méthodes et les structures. Les valeurs de référence du manager sont l'efficacité, le dynamisme, la compétition. Sa vraie légitimité repose sur les résultats de l'établissement qu'il dirige, étalon à la seule aune duquel il consent à être jugé. Le manager, volontiers frondeur avec son institution, va puiser sa légitimité, au travers de la séquence diagnostic-objectifs-stratégie-résultats qu'il vénère, dans la conformité de sa posture avec **les attentes sociales** ; c'est-à-dire avec les besoins exprimés par les couches de la société qui disposent des moyens de se faire entendre. Plus précisément, dans la France de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, le manager va se trouver en accord avec les attentes des classes moyennes urbaines, en quête de promotion sociale pour leurs enfants et donc d'efficacité pour le système, adeptes du consumérisme scolaire, et qui, appuyées par de puissants relais médiatiques, tendent à désacraliser l'École républicaine héritée de la 3^{ème} République pour la transformer en un vaste service, en une sorte de " supermarché de l'éducation " ⁹.

C'est précisément ici qu'interviennent les **nécessités universelles**. Car un doute nous étreint : et si l'éducation n'était pas un service, et si l'École n'était pas un marché ? Et si en agissant ainsi c'était la condition humaine qu'on maltraitait ? Alors le besoin d'humanité ne manquerait pas, sous une forme ou une autre, de se rappeler à nous... C'est précisément ce qu'on constate aujourd'hui dans une opinion française traversée par des attitudes pour le moins ambivalentes¹⁰. D'une part en effet on veut choisir l'établissement scolaire de ses enfants (pas trop exposé à la violence, sans trop d'enfants d'immigrés), leurs professeurs (bien diplômés, pas chahutés), les contenus enseignés (si possible consistants et " prestigieux "). Mais d'autre part, on souhaite que l'Éducation nationale parvienne à pallier les carences de l'éducation familiale, assure l'autorité dont on a abdiqué, transmette les valeurs dont on doute, forge même des comportements contrecarrant la vague de libéralisation des mœurs : une demande **d'éducation**, au sens plein du terme, et qui remet en selle chez les chefs d'établissement une figure emblématique un peu jaunie, et qu'on croyait abandonnée ou simplement cantonnée dans quelques établissements privés héritiers lointains des collèges congrégationnistes de l'Ancien Régime : celle de l'éducateur.

⁷ J.P. OBIN, " La face cachée de la formation professionnelle ", Hachette-éducation, pp. 55-57

⁸ Structures publiques qui organisent et gèrent la formation des adultes

⁹ Cf. R. BALLION, " Les consommateurs d'école ", Stock, 1982, et " La bonne école ", Hatier, 1990

¹⁰ L. HAEUSLER, " Les images de l'enseignement et leurs évolutions ", Etude du CREDOC, 1988

L'éducateur, troisième figure emblématique, poursuit deux grands objectifs : socialiser l'enfant - et en ce sens il a des comptes à rendre à la société - et conserver le monde - et il n'a là de compte à rendre qu'à Dieu, s'il y croit, et s'il n'y croit pas à sa propre conscience. Expliquons-nous. L'éducation a toujours deux objets : l'enfant et le monde¹¹. Tout en protégeant l'enfant d'un monde trop brutal pour lui, l'éducateur doit lui apprendre les comportements, lui transmettre les connaissances, les normes et les valeurs qui vont lui permettre d'y entrer progressivement. Mais cette fonction n'est pas proprement humaine : les vertébrés supérieurs ont des pratiques éducatives vis à vis de leurs rejetons également nécessaires à leur survie ultérieure. Ce qui est proprement humain est l'existence pour notre espèce d'un " monde ", c'est-à-dire d'une communauté d'objets et de relations qui rassemble les hommes, " ce qui nous accueille à notre naissance, ce que nous laissons derrière nous en mourant (...), ce que nous avons en commun non seulement avec nos contemporains, mais aussi avec ceux qui sont passés et avec ceux qui viendront après nous "¹². L'éducateur œuvre à la pérennité de ce monde. L'éducation est cette activité proprement humaine qui permet de " conserver le monde ", malgré l'arrivée renouvelée d'enfants qui y arrivent naturellement sauvages. L'éducateur protège les enfants du monde, il protège aussi le monde des enfants. Et seule cette seconde fonction est spécifiquement humaine.

La valeur essentielle qui définit l'éducateur est donc la **responsabilité**. Responsabilité de l'enfant qui vient au monde ou qui lui est confié, et surtout responsabilité du monde, d'un monde mortel qui peut disparaître et ne survit depuis son origine que par l'éducation. C'est ce qui distingue l'enseignant de l'éducateur. L'enseignant, on l'a déjà souligné, doit connaître le monde, il transmet des connaissances. L'éducateur, de plus, doit se sentir **responsable du monde**, il assume cette responsabilité du monde vis à vis des jeunes, responsabilité sans laquelle il ne saurait y avoir de continuité de l'humanité.

Si la figure de l'éducateur est clairement identifiable dans les pratiques, elle l'est moins dans les discours, et notamment dans les discours officiels. On le comprend si l'on sait qu'en France elle sent un peu le soufre ou plutôt, pour être tout à fait exact, l'encens : dans un contexte caractérisé par un combat historique entre l'école catholique et l'école publique, la figure de l'éducateur reste attachée au modèle ancien de l'éducation religieuse. En fait les réformateurs laïques du début de la 3ème République l'ont fortement investie¹³, les " hussards noirs de la république " n'ayant pas reçu d'autre mission à cette époque qu'entreprendre une vaste croisade politique, idéologique et morale au service du progrès et des valeurs républicaines, contre les tenants d'une éducation fondée sur les seules valeurs du catholicisme ecclésial. L'éducation, qu'elle soit laïque ou religieuse, de par sa nature transcendante, constitue donc bien **une mission** pour l'éducateur.

C'est sans doute pourquoi on préfère aujourd'hui substituer à l'image de l'éducateur celle, édulcorée, du **pédagogue**, version " aseptisée " et donc acceptable de la précédente : on ne compte plus depuis quelques années les publications qui mettent l'accent sur le " rôle " ou la " fonction " pédagogique des chefs d'établissement. Dans nombre de textes récents, on lit que le directeur ne peut se contenter d'être un administrateur même habile, ou un manager même efficace. La finalité de sa direction doit être tournée vers l'enfant, ses apprentissages, sa socialisation : il est un pédagogue. Cette version " soft " permet de ne pas évoquer la dimension proprement morale, la transmission des valeurs qui est cependant, *nolens volens*, au cœur de la mission éducative. De même, dans un monde enseignant dominé par les idées progressistes, la figure du pédagogue a l'avantage d'oblitérer la part intrinsèquement " conservatrice " de l'éducation, entendons par là sa fonction de conservation et de transmission du patrimoine culturel, par nature tournée vers le passé et fondée sur le respect de la

¹¹ H. ARENDT, " La crise de l'éducation ", in " La crise de la culture ", Folio-Gallimard, 1972

¹² H. ARENDT, " Condition de l'homme moderne ", Calman-Lévy, 1961, p. 95

¹³ C. LELIEVRE et C. NIQUE, " L'École n'éduquera plus ", Plon, 1993

tradition, pour ne présenter que la fonction de formation de l'esprit critique, d'acquisition de l'autonomie, de recherche de la vérité et d'exercice de la raison, quant à elle fondamentalement tournée vers l'avenir.

Avant que ne surgisse, dans les fourgons de la crise économique, la figure emblématique du manager, celle de l'éducateur-pédagogue était volontiers opposée à celle de l'administrateur comme l'indiquent ces lignes déjà anciennes : " Rien qu'à voir les longues façades monotones de nos établissements les plus florissants et les longues suites de fenêtres pareilles, on pressent que, derrière ces murs, pourrait habiter la discipline, la police, l'éducation jamais... " écrivait en 1899 Emile Boutmy. " Dans nos lycées de 300 à 400 élèves, poursuivait-il, qui serait en mesure d'entreprendre une pareille tâche ? Le proviseur ? Je le tiens par hypothèse pour un pédagogue accompli, pour un éducateur habile et passionné. En fait, ce sera l'exception car, en général, les candidats à la direction des lycées se proposent et sont choisis pour leurs dons et leurs aptitudes d'administrateurs " ¹⁴.

Aujourd'hui l'hégémonie de la " culture d'entreprise " et de la figure du manager rend cette opposition moins radicale, ce qui nous invite à préciser la nature particulière des activités d'éducation. Eduquer ne peut être assimilé à une activité industrielle, marchande ou de service. Éduquer ne débouche sur aucune " production ", ce n'est pas non plus un " service " qu'on rendrait aux enfants, à leur famille ou à une quelconque " clientèle ". Aider les enfants et les jeunes à " entrer dans le monde " constitue simplement **un devoir** qui s'impose à tout adulte vis à vis de tout enfant et de tout jeune. En même temps et plus fondamentalement, " conserver le monde " représente une dette, de nature morale, que tout homme doit à l'humanité, un devoir universel qui transcende les époques et les sociétés : peut-on imaginer un peuple, une nation, un groupe humain, quel qu'il soit, qui dans le passé ou dans l'avenir ait pu ou puisse s'en dispenser, sans disparaître aussitôt, corps et âmes ? L'éducation, bien avant d'être une attente sociale, constitue donc pleinement **une nécessité universelle**.

Après les trois premières figures emblématiques de la profession, deux issues de la tradition (l'administrateur et l'éducateur), une représentant la modernité (le manager), voyons la quatrième, plus dissimulée dans les discours et moins avouée dans les pratiques tant elle touche à la " face cachée " de chacun d'entre nous : celle de l'homme de pouvoir. Dissimulée ne signifie pas qu'elle ne soit pas revendiquée : une pratique assidue du concours de recrutement et des formations initiales des personnels de direction nous a en effet convaincu qu'un des ressorts essentiels de la motivation des candidats à cette nouvelle fonction (ressort éminemment positif si l'on pense qu'un autre peut en être la lassitude des élèves !) est l'attrait du pouvoir.

L'homme de pouvoir¹⁵ poursuit principalement dans l'exercice de sa profession un objectif de réalisation personnelle. Le moteur essentiel de cette recherche est le plaisir, ou plutôt et pour parler freudien la libido, sublimée dans une activité - la direction d'un collège ou d'un lycée - considérée généralement comme peu érotique, mais qui cependant, le père de la psychanalyse nous l'a montré, n'en constitue pas moins un substitut de l'activité sexuelle... Les valeurs qui sont invoquées pour justifier la peu avouable jouissance procurée par l'exercice du pouvoir, sont l'épanouissement personnel, le bonheur individuel, voire chez certains sujets portés aux performances, le " dépassement de soi ". De manière plus essentielle l'homme de pouvoir trouve en lui même sa propre légitimité, en ce sens qu'il ne peut légitimer cet amour du pouvoir que par le seul désir qu'il en ressent, par son "**aspiration individuelle**" vers la jouissance qu'il en tire. Il constitue la source même de cette légitimité, ou plutôt, pour suivre Freud, cette source se trouve en lui, dans cette part inconsciente que le psychanalyste viennois nomme, faute de mieux, le " ça ", le siège innommable des pulsions.

¹⁴ E. BOUTMY, " La réforme de l'enseignement secondaire et du régime des lycées ", Revue politique et littéraire, 14 Janvier 1899

¹⁵ Pour être " correct ", précisons qu'en France, dans 30 % des cas, l'homme de pouvoir est susceptible d'être une femme

Cette manifestation radicale de l'individualité, bien qu'elle soit représentative de la modernité, reste cependant de nos jours assez difficile à assumer socialement. Certes, dans une conversation privée, ou en tête à tête, il n'est pas rare d'entendre un proviseur ou un principal déclarer qu'il " prend son pied " comme on dit aujourd'hui, dans sa fonction. Mais on le voit mal faire cette déclaration en conseil d'administration, et encore moins l'écrire à son recteur. Le plaisir n'a pas dépassé son Moyen Âge et doit encore rester, et pour longtemps sans doute, dissimulé derrière les saintes statues anonymes des vertus publiques. C'est précisément de ce côté qu'il faut tenter de comprendre le succès actuel de **rôles sociaux** plus avouables, comme ceux de " **leader** ", **d'animateur** ou de " **communicateur** " que se reconnaissent plus volontiers certains chefs d'établissement, rôles qui laissent en fait une large place à l'exercice du pouvoir (mais un exercice policé et débarrassé de sa charge libidinale), et qui peuvent être présentés comme dirigés vers la communauté, au service d'une " âme " de l'établissement, d'un souffle collectif qui transcende la personne et, partant, dissimule mieux le plaisir qu'y trouve le " chef ".

LES PRINCIPES DE LEGITIMITE DE LA PROFESSION

Abandonnons maintenant la partie proprement analytique de notre étude, pour tenter de revenir à notre questionnement d'origine : qu'est-ce qui caractérise fondamentalement cette profession ? Structurellement, qu'est-ce qui la distingue de toutes les autres ? De quoi est donc constitué le coeur de la profession ?

Avant de rassembler les morceaux du puzzle, examinons-les une dernière fois. Dans le corps des chefs d'établissement coexistent quatre grandes figures emblématiques, qui symbolisent autant de principes de légitimité : l'administrateur incarne les exigences de l'institution, le manager traduit les attentes de la société, de la demande d'efficacité des classes moyennes, (le gestionnaire étant une figure intermédiaire entre les deux précédentes), l'éducateur (et sa version édulcorée, le pédagogue) assume les nécessités universelles en accomplissant son devoir de responsabilité vis à vis des jeunes et de l'humanité, enfin l'homme de pouvoir, tendu vers ses aspirations personnelles, jouit de sa position et de sa fonction. Ces figures emblématiques ne sont bien entendu que des images, des représentations simplifiées, épurées, des " caricatures " si l'on veut, qui s'incarnent rarement dans des représentants attitrés. Elles constituent cependant un support symbolique commode pour communiquer et pour saisir les évolutions de la profession, et c'est pourquoi on les retrouve tant dans les discours. Le réel est bien sûr plus complexe que ce monde symbolique que nous allons maintenant abandonner, puisqu'il nous a permis d'accéder à ce que nous recherchions : dégager les valeurs, les grands principes qui fondent les diverses légitimités de la profession : respectivement l'obéissance, l'efficacité, la responsabilité et le plaisir (cf. tableau).

Arrêtons-nous maintenant pour faire trois remarques.

La première est qu'il n'est pas fortuit de constater que la profession de chef d'établissement est aujourd'hui soumise, en France tout du moins, à quatre principes de légitimité essentiels. Cela résulte au contraire d'une évolution historique objective. Pour la première fois sans doute dans notre histoire, ces principes peuvent en effet s'exprimer et jouer librement. L'effondrement de l'idéologie positiviste ultra-rationalisatrice sur laquelle s'appuie l'organisation bureaucratique, laisse un espace, à côté des impératifs de la norme, à l'expression des attentes sociales et à celle des aspirations des fonctionnaires. Ouverture aux usagers à l'externe, démarche participative à l'interne, sont en effet les deux grandes dimensions des démarches de projet. Causes ou effets de cette évolution les chefs d'établissement sont maintenant puissamment organisés, et l'opinion sait se faire entendre ! Quant aux nécessités universelles, quatrième principe, on ne peut les oublier trop longtemps sans qu'elles se rappellent avec insistance à nous : le devoir d'éducation, il suffit d'ouvrir notre journal à la rubrique " banlieues ", pour qu'il nous saute quotidiennement au visage !

Seconde remarque : ces sources de légitimité, la condition humaine, la société, l'Etat et l'individu ne se déduisent nullement l'un de l'autre, mais sont irréductibles les uns aux autres : c'est l'analyse même que nous avons menée dans la partie précédente qui nous conduit à l'affirmer. Seule une vision simpliste peut conduire à penser, par exemple, que l'universel imposerait ses lois à la société, qui influencerait ensuite l'institution, qui commanderait enfin aux individus. Quoi de plus étranger - dans leur essence et non forcément dans leurs manifestations sociales - que le plaisir et le devoir ? On le sait au moins depuis Kant. Et quoi de plus différent que l'obéissance et l'efficacité ? Un siècle de bureaucratie en a apporté la preuve ! Tout se passe donc comme si, au-delà des figures emblématiques que nous avons commodément utilisées, la profession était structurellement soumise à la coexistence, ou plutôt à la co-influence, de quatre principes jouant librement les uns par rapport aux autres : un principe d'obéissance, dans lequel se reconnaît " l'administrateur " ; un principe d'efficacité, qui encadre l'action du " manager " ; un principe de devoir moral, qui guide celle de " l'éducateur " ; enfin un principe de plaisir, dans lequel évolue " l'homme de pouvoir ". Ces figures emblématiques constituent simplement des représentations symboliques, simplifiées mais manifestes dans les pratiques et les discours, d'attitudes latentes, plus profondes et plus fondamentales, communes à l'ensemble de la profession et qui, dans leur coexistence singulière, la caractérisent et l'identifient.

Le caractère irréductible de ces principes, par nature étrangers les uns aux autres, fait à la fois la difficulté et l'intérêt de la profession. Etre chef d'établissement, ce n'est pas en général vivre dans l'harmonie, mais plutôt dans **la discordance**, c'est vivre dans les inévitables tensions nées de la coexistence non pacifique de principes irréductiblement étrangers les uns aux autres, entre lesquels il s'agit d'arbitrer de manière permanente. Etre chef d'établissement c'est en permanence, quelle que soit la décision à prendre (répartir les élèves entre sections, construire un emploi du temps, définir et appliquer le règlement intérieur, soutenir ou susciter telle initiative pédagogique de professeurs, etc.), **arbitrer entre des impératifs étrangers : l'obéissance, l'efficacité, le devoir moral et le plaisir.**

D'où la troisième remarque : " étrangers " ne signifie pas " ennemis " ou " antagonistes ". Car si ces principes sont bien étrangers dans leur essence, ils ne sont pas inconciliables dans leur actualisation comme semblent le penser certains représentants de la profession, ces " quémandeurs d'harmonie " qui par exemple somment régulièrement l'État de " clarifier leur mission ", et espèrent sans doute... qu'il prendra ainsi à leur place les décisions qu'eux-mêmes redoutent de prendre. " Étrangers " signifie que les principes au nom desquels vont se faire les choix et les arbitrages ne sont pas, ou pas totalement, superposables, classables ou hiérarchisables, et donc que le **libre arbitre** de chacun va pouvoir s'exercer, et ceci d'autant mieux que l'analyse de la situation à partir de laquelle il s'agit de trancher a pu se faire en raison, c'est-à-dire que la place respective des principes à l'oeuvre et leur " poids spécifique " dans la décision à prendre, ont été préalablement et correctement évalués.

Le chef d'établissement est donc un homme d'action exerçant une profession dont le coeur est constitué de principes entre lesquels il doit sans cesse arbitrer au mieux afin de tenter de les concilier ou de faire des choix : c'est précisément ce savoir-faire que l'on nomme son " métier ".

POUR ARBITRER : LE DROIT, LA MORALE ET L'ÉTHIQUE

Mais comment donc exercer ce libre arbitre ? Voilà maintenant la question que nous devons affronter. L'arbitrage entre principes différents et irréductibles constitue le coeur de la profession ? Bien ! **Mais comment faire** ? Nous voici, après la raison pure, amenés à la raison pratique, celle des choix concrets de la pratique professionnelle.

Observons donc comment se fondent en pratique les choix fondés sur l'usage de la raison. Certains procèdent plutôt d'un éclairage, d'un impératif ou d'une autorité externe par rapport à

l'établissement lui-même, et s'organisent alors autour de la question " Que dois-je faire ? ". D'autres sont plutôt fondés sur l'analyse d'un intérêt, d'un équilibre interne propre à la communauté éducative et se structurent alors autour de la question " Comment vivre ? " ou plutôt " Comment vivre ensemble ? ". Ces questions sont en fait porteuses de trois dimensions, qui sont celles du droit, de la morale et de l'éthique, que nous allons d'abord expliciter avant d'en préciser ensuite les relations.

" **Que dois-je faire ?** ". Cette première question est ambiguë car elle renvoie au devoir, à la loi. Or ces deux mots, s'ils prennent une majuscule, n'ont plus tout à fait le même sens, ni la même puissance que lorsqu'ils n'en prennent pas. Le mythe d'Antigone, on le sait, est le récit d'un conflit entre le devoir social et le Devoir moral, entre la loi du prince et la Loi divine, entre la légalité (immanente) et la légitimité (transcendante). La question du devoir renvoie donc le chef d'établissement à deux instances : d'une part au respect des lois et des règlements, à la définition de règles communes aux membres de la communauté éducative, à tout un édifice juridique allant de la Constitution au règlement intérieur et, éventuellement, à des procédures judiciaires ; bref à la connaissance, à la définition et au respect du **droit** : droit public, droit civil et pénal valables à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement, droit administratif et règlement intérieur s'appliquant à l'interne, droit qui permet de distinguer communément ce qui est **permis** de ce qui est **interdit**. Mais d'autre part, la même question renvoie aussi à l'accomplissement du **devoir moral**, à la recherche de la dignité, au respect de la personne, à la suspension de la violence, à un impératif catégorique, de nature universelle, qui s'impose à tout homme en tout lieu, et qui permet de distinguer ce qu'il faut faire, qu'on nomme le **bien**, de ce qu'il convient d'éviter, qu'on appelle le **mal** ; la conscience morale est également ce qui distingue l'homme, seul être moral, de toutes les autres créatures.

Quelles relations la morale peut-elle entretenir avec le droit ? **Le droit renvoie à la communauté civile et la morale à l'ordre privé** nous dit André Comte-Sponville¹⁶ auquel nous empruntons ces définitions. La justice est une valeur publique alors que la dignité est une vertu privée. Il y a ce qui est autorisé et interdit, ce qui est légal et illégal : le meurtre, le vol, le viol sont interdits, et la morale s'accorde ici avec le droit ; et puis il y a aussi ce qui est simplement mal vu, ou honteux : le mensonge, la méchanceté, la grossièreté, la lâcheté... Ces comportements n'ont d'autre conséquence que la conscience par ceux qui les pratiquent de leur propre indignité, comme les vertus sont à elles-mêmes leur propre récompense. Mais " La morale n'est pas tout, écrit André Comte-Sponville, il ne suffit pas de juger, il faut empêcher. C'est là où la société intervient : elle a le droit de se défendre, et, pour ce faire, les moyens de punir ". D'où la sanction, qui n'a aucun pouvoir de corriger ou d'annuler la faute ni bien sûr de réparer le crime, elle n'est pas dirigée vers le passé, elle porte entièrement sur le présent et sur l'avenir : elle tend à prévenir le renouvellement de la faute par le fautif, ou encore par d'autres qui pourraient vouloir l'imiter. Son caractère exemplaire veut constituer une protection pour la société.

La question " Que dois-je faire ? ", que se pose plusieurs fois par jour le chef d'établissement, le renvoie ainsi d'une part au jugement moral et d'autre part à la protection sociale ; à sa conscience privée et à une fonction publique : en espérant que l'une et l'autre s'accordent... ce qui est souvent, mais pas toujours, le cas. Voilà néanmoins, entre droit et morale, une première source de tensions.

Venons-en maintenant à la seconde question : " **Comment vivre ensemble ?** ". C'est le questionnement éthique par excellence, celui qui pose la question des modes d'existence dans leur immanence et leur relativité. Elle n'implique aucunement l'idée d'un devoir ou d'une obligation, mais induit plutôt celle de la recherche du bonheur. " Comment vivre ensemble pour être heureux ? " est une préoccupation majeure du chef d'établissement. La dimension éthique nous dit André Comte-Sponville est celle de la recherche raisonnée du bonheur. Le devoir moral, impératif absolu, tend à séparer le bien du mal. Le droit avec ses adhérences économiques, sociales, culturelles et politiques,

¹⁶ A. COMTE-SPONVILLE, " Valeur et vérité ", PUF, 1994, p. 183 et suivantes

variables d'une société et d'une époque à l'autre, tend à distinguer le permis de l'interdit. **L'éthique**, quant à elle, **permet de distinguer ce qui est bon de ce qui ne l'est pas**.

Si le droit et la morale se veulent absolus, valables pour tous et dans toutes les situations, on conçoit que la recherche du bonheur, l'éthique, ne peut être relative qu'à un individu, à un groupe, à un moment donné, et ne peut être appliquée qu'à une situation précise : ce qui est bon pour moi peut ne pas l'être pour un autre, ce qui est bon dans telle situation peut ne pas le rester dans telle autre... On obéit à la loi (souvent par peur du gendarme), on fait son devoir (par conscience morale ou par moralité), avec l'éthique on réfléchit et on raisonne, et on décide ; cas par cas. La préoccupation éthique renvoie donc le chef d'établissement à une indépassable casuistique organisée autour de la question du " comment vivre ? " : Comment vivre ensemble ? Comment vivre ensemble pour être heureux ?

En pratique ces questions se ramènent à une série d'interrogations commençant toutes par " Qu'est-ce qui est bon ?.. ". Mais contrairement à la question du bien, qui ne se décline pas, ces interrogations doivent être suivies par des compléments d'objet dont le nombre et la nature varient selon les situations : " qu'est-ce qui est bon pour cet élève, pour ce professeur, pour l'établissement, pour la société ? ", etc. (et toujours : " qu'est-ce qui est bon pour moi ? "). Il n'y a aucune raison de penser que ces questions soient susceptibles de recevoir une réponse identique. L'expérience montre à l'inverse que c'est là l'exception, la règle générale étant l'existence de contradictions, ou du moins de tensions entre les acteurs, leurs comportements, leurs intérêts, les valeurs mises en avant pour les justifier ou les finalités assignées à l'établissement. Voilà donc, à l'intérieur même de la dimension éthique, une seconde source de tensions. La conséquence en est, encore une fois, la possibilité et la nécessité d'effectuer des choix.

Il existe enfin une troisième source de tensions, qui est le fruit des relations de l'éthique et du droit. Si l'éthique se satisfait de principes généraux, au nom desquels on va tenter d'agir au mieux dans chaque situation particulière, le droit édicte quant à lui des règles précises, censées s'appliquer à toute situation, l'appareil judiciaire, du Conseil d'État au conseil de discipline de l'établissement étant chargé d'apprécier les conditions particulières à chaque situation. Ainsi toute avancée du droit correspond à un recul de l'éthique, et inversement. La première tendance - le droit succède à l'éthique - correspond à la demande de **déontologie**, c'est-à-dire de création d'un droit professionnel. Elle commence à se faire sentir dans l'enseignement au moment où les difficultés s'accumulent et après que d'autres secteurs ont récemment bénéficié d'une telle introduction (législation sur la recherche biomédicale, décret sur les devoirs professionnels des infirmières, code de déontologie des policiers...). La seconde tendance - l'éthique succède au droit - correspond à la poussée de la débureaucratiation, c'est-à-dire à la déréglementation ou, à tout le moins, à l'assouplissement des règles administratives, comptables et pédagogiques, mouvement amorcé depuis une quinzaine d'années dans l'Éducation nationale et associé à la décentralisation et à la déconcentration des responsabilités.

Voici donc notre chef d'établissement placé sous le coup d'impératifs ou de pressions contraires : " Applique les règlements ! " lui dit l'État, son employeur ; " Fais notre bonheur, à travers celui de notre progéniture " lui demandent les parents d'élèves ; " Et le nôtre ? " lui rappellent périodiquement les professeurs ; " Accomplis ton devoir d'éducateur ! " lui dicte son ange gardien, dépositaire de sa conscience morale ; " Et en plus trouves-y ton plaisir ! " ajoute malignement le diable installé au plus profond de lui ! De quoi, pourrait-on croire, en déboussoler ou en décourager plus d'un ! Mais alors pourquoi, peut-on se demander, observe-t-on si peu de démissions ? La situation serait-elle moins inconfortable qu'elle en a l'air ? La vérité est peut-être que, bien que difficile, on s'en débrouille, ou qu'on tente de s'en débrouiller, chacun étant renvoyé, dans une assez grande solitude professionnelle, à un bricolage singulier entre les principes d'obéissance, d'efficacité, de devoir moral et de plaisir, certains se laissant guider par leur intérêt, beaucoup par leurs sentiments. Et trop peu par la raison. En témoignent ces innombrables interpellations du genre " Qu'est-ce que tu fais toi quand...? ", qui émaillent les conversations des colloques ou des rencontres entre chefs d'établissement. Cette quête est

à la fois vaine et utile. Vaine car rien n'est jamais pareil. Toute situation est toujours singulière et la recherche du bonheur dépend de ces aspects singuliers : ce qui est bon pour cet élève ne le sera pas forcément pour tel autre, ce qui est bon pour toi ne le sera pas obligatoirement pour moi... Mais utile cependant car se lit, comme en filigrane, à la fois dans l'interpellation et dans son éventuelle réponse l'analyse d'une situation. Et si les conditions d'un accord ne sont pas réunies quant à la réponse à donner, elles peuvent l'être sur le jugement porté sur une situation.

C'est pourtant le recours à la raison que nous voulons privilégier, dans cette communication bien entendu, mais aussi par des actions de formation d'équipes de direction d'établissements scolaires. Notre objectif est d'introduire, dans la formation des personnels de direction en exercice, un entraînement à la résolution de "cas" problématiques, du type de ceux auxquels ils sont en permanence confrontés, par l'exercice du jugement, après examen systématique des composantes morales, éthiques et juridiques de ces situations professionnelles. Les indications suivantes sont directement issues de ce travail collectif, élaborées lors d'un séminaire animé pendant trois ans à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon.

TROIS ECUEILS : L'INTÉGRISME, LE RELATIVISME ET L'ANGÉLISME

Tout chef d'établissement se trouve intrinsèquement, pour diriger, devoir gérer des situations relevant des rapports entre la morale, l'éthique et le droit. " La politique n'est pas la morale " disait Malraux, " mais on ne fait pas de politique sans morale " ajoutait-il. Les chefs d'établissement sont placés devant le même type de dilemme : on ne dirige pas un établissement par le droit (Crozier dit " On ne change pas la société par décret ", ce qui est la même chose), mais on ne peut le diriger non plus sans le droit et, pourrait-on ajouter de la même manière, sans morale, et sans éthique. La question pratique est donc de savoir comment concilier ces éléments par nature différents, comment gérer les tensions qui sont issues de leur coexistence, concrètement, dans l'action de direction d'un établissement ? Nous écarterons d'abord trois tentations, très présentes dans la profession, qui permettront de dégager une voie, sinon royale, du moins honorable vers la prise de décision raisonnée. On pourrait nommer ces tentations : l'intégrisme, l'angélisme et le relativisme. Trois écueils à repérer entre lesquels il faut ensuite tenter de naviguer.

La première tentation - **l'intégrisme** - consiste à privilégier un principe parmi tous les autres. Le refus de reconnaître la pluralité des valeurs, la réticence à accepter l'existence de tensions entre principes différents, la prétention à incarner un modèle " pur " dans lequel une valeur, décrétée supérieure à toutes les autres, permettrait d'imposer une démarche rectiligne - ce qu'on appelle ailleurs l'intégrisme - ne sévit pas que dans le domaine religieux. Méfions-nous de ces chefs d'établissement qui semblent présenter un idéal épuré de tel principe d'action. Observons par exemple ce grand administrateur, serviteur zélé, loué par son recteur, et qui finira sans doute inspecteur, totalement insensible au sort des élèves en difficulté ; écoutons ce proviseur qui nous reçoit en présentant son établissement par le chiffre d'affaires du GRETA dont il est le " patron " ; regardons cet éducateur présent sept jours sur sept, dévoué à ses élèves au point d'emmener les plus défavorisés en vacances ; observons cet homme de pouvoir qui frémit d'aise à chaque fois que son adjoint lui donne du " Monsieur le Principal ", ce qu'il exige de lui, même en privé... Chacun d'entre eux a résolu, à sa manière et une fois pour toute, pour lui-même en tout cas, la question du " Comment vivre ensemble ? ", en se fixant une ligne de conduite qui le dispense d'examiner l'épaisseur et la diversité des situations qui se présentent.

La deuxième tentation est celle de **l'angélisme**. Pour ses adeptes, le système éducatif serait une sorte de lieu céleste où régnerait par nature l'harmonie universelle. Toute référence aux pesanteurs de la réalité, à l'incarnation de l'esprit dans un terrain mouvant, fait de contradictions, de conflits, de tensions, en un mot de discordance, revient à briser le rêve d'harmonie qui guide ces hommes et ces

femmes qui, n'ayant jamais quitté l'école, sont restés attachés au monde magique de l'enfance. Le métier de professeur, qu'ils ont d'abord exercé, facilite cette attitude lorsqu'il est compris comme un rapport privilégié avec une discipline universitaire, construite comme un ensemble de concepts cohérents entre eux. Le refus d'examiner les situations concrètes s'exprime alors selon deux modes : le cri ou la fuite. Le cri, cela veut dire la récrimination ou la revendication permanente, l'adoption en toutes circonstances d'une posture critique. La fuite cela signifie la démission des responsabilités, parfois l'investissement dans une activité mineure ou compulsive (l'informatique offre de nos jours un splendide écran à ce type de comportement).

La troisième tentation - **le relativisme** - consiste à utiliser le caractère irréductible de la diversité des principes à l'œuvre dans la profession pour proclamer l'inexistence de critères permettant d'effectuer des choix. Pour les tenants de cette " philosophie " pour laquelle tout se vaut, non seulement il n'existe pas de solution générale, mais il n'existe pas non plus d'analyse possible des situations professionnelles. Le droit ? La morale ? L'éthique ? Tout cela est bel est bon disent-ils, mais en définitive chacun s'en arrange, se débrouille avec ce qu'il est et ce qu'il a. Le relativisme s'incarne communément dans la figure de **l'homme de terrain**. Emblématique en ce sens qu'elle est volontiers affichée, la figure de l'homme de terrain n'est cependant fondée, par définition, sur aucun principe de légitimité, puisque basée sur la récusation de tous. Le terrain, par nature, c'est le lieu de l'informe, et même de l'informulable, celui aussi de la formation " sur le tas ". L'homme de terrain, en invalidant explicitement tout principe d'action, justifie un pragmatisme à tout crin et valorise une intuition qui le laisse dans le domaine de l'indicible. Elle le renvoie de fait, comme les autres, si l'on observe non plus son discours mais sa pratique, à des choix opérés sur la base des principes de plaisir, d'obéissance, d'efficacité ou de responsabilité éducatives ; mais des principes qui, cette fois, ne sont plus assumés, au nom de cette philosophie " à la mode " qui consiste précisément à récuser par principe tout principe ! Cette manière de voir débouche sur l'impuissance institutionnelle : car si tout se vaut, comment juger ? Et sans évaluation comment gouverner ? Et surtout elle est moralement inacceptable.

Examinons en effet les conséquences de ce triple refus - de l'intégrisme, de l'angélisme et du relativisme - pour tenter de dégager les postulats permettant de tracer une voie vers un véritable professionnalisme des chefs d'établissement.

L'intégrisme a toujours pour but de borner le champ de la réflexion. En ce sens, il est par nature opposé à l'usage de la raison. Refuser l'intégrisme c'est accepter de **reconnaître la pluralité des valeurs** : parce qu'elles sont diverses, hétérogènes, plurielles, irréductibles les unes aux autres, les valeurs introduisent des contradictions, des tensions, des actualisations différentes et donc des possibilités d'exercer un choix. Certes, elles fondent une sorte de justification supérieure aux règles, aux interdits, et plus largement à l'ensemble de nos comportements. Elles sont dépositaires de nos désirs de perfection et, à ce titre, chacune d'entre elles alimente notre aspiration permanente à l'harmonie. Mais en même temps leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance et de tensions. Comment ne pas voir par exemple que dans la dynamique sociale actuelle, l'aspiration à la liberté, la nécessaire recherche de l'égalité et le devoir de solidarité - c'est-à-dire de fraternité - sont en tension permanente les uns avec les autres, de la cellule familiale à la vie politique la plus globale, en passant par la direction d'un établissement scolaire ?

Refuser l'angélisme c'est accepter de **descendre se frotter à l'épaisseur et à la complexité des réalités sociales**, refuser le cri, la protestation permanente, comme la fuite, la démission professionnelle. Si le mythe du paradis terrestre, le rêve d'harmonie, a souvent été un puissant moteur pour l'action (sans lui Colomb ne serait pas parti pour son aventureux voyage), il implique souvent sa contrepartie, le mythe de l'apocalypse, qui voit les hommes, débordés par les éléments, démissionner et s'en remettre entre les mains du Tout-puissant... Il faut prendre ce rêve d'harmonie pour ce qu'il est : simplement un idéal, un ressort pour l'action, et donc accepter la discordance et la tenir pour stimulante. Que la profession repose sur quatre principes irréductibles est une chance, cela constitue sa richesse et son attrait et peut drainer vers elle des hommes et des femmes qui ne tremblent pas de

devoir s'affronter aux difficultés et exercer sur elles leur libre arbitre : la tête dans le firmament des valeurs et des principes, et les pieds dans la glaise des réalités !

Refuser le relativisme enfin et surtout, c'est accepter **d'introduire une hiérarchie entre l'éthique et la morale**. Tout ne se vaut pas ! Kant écrivait à ce propos : " Cette distinction du principe de bonheur et du principe de réalité n'est pas pour cela une opposition, et la raison pure pratique ne veut pas qu'on renonce à toute prétention au bonheur, mais seulement qu'aussitôt qu'il s'agit du devoir, on ne le prenne pas du tout en considération "¹⁷. Plus concrètement, pour savoir si tel jugement relève de l'éthique ou de la morale, André Comte-Sponville nous propose de le soumettre au critère pratique et familier suivant : " Si vous n'aimez pas ça, n'en dégoutez pas les autres ". Se marier, avoir des enfants, abandonner ou poursuivre des études, sont des questions éthiques : si vous n'aimez pas ça... Mais bien entendu, ce critère ne peut s'appliquer à la violence, au vol, ou au racisme, qui ne sont nullement des questions de goût, mais relèvent du devoir. La frontière, bien sûr, n'est pas toujours aussi nette, et peut fluctuer selon les époques. Ainsi, par exemple, du flirt dans l'enceinte des lycées, jugé moralement inacceptable hier et semble-t-il renvoyé aujourd'hui à une simple question de goût : si vous n'aimez pas ça... La morale, du moins celle qui se veut universelle, et qui est fondée sur le respect absolu de la dignité de la personne, sur les droits et les devoirs universels de l'homme, doit prendre l'avantage, chaque fois qu'elle peut s'y trouver opposée, sur la recherche du bonheur. Ainsi s'achève l'étude des interactions dans notre trilogie du droit, de la morale et de l'éthique : cette fois, et par principe, il ne doit exister nulle tension entre la morale et l'éthique, entre le goût et le devoir (cf. schéma).

L'action des chefs d'établissement est à la fois guidée et bridée par ces relations entre la morale, l'éthique et le droit. On peut donc fonder leur formation professionnelle sur l'analyse des situations réelles auxquelles ils sont affrontés et l'aide à la prise de décision, c'est-à-dire sur une **casuistique**. Mais une telle formation implique qu'on se prémunisse contre les risques propres à cette méthode, et en particulier qu'on évite les écueils que nous venons d'examiner. C'est pourquoi nous devons y placer les trois postulats qui permettent, si on les accepte, d'aboutir à un certain accord sur l'analyse des situations, sans rechercher pour autant l'unanimité dans la décision, et qui balisent une voie acceptable entre les écueils de l'intégrisme, de l'angélisme et du relativisme : **la reconnaissance de la pluralité des valeurs permet d'affirmer l'existence d'une liberté de choix; celle de la complexité du réel permet de fonder son exercice sur l'analyse de réalités singulières ; enfin celle du primat de la morale permet de trancher lorsque l'essentiel est en jeu.**

LE SENS DE LA PROFESSION

Le caractère particulier de la profession de chef d'établissement est d'être fondé sur la coexistence de quatre principes irréductibles, mais en partie hiérarchisables : l'obéissance à l'institution dans laquelle le chef d'établissement occupe une fonction - et qui plus est une fonction publique, dans un Etat de droit - ; le besoin d'efficacité, qui correspond à l'attente sociale dominante et qui le conduit à développer des compétences d'expert, à " professionnaliser " cette fonction ; la recherche du plaisir dans une position de direction qui le pousse à investir des rôles de pouvoir ; quant au devoir d'éducation, parce qu'il est de l'ordre d'une obligation morale, il invite le chef d'établissement qui accepte son primat à se sentir d'abord investi **d'une mission de nature universelle**.

C'est au nom de cette dernière considération que nous pouvons parler d'un **professionnalisme éducatif** des chefs d'établissement. Ce n'est pas en effet l'obéissance aux lois et règlements, ou le professionnalisme " expert " de l'homme d'action efficace, encore moins le plaisir de diriger et de décider qui peuvent fournir le sens de cette profession, **bien qu'ils en induisent énormément d'aspects importants**. Seule la participation -et aux premières loges - à la grande mission d'éducation

¹⁷ E. KANT, "Critique de la raison pratique", PUF, 1971

- elle-même liée à la spécificité de la condition humaine - permet d'éclairer les aspects précédents en leur donnant du sens. **C'est l'éducation qui donne du sens à la profession.** Sans cette conscience d'une mission éducative qui transcende fonction (même publique), expertise (même socialement reconnue) et rôles (même de pouvoir), comment développer une identité professionnelle originale et positive ?

Et puis, entre nous, à quoi bon être seulement un fonctionnaire loyal, ou un chef d'entreprise efficace, ou encore un animateur charismatique ? Il y en a déjà tant !

T A B L E A U

SOURCE PRINCIPALE DE LEGITIMITE DU CHEF D'ETABLISSEMENT	Aspiration individuelle du chef d'établissement lui-même	Exigences de l'institution, partie d'un Etat de droit	Attentes de la société : expression des classes moyennes	Nécessités universelles liées à la condition humaine
FIGURE EMBLEMATIQUE	Homme de pouvoir	Administrateur	Manager	Educateur
PRINCIPE DE LEGITIMITE	Le plaisir	L'obéissance	L'efficacité	Le devoir de responsabilité
FORME DE PROFESSIONALITE	Rôles sociaux : leader, animateur, communicateur...	Fonction (publique)	Expertise	Mission

S C H E M A

ETHIQUE : tensions entre acteurs,
finalités, valeurs

Tensions fondées sur :

- la demande de déréglementation
anti-bureaucratique

- la demande de réglementation
déontologique

Le devoir l'emporte
sur le bonheur

Accord général mais tensions
possibles entre sphères publiques et privés

DROIT
MORALE