

Jean-Pierre Obin

L'éthique du chef d'établissement (Conférence pour la Mission laïque française, 2003)

Si j'avais eu à proposer un titre, j'aurais préféré parler *des éthiques des chefs d'établissement* car il n'existe pas, à mon sens, une éthique du ou des chefs d'établissement en France mais bien une pluralité d'éthiques. Les questions suscitées par cette diversité formeront d'ailleurs une partie de la trame de mon exposé. Le système de principes et de normes qu'on désigne le plus souvent par *éthique* permet soit de dégager, soit de justifier les comportements professionnels du chef d'établissement. Dégager parce qu'on peut penser que ces principes sont à la base de son action ; justifier parce qu'on peut penser que, dans un certain nombre de cas, ces principes servent a posteriori pour rationaliser une action qui obéit à d'autres préoccupations.

En matière d'action, on peut penser que l'être du chef d'établissement se définit dans une tension entre l'éthique, c'est-à-dire les principes, la technique d'action et l'esthétique. Le chef d'établissement est toujours, dans l'exercice de sa fonction, mû par des principes éthiques, des valeurs, des nécessités techniques et par ailleurs par certains penchants, une certaine attirance pour une esthétique professionnelle. (Je renvoie ceux que le sujet intéresse à un article paru dans le n° 4-1999 de la revue *Administration & éducation*)

Enfin, il y a une autre tension, plus fonctionnelle celle-ci, qui interroge moins la manière d'être que la manière de faire et qui est au cœur des actes professionnels du chef d'établissement. C'est celle qui va opposer l'éthique, le droit et la morale dans l'exercice des fonctions de chef d'établissement.

Voici donc en cinq points les questions autour desquelles s'articulera cette conférence.

- Les comportements professionnels des chefs d'établissement sont-ils guidés ou justifiés par une ou des éthiques particulières et si oui lesquelles ?
- En quoi leurs convictions sont-elles influencées par des valeurs personnelles ? Quels liens peuvent unir l'éthique professionnelle des chefs d'établissement à leurs convictions personnelles ?
- L'existence de ces valeurs personnelles est-elle au principe même du choix du métier ? Cette profession est-elle éthiquement marquée ? (C'est la position que je défends dans le rapport que j'ai remis l'an dernier au ministre de l'Education nationale à propos du métier d'enseignant).
- Si les personnes ne sont pas guidées par ces convictions personnelles dans l'exercice de leur métier, l'institution les influence-t-elle par une éthique institutionnelle qui s'imposerait ou qui influencerait les éthiques professionnelles ?

- Enfin, après avoir évoqué la personne et l'institution, la société, et plus précisément les acteurs de l'établissement scolaire (professeurs, parents, élèves), a-t-elle des attentes éthiques vis-à-vis des chefs d'établissement ? Si oui lesquelles ?

Définition de l'éthique

Il n'y a pas d'accord chez les philosophes sur ce qu'on appelle éthique. Trois définitions au moins existent aujourd'hui pour ce mot.

Pour certains philosophes il n'y a pas de distinction à faire entre l'éthique et la morale, les deux mots, l'un d'origine grecque, l'autre d'origine latine, sont employés indifféremment. Luc Ferry l'utilise ainsi, par exemple, dans son avant-dernier ouvrage sur la « vie réussie ». André Comte-Sponville, dans « Valeur et vertu », un livre qui éclaire justement cette question, a un trait un peu perfide, en disant que l'éthique est la morale des riches : de votre épicier vous attendez qu'il ait de la morale, de votre médecin qu'il ait une éthique, mais au fond c'est bien la même chose.

La deuxième possibilité de distinction entre les deux termes, morale et éthique, est de faire de l'éthique la science des morales. Nous sommes dans un monde où il n'y a plus une morale mais pluralité morale et même des morales individuelles ; l'étude de ces différentes morales s'appelle alors l'éthique.

Enfin un certain nombre de philosophes, les médias, un certain nombre d'instances comme les comités dits d'éthique et moi-même distinguons : d'une part, ce qui relève de conduites obligatoires, qui ne se discute pas pour un groupe, des personnes, une personne, et qu'on appellerait la morale ; et d'autre part, ce qui peut se discuter et donner lieu à délibération et qu'on appelle l'éthique, une possibilité de choix éclairée par deux grands pôles : celui de principes communs et celui de circonstances différentes, ou si l'on veut l'universalité des valeurs et la diversité des circonstances.

Il y a, pour les chefs d'établissement, toute une série de situations où la délibération éthique permet d'aboutir à une possibilité de solution dans une diversité de choix. Avec la morale on ne discute pas, avec l'éthique, on peut, on doit sans doute, délibérer.

Par exemple, que faire avec une jeune lycéenne ou une jeune collégienne qui arrive avec, sur la tête, un bandana islamique ? Il y a un certain nombre de professeurs qui immédiatement disent : ça ne se discute pas, on est dans le domaine de la morale, des conduites obligatoires, on n'accepte pas en classe une élève qui... Il y a, par ailleurs, le droit, c'est-à-dire la règle élaborée par le conseil d'Etat qui nous demande de rechercher, au niveau local, la signification de ces symboles. A-t-il une visée prosélyte ou de trouble à l'ordre public ? Si oui, on peut sévir, sinon il s'agit de liberté individuelle. Les acteurs sont un peu désemparés par cette lourde responsabilité. Ils réclament de plus en plus que le droit change et en particulier qu'une loi vienne trancher cette capacité de jugement au niveau local. Et enfin il y a la dimension éthique : si on exclut cette jeune fille, est-ce qu'on ne va pas à l'encontre même des buts d'intégration poursuivis ? Est-ce qu'on ne fournit pas, au fond, une aide bien involontaire à l'islamisme ? À quoi d'autres répondent : si nous l'accueillons, nous justifions cette dérive politico-religieuse et il n'y aura plus de limite au développement des symboles religieux dans l'école.

Autre exemple, le bizutage est maintenant interdit par la loi. Lorsque nous avons eu, inspecteurs généraux, à enquêter sur cette question il y a quelques années, cette loi n'existait pas. Il s'agissait de savoir ce que devait faire un chef d'établissement lorsqu'il se trouvait en face d'une situation de bizutage. La position juridique était la suivante : s'il y a une infraction au code pénal, il faut prévenir le procureur de la République. L'appréciation était très souvent laissée au personnel de l'établissement scolaire.

J'ai eu à enquêter dans un grand établissement prestigieux d'une ville de province, qui rassemble une grande partie des classes préparatoires de cette préfecture. Il s'y produisait des actes graves de bizutage. Les professeurs et le chef d'établissement les facilitaient, voire y participaient d'une certaine manière en acceptant, par exemple, que de faux devoirs soient présentés en leur nom aux élèves pour sélectionner les bizutés, c'est-à-dire les élèves qui allaient être tourmentés par les autres. Les sévices se sont révélés graves. Les professeurs interrogés justifiaient cette complicité par « le droit de s'amuser » des élèves, « les traditions ». Ils en avaient débattu, et avaient choisi de privilégier le respect d'une tradition. Peut-on dire pour autant qu'ils avaient élaboré une position éthique ?

Où s'arrête l'éthique et où commence la morale ? Pour André Comte-Sponville, dès que le choix n'est plus de l'ordre du goût, dès que l'on ne peut plus dire : « Si vous n'aimez pas ça, n'en dégouttez pas les autres ! », on peut dire que la morale est en cause. L'humiliation, la torture, l'atteinte à la dignité de l'homme, le racisme, autant de sujet que l'on ne peut discuter en terme de goût. On est dans le domaine de la morale et non dans celui de l'éthique.

Lorsqu'on agit par préoccupation éthique, on est dans un domaine qui n'est pas contraint par la morale ni par le droit, où il y a une certaine liberté de choix, qui permet la délibération, intime ou collective. Cette délibération est éclairée, d'une part par des valeurs communes, qu'on peut appeler universelles et, d'autre part, par une diversité de circonstances particulières qui influencent nos choix sans pour autant altérer les valeurs.

Dans un collège par exemple, comment répartir les élèves en sixième ? La décision est importante car d'elle découlera en partie ce qu'on appelle l'effet établissement c'est-à-dire le sort scolaire et social d'une majorité d'élèves. Le chef d'établissement se retrouve à l'année N-1, disons en décembre. Le premier acte qu'il doit faire est de répondre à la question posée par le rectorat : quel est votre effectif prévisionnel pour l'année suivante ? Réponse donnée : le collège recevra 120 élèves des cinq écoles primaires du bassin de recrutement. Alors se pose le problème de la répartition en divisions de ces 120 élèves. On peut hésiter entre quatre, cinq, six divisions. Pour quatre divisions, 30 élèves par classe en moyenne ; cinq divisions, 24 élèves ; six divisions, 20 élèves. On est là dans des chiffres avec lesquels la plupart des collèges peuvent raisonner.

Evidemment, si je crée cinq divisions au lieu de six, je dégage des moyens sur ma DGH pour faire autre chose. Si je mets beaucoup de sixièmes, six divisions, j'aurai très peu de moyens pour les cinquièmes, les quatrièmes, les troisièmes, le projet d'établissement, les options de langue, etc. Cette première décision est donc importante. La deuxième question se pose un peu plus tard : combien d'élèves dans chaque division ? Je ne suis pas obligé de mettre, par exemple, 24 élèves dans toutes les divisions, je peux faire des divisions à 15 élèves, des divisions à 30 élèves. Mais cela m'entraîne vers une troisième série de questions : quel type d'hétérogénéité ? Est-ce que je fais des classes homogènes, des classes hétérogènes,

des classes partiellement hétérogènes ? Et en fonction de quel objectif pédagogique ? Enfin arrive la dernière série de questions, elle aussi lourde de conséquences. Sachant que les enseignants ne sont pas interchangeable sur le plan pédagogique : quels enseignants ? dans quelles divisions ? devant quel type d'élèves ? pour faire quel type de pédagogie ?

À quel moment de ce processus l'éthique du chef d'établissement est-elle mise à l'épreuve ?

Schéma

Le chef d'établissement a tout d'abord des connaissances particulières de la situation, des écoles primaires dont sont issus les 120 élèves, de la typologie socioprofessionnelle de leurs parents, et de ses enseignants.

Mais il a aussi des connaissances théoriques et pratiques qui ne sont plus spécifiques à la situation, mais générales :

- les classes hétérogènes, si l'hétérogénéité n'est pas trop importante, sont plutôt favorables aux élèves en difficulté, lents ou qui ont des difficultés d'apprentissage, et peu défavorables aux élèves brillants ; en revanche, les classes homogènes, de niveau, sont favorables aux élèves forts, brillants, et nettement défavorables aux élèves qui ont des difficultés scolaires ;
- les parents des classes moyennes sont plutôt favorables aux classes homogènes ;
- les professeurs n'aiment pas l'hétérogénéité.

De cette conjonction de connaissances, le chef d'établissement tire une analyse de la situation que je préfère appeler ici « jugement de connaissances » : une série d'hypothèses-conclusions, les possibilités de choix et leurs conséquences prévisibles. Mais ce jugement de connaissances ne me dit en rien ce que je dois ou ce que je vais faire. C'est une série de possibilités, de « si...alors... »

Le choix entre ces différentes hypothèses-conclusions, ne peut procéder que d'un jugement de valeur qui s'appuie sur un système de valeurs. Si je privilégie plutôt l'égalité, je vais répartir les élèves d'une certaine manière. Si je préfère plutôt la liberté, par exemple celle des professeurs de choisir leurs élèves, j'aboutirai à un autre choix ; si c'est la liberté des parents, le choix sera sans doute différent. Si je privilégie la solidarité et la justice sociale, je vais encore choisir un troisième ou un quatrième type de solution. Tout choix procède d'un système de valeurs et de leur hiérarchisation.

Il faut bien sûr aussi traduire ce jugement de valeurs en stratégie, tenir compte des contraintes et des ressources de l'établissement, des capacités des professeurs, de leurs envies, des contraintes administratives et juridiques sur les services, des différents statuts, des contraintes de la gestion prévisionnelle d'une année scolaire. J'aboutis alors à une stratégie qu'on pourrait appeler le projet d'établissement ou à une partie du projet d'établissement. Mais attention, pas le projet réel, le projet papier, celui qu'on présente comme une intention d'action.

L'action sera contrainte par une nouvelle donnée qui est la gestion des aléas : la rentrée scolaire arrive, il n'y a pas 120 élèves mais 130, il n'y a pas 20 professeurs mais 18, un congé maternité « imprévu » et un professeur malade. On doit essayer de tenir le cap du projet, de la stratégie, mais tenir compte des aléas.

Cela rappelle la démarche de projet, sauf que dans les méthodologies de projet on ne parle jamais de valeurs et de jugement de valeurs. On passe directement de l'analyse de la situation à la définition des objectifs, à la stratégie. Le jugement de valeurs est escamoté comme si le jugement de connaissances seul était capable de définir la stratégie et le projet. Comment fait-on ? On dit, en général, dans la plupart des méthodes : diagnostic, analyse de la situation, points forts/points faibles. Mais c'est là qu'il y a un petit dérapage car selon quoi juger de ce qui est « fort » ou « faible » sinon par un jugement de valeurs sur une vision imaginée, idéale, de ce qui est *bon* de faire. Mais *bon* pour qui ? Pour le chef, pour l'établissement, pour la société, pour l'éducation nationale, ou pour l'univers entier ? Les réponses n'ont aucune raison d'être identiques. Un choix éthique doit être fait et il est très souvent dissimulé, en tout cas dans l'éducation nationale.

Le décret sur les EPLE du 30 août 1985 établit les domaines d'autonomie de l'établissement scolaire. Les deux premiers domaines d'autonomie énoncés par l'article 2 sont : l'utilisation de la dotation globale horaire et la répartition des élèves en classes et en groupes. C'est très précisément ce qu'on vient d'examiner ici. Le décret dit : c'est la liberté de choix du CA. Et donc si ce n'est pas du droit, c'est de l'éthique. Précisément l'article 2 du décret sur les EPLE de 1985 définit les domaines où le conseil d'administration doit définir une politique, où, au nom d'un certain nombre de valeurs et compte tenu de circonstances particulières, il va choisir d'élaborer des politiques particulières, rassemblées dans le projet d'établissement. Des décisions de ce type sont donc des décisions collectives, préparées et ensuite actées par le chef d'établissement.

L'éthique, c'est aussi parfois, par métonymie, non plus l'ensemble de la démarche et les choix qu'elle permet de faire, mais le seul système de valeurs qu'on utilise dans cette démarche. Par exemple, Weber parle d'éthiques de la conviction et de la responsabilité, c'est-à-dire de systèmes de valeurs hiérarchisées où la conviction et la responsabilité prennent la première place. Cela ne veut pas dire que ceux qui sont dans l'éthique de la conviction n'ont pas le sens des responsabilités et, inversement, que ceux qui ont des responsabilités et qui gouvernent n'ont aucune conviction ! Ça veut dire que l'une de ces valeurs prend en générale le pas sur l'autre, selon la position des acteurs.

Plus généralement, les sociologues vont utiliser le mot *éthique* dans ce sens-là et certains parleront d'éthique de populations, ou de groupes professionnels pour décrire tout simplement le système de valeurs qui unit ces groupes ou ces populations. Et les sociologues ne chercheront pas à porter eux-mêmes des jugements de valeur sur ses systèmes de valeurs. Par exemple ils pourront parler « d'éthique nazie » car, évidemment, les nazis n'étaient pas sans convictions ni principes d'action.

Des philosophes, en particulier les moralistes, peuvent s'insurger devant une définition de ce type et chercher à porter un jugement de valeur sur les systèmes de valeurs. Encore faut-il qu'ils puissent donner un critère qui permette de distinguer les « vraies » valeurs, en tout cas les valeurs morales et politiques, des valeurs au sens purement social du terme. Je pense en particulier au philosophe Olivier Reboul qui est décédé il y a une dizaine d'années, juste après avoir écrit ce livre remarquable qui s'appelle *Les valeurs de l'éducation*. Olivier Reboul, dans cet ouvrage, nous propose un critère pratique. Il affirme que les valeurs politiques et morales se reconnaissent par le sacrifice qu'elles exigent. On peut remplacer « sacrifice », si le mot déplaît, par « renoncement », même si dans « sacrifice », il y a la racine

« sacré » et à côté l'idée de sacrilège, qui sont très intéressants pour notre propos. Mais prenons le mot de « renoncement ».

La solidarité est-elle une valeur ? Politique ? Oui car lorsque je suis solidaire, je renonce à un certain nombre de choses. L'honnêteté est-elle une valeur morale ? Oui, elle l'est car, en étant honnête, je renonce à un bien illicite. La générosité est-elle une valeur morale ? Oui, car je renonce à un bien licite en étant généreux. La liberté est-elle une valeur politique ? Oui, car la liberté des autres contraint forcément la mienne. Olivier Reboul prend ainsi une à une les valeurs morales et politiques pour montrer qu'il y a toujours un renoncement, un sacrifice dit-il, derrière ces valeurs. Il y a donc toujours un sens moral derrière ces éthiques, ces systèmes de valeurs normatifs, une interrogation sur la valeur de ces valeurs.

Les systèmes de valeurs revendiqués et utilisés aujourd'hui par le chef d'établissement

Abordons maintenant plus précisément le cas des chefs d'établissement scolaire et interrogeons-nous sur les systèmes de valeurs qu'ils revendiquent et utilisent aujourd'hui.

La question principale que les chefs d'établissement se posent avant d'agir est celle de la légitimité qui fonde leurs choix et leurs actions. Comment en déduire les fondements éthiques de leur profession ?

Schéma

Quatre possibilités résument d'où peut procéder cette légitimité :

- du chef d'établissement lui-même (« je décide parce que je suis le chef ») ;
- de l'institution (« l'institution pense que c'est ainsi que je dois faire ») ;
- de la société (« la société, en particulier les parents d'élèves qui représentent la société, pensent que c'est ce qu'il convient de faire »)
- de nécessités universelles (« je pense que ce qui légitime mon action c'est l'éducation des enfants, leur accès à la condition humaine »).

Il y a, dans la littérature et dans le langage qui est habituellement utilisé par les chefs d'établissement ou à l'intérieur de l'institution, un certain nombre de figures emblématiques qui représentent, d'une manière un peu épurée, schématique, ces sources de légitimité.

L'aspiration individuelle : le chef d'établissement se légitime de lui-même. Le principe de légitimité sous-jacent c'est *le plaisir* pris dans l'exercice du pouvoir. C'est ce qui a motivé le choix de cette profession : le désir de pouvoir, le plaisir à l'exercer. La figure symétrique de l'homme de pouvoir, l'homme qui n'aime pas le pouvoir, se retrouve dans la même case car c'est aussi le principe de plaisir, mais sous la forme de la tranquillité, de refus d'affronter un certain nombre de difficultés, de conflits, qui le fait agir. On retrouve l'homme de pouvoir dans des formes de professionnalité tournées comme le leader, l'animateur, le communicateur, etc.

L'institution légitime le chef d'établissement. Il est dans un principe de légitimité qu'on appelle souvent, dans l'institution, la loyauté. La loyauté est affirmée comme première valeur du chef d'établissement dans un certain nombre de textes. Je l'appellerai plus

prosaïquement *l'obéissance*. Le bon chef d'établissement, à la fois pour lui-même et pour l'institution, c'est celui qui obéit aux instructions. Ressurgit alors la figure professionnelle ancienne, elle remonte à Bonaparte, de l'administrateur.

La société légitime l'action du chef d'établissement : voici la figure du manager. La valeur qui s'impose aux autres est celle de *l'efficacité*, du résultat. « Pour avoir des résultats, il faut parfois oublier quelques circulaires et prendre quelques libertés avec l'institution » dit ce chef d'établissement. Cette figure du manager est en conformité avec les attentes des classes moyennes et en particulier des parents d'élèves issus des classes moyennes. S'il y a un professeur absent, il faut qu'il soit remplacé, peu importe comment le chef d'établissement s'y prend. Il pense qu'il ne sera pas jugé sur son obéissance mais sur son efficacité. Révolution copernicienne, on rentre dans le monde de l'entreprise : « Je ne vous demande pas d'obéir, je vous demande de réussir » avait écrit aux recteurs le ministre Christian Beullac, ancien PDG de Renault, en 1979. Les recteurs, surpris par cette phrase au point d'appeler le ministère pour confirmation, se sont bien gardé d'écrire à leurs chefs d'établissement la même chose !

Les nécessités universelles : on reçoit des enfants, on doit en faire des hommes, un certain nombre de choses à leur transmettre ne s'inventent pas, on en hérite. La responsabilité de l'éducateur peut prendre un nom. La « belle valeur *d'autorité* », comme l'a appelée Jack Lang, n'avait pas bonne presse jusqu'à présent. L'autorité de l'adulte sur l'enfant n'est rien d'autre que la dissymétrie anthropologique entre celui qui connaît le monde humain, surtout s'il est professeur, et qui prend la responsabilité de « mettre au monde » l'enfant, sur un plan symbolique, et cet enfant qui arrive au monde sans le connaître. Il y a donc un devoir de responsabilité derrière cette valeur d'autorité. Le chef d'établissement se sent investi, cette fois-ci, d'une mission universelle, avec laquelle bien entendu il essaye de concilier les autres exigences.

Je sais bien la critique qu'on peut faire à ce schéma : il schématise ! Certes nous connaissons tous des figures un peu caricaturales de ces chefs d'établissement éducateurs, administrateurs, managers, hommes de pouvoir. Mais évidemment, très souvent, les hommes et les femmes s'efforcent de combiner ces figures emblématiques et ces principes de légitimité. Les chefs d'établissement tentent de concilier ces principes de manière personnelle pour, à la fois, ne pas avoir peur du pouvoir, respecter l'institution, ne pas être indifférent au résultat et se sentir néanmoins investis d'une mission d'éducateur.

Leur rapport à l'éthique distingue, sur le plan de l'organisation de la profession, les chefs d'établissement des enseignants. Les enseignants ont aussi des éthiques professionnelles variées mais ils ont trouvé des organisations professionnelles pour les traduire et les développer : les syndicats enseignants, parce qu'ils sont pluriels et relativement nombreux, permettent aux éthiques professionnelles de se déployer. La figure du savant, du pédagogue, du professionnel, etc., sont bien représentées par les grands syndicats enseignants (cf. mon étude dans *La crise de l'organisation scolaire*). Ce n'est pas le cas pour les chefs d'établissement. Pour des raisons historiques, ils ont une organisation professionnelle dominante. Les éthiques s'illustrent donc à travers des associations et des revues, trois précisément : la revue *Administration & Éducation* de l'AFAE, qui développe l'éthique de la loyauté et de l'obéissance, la revue *Éducation & Management* qui développe plutôt l'éthique de l'efficacité, la revue *Éducation et Devenir* qui développe la conception éducatrice du chef d'établissement.

Les liens entre éthique professionnelle et éthique personnelle

Quelles relations entretiennent les systèmes de valeur mis en œuvre dans la vie professionnelle et dans la vie personnelle ? La profession de chef d'établissement a, sur ce plan, ses spécificités. Prenons en exemple la valeur d'honnêteté. Dans une enquête de 1995 publiée dans un livre, *La démocratie au lycée*, paru en 1997, le sociologue Robert Ballion, parmi des centaines de questions auxquelles un échantillon de lycéens était convié à répondre, posait une question sur les valeurs : « Au lycée, avez-vous l'impression qu'on apprend... ? » La réponse positive « à faire des efforts » arrive en tête, « savoir se débrouiller tout seul », « être responsable », « savoir s'organiser », « respecter les règles et les lois », font un score intéressant. Mais arrive en antépénultième position « le respect », ce n'est pas une surprise, en avant-dernière position, « savoir se défendre dans la vie », et en dernière position, « l'honnêteté » !

Pourquoi l'honnêteté est-elle, d'après les lycéens, la valeur la moins bien transmise par l'Education nationale ? Les professeurs et les chefs d'établissement sont plutôt des catégories socioprofessionnelles reconnues pour leur intégrité. L'énigme a été levée un ou deux ans plus tard par le groupe d'inspection générale auquel j'appartiens, à travers une étude dirigée par Bernard Toulemonde sur l'absentéisme des lycéens. Personnellement, lorsque j'enquêtais dans les lycées et les lycées professionnels de l'académie de Lyon, dont j'avais la charge à l'époque, je réunissais les délégués des élèves et leur demandais notamment : « A votre avis quelle est la proportion de mots d'absence qui sont des faux ? ». Je n'ai jamais eu de réponse inférieure à 50 %. Lorsque j'informais les CPE, dont la part relative du travail la plus importante est le contrôle et le suivi des absences, ils m'ont toujours répondu qu'ils le savaient ou s'en doutait ». Et lorsque je retournais voir les élèves pour leur dire : « Vous savez, les CPE savent », ils me répondaient : « On sait bien qu'ils savent » !

On peut penser que peut-être 70 % des mots d'absence dans les lycées sont des faux, soit par la signature, soit par le motif, soit par les deux. On est donc dans un système d'hypocrisie généralisée, de malhonnêteté instituée, mais qui a du sens. D'après le rapport de l'inspection générale, cette hypocrisie est à la fois utile et efficace. Utile d'abord, parce qu'elle maintient le taux d'absence dans des limites acceptables pour l'organisation scolaire du lycée. Il est rare de voir un lycée déstabilisé par l'absentéisme. La pression des CPE n'est pas inutile, elle agit sur les lycéens pour leur montrer que ce qu'ils font n'est pas permis et doit rester dans certaines limites. Efficace ensuite, parce que le rapport montre que, sauf cas pathologiques, on s'absente au lycée « pour la bonne cause », c'est-à-dire pour la réussite au baccalauréat. Il suffit de regarder les variations annuelles et hebdomadaires de l'absentéisme pour le constater, les élèves s'absentent le plus souvent avec un motif d'efficacité. On s'absente à un devoir sur table parce qu'on a eu une bonne note dans la même discipline au contrôle précédent. Et on ne s'absente pas que pour cette heure-là mais pour la journée. On s'absente pour réviser une matière dans laquelle on a pris quelque retard, ou une matière qui a un coefficient plus fort et on se débrouille pour que les autres matières soient prises en note par un camarade. Les parents sont le plus souvent au courant voire complices de ces stratégies ; les professeurs n'y voient pas malice car, au bout du compte, le travail est fait. Quant au proviseur, l'œil rivé sur les indicateurs de réussite, il n'y voit que des avantages... pour sa carrière.

Et on pourrait reprendre ce raisonnement à propos de la fraude aux examens sorte d'iceberg dont on ne veut voir que la plus petite partie. On est, au lycée, dans une éthique de

l'utilité et de l'efficacité. Le seul inconvénient à tout cela concerne la transmission de la valeur d'honnêteté, c'est-à-dire l'éducation morale des lycéens. Mais c'est sans doute un inconvénient mineur, car l'éducation morale ne figure pas au programme des lycées...

Autre conclusion : sans doute faut-il tenir des discours, mais c'est par les actes que se transmettent les valeurs. Le contrôle des absences c'est toute une série cohérente d'actes : un dispositif. Nous avons, nous, chefs d'établissement et plus généralement personnels et cadres de l'Education nationale, la responsabilité, parmi d'autres, de transmettre des valeurs. Ces valeurs se transmettent par nos actes, et notamment par la manière dont nous gérons les établissements scolaires et, plus largement, l'institution. Si nous agissons en utilisant un système de valeurs différent de celui que nous devons transmettre, ce dernier n'est tout bonnement pas transmis.

Le chef d'entreprise, le militaire, n'ont pas à se poser ces questions, ils peuvent avoir leur système de valeurs professionnelles et en suivre un autre sur le plan privé. Le chef d'établissement ne peut, quant à lui, utiliser un autre système de valeur que celui qu'il doit transmettre aux élèves.

Il y a quinze jours, dans un grand lycée professionnel, on s'interrogeait sur l'absentéisme des élèves avant d'observer que le corps professoral était lui-même trop souvent absent et, plus généralement se donnait de grandes libertés avec l'ensemble des règles et des instructions. Dans ces conditions quel discours pourrait avoir un effet sur des élèves dont les professeurs affirment par leur comportement le peu de valeur qu'ils accordent aux contraintes et règles de l'institution.

Éthique professionnelle et éthique institutionnelle

On a vu que l'éthique était la capacité de définir des normes, mais qui ne se situent pas sur le même plan de contrainte que cet autre domaine normatif qu'est le droit : le droit commande, l'éthique recommande. Si l'institution est tout à fait capable de produire du droit de manière permanente (circulaires, arrêtés, décrets, *Bulletin officiel*), on se demande si elle est capable de produire un autre système de normes, non obligatoires, de type éthique. Au-delà de l'obligatoire et de l'interdit, l'Education nationale est-elle capable de baliser le domaine du « permis », de l'« autorisé », pour faire apparaître le « conseillé », le « recommandé », le « valorisé » qui permettraient aux enseignants et aux chefs d'établissement de mieux agir ? J'ai cherché la réponse dans deux textes.

Le premier, la *Charte Condorcet*, est resté célèbre parce qu'il n'a eu aucune suite... Invalidé assez rapidement après un changement de majorité gouvernementale, je le retrouve pourtant régulièrement utilisé par les équipes académiques d'animation de la vie scolaire (EAVS) qui ont la charge de la formation des personnels de direction dans les régions ; en fait toujours en œuvre et présentée aux nouveaux venus dans la profession comme un cadre de référence. La Charte Condorcet, dont le nom véritable est « Charte de la formation des personnels de direction », a été élaborée sous l'autorité d'André Hussenet, directeur du centre Condorcet, rebaptisé plus tard ESPEMEN. Dans un paragraphe en page 2, on voit qu'il a été tenté de définir une éthique professionnelle de fonder l'ensemble de l'action du chef d'établissement non pas sur un corpus juridique mais sur des valeurs éthiques : « *L'exigence première que l'on a envers un chef d'établissement est qu'il sache être, pour tous, le garant du respect de l'éthique éducatrice. Il est, vis-à-vis des jeunes, porteur à la fois des valeurs*

morales et de l'héritage culturel qui inclut liberté, démocratie, droits et devoirs de l'homme et de l'enfant ; cet aspect primordial de son rôle fonde l'ensemble de son action et son identité professionnelle. »

Le deuxième texte, les référentiels de la profession de personnel de direction, a été élaboré par la direction concernée, la DPATE, en 2001. Les référentiels ont été annexés à un protocole d'accord signé par le principal syndicat professionnel. Ils ont été ensuite publiés dans un *Bulletin officiel* spécial avec le nouveau décret statutaire, le nouvel arrêté concernant le concours de recrutement et d'autres textes censés refonder le métier. Il y a trois référentiels : de mission, d'activité, de compétences, d'ailleurs en résonance les uns par rapport aux autres. C'est sur le premier que je trouve trois phrases, dès la fin du préambule, dont la nature m'interroge :

« Le chef d'établissement représente l'État :

- 1) il est porteur des finalités et objectifs définis par le Ministre,*
- 2) il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires,*
- 3) il est garant de la sécurité des personnes et des biens dans l'établissement. »*

Quelle est la nature de ces trois énoncés ? Pour le savoir regardons quel type de conséquences entraîne le non-respect de chacune des affirmations. Par exemple, s'il s'agit d'une obligation juridique, des sanctions disciplinaires sont prévues, le droit n'étant jamais sans conséquences.

Prenons la première assertion : *« Il est porteur des finalités et objectifs définis par le Ministre. »* Que se passe-t-il lorsque le chef d'établissement ne l'est pas, porteur ? Cela se rencontre régulièrement. Au pire, il est mal vu, et comme il n'est pas noté pour l'instant, cela n'a pas de conséquence très claire. Dans le cas d'une demande de mutation par exemple, il risque d'avoir une appréciation qui ne lui permette pas d'être en première ligne sur tel ou tel poste convoité. Il s'agit donc plutôt d'évaluation que de sanction ; on est dans le domaine d'un souhait de l'institution, plutôt éthique que juridique.

Deuxième assertion : *« Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires »*. Que se passe-t-il s'il n'inscrit pas son action ainsi ? La mention « textes législatifs et réglementaires » nous indique qu'on est dans le domaine du droit. Il y a une obligation qui s'applique, d'ailleurs, plus largement comme l'une des quatre grandes obligations des fonctionnaires définies par la loi du 17 juillet 1983 qui dit que tout fonctionnaire doit obéir aux instructions de sa hiérarchie. Ce n'est jamais qu'un rappel d'une règle qui s'adresse à tout fonctionnaire. Mais que se passe-t-il pour le chef d'établissement en cas de manquement ? Là encore, il est plutôt mal vu par sa hiérarchie, il n'est pas bien évalué et il peut en subir les conséquences, du moins s'il a quelque chose à demander à l'institution, par exemple une mutation. Mais pour ceux qui n'ont rien à attendre de l'institution et qui sont nombreux, ils ont peu à redouter. Ici, il s'agit donc d'un objet hybride : un souhait éthique portant sur le respect de l'ordre juridique.

Troisième assertion : *« Il est garant de la sécurité des personnes et des biens dans l'établissement »*. On est ici devant une vraie réalité juridique. En cas d'accident ou d'accident, le professeur, l'élève, la famille victimes ou leur assureur vont porter l'affaire au civil, voire au pénal, et le chef d'établissement se retrouve dans la situation de responsabilité définie par les textes. Il s'agit, et nombre d'affaires le montrent, d'une véritable responsabilité juridique.

L'institution semble donc très timide dans tout ce qu'elle écrit sur cet aspect de l'éthique ; peut-être est-elle intimidée par ce domaine ? Piloter l'Education nationale c'est avoir une capacité d'action sur ce que produisent les établissements scolaires et donc sur l'action des chefs d'établissement. Les textes sont pourtant notoirement insuffisants pour définir un pilotage efficace du système éducatif. Et les différentes réflexions ministérielles alternent entre deux systèmes : par les normes et par les objectifs, par l'obéissance ou par l'efficacité, en s'appuyant sur la bureaucratie ou sur la technocratie.

Le système bureaucratique voit proliférer des normes : « vous avez obligation de moyens », c'est-à-dire de procédures. L'alternative à cette uniformité aveugle aux aspérités du terrain c'est méthode c'est la philosophie Beullac : Le « je ne vous demande pas d'obéir je vous demande de réussir » adressé aux recteurs, le pilotage par les objectifs et les résultats : « Voilà les objectifs nationaux, faites l'analyse de votre situation et dégagez les moyens les plus efficaces pour parvenir à les atteindre ».

Il n'y a de nos jours, semble-t-il, pas de choix entre ces deux systèmes : obligation de moyens, obligation de résultats. Et la circulaire de rentrée de 2000 le disait très précisément : il faut passer (je cite de mémoire) de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats et passer du pilotage par les procédures au pilotage par les objectifs. On met de côté, comme si on était très intimidé par cette forme de pilotage, le pilotage par l'éthique. Et ceci est d'autant plus paradoxal que nos collègues des établissements privés et, pour la majeure partie d'entre eux les établissements privés religieux, utilisent ce système de pilotage par les valeurs, dans une grande tradition pluriséculaire qui est celle des établissements congréganistes et en particulier de l'ordre jésuite.

Les jésuites pilotaient plusieurs centaines de collèges répartis dans tout l'Occident, à un moment où les moyens de communication n'étaient pas ceux d'aujourd'hui, en partageant simplement une éthique commune. Le principal du collège n'avait pas besoin d'une prolifération de normes ou de la définition d'objectifs pour diriger son collège. Il savait ce qu'on attendait de lui, parce que lui-même était jésuite et qu'il avait été formé par et dans l'ordre jésuite. Il y avait bien un système de normes, la *ratio studiorum*, c'est-à-dire la liste des auteurs à étudier, mais d'une taille tellement réduite par rapport au RLR ! Le pilotage par les normes n'était pas exclu mais réduit. L'unité de la congrégation et de l'enseignement était maintenu par des échanges épistolaires. Le principal qui avait des difficultés, qui voulait réguler son action, écrivait au supérieur de l'ordre, qui lui répondait. Il ne lui soumettait donc pas de problèmes urgents mais plutôt des problèmes de fond. Cette communication, d'ailleurs très centralisée, permettait la résolution d'un certain nombre de difficultés toujours prévisibles.

L'action attendue par la société du chef d'établissement et son éthique.

La notion de rôle professionnel, en psychosociologie, est intéressante : c'est un ensemble d'attitudes, de comportements attendus par ceux qui sont au contact du professionnel. Bien jouer son rôle a toujours deux dimensions (d'ailleurs les mots rôle et jeux sont parfaitement ambivalents) : ludique et théâtrale, fonctionnelle et sociale. Quelqu'un qui joue bien son rôle a des attitudes et des comportements congruents avec ce que les bénéficiaires de son action attendent de lui. Jean-Paul Sartre, dans *L'Etre et le Néant* nous décrit un garçon de café son comportement ne semble pas totalement fonctionnel. A quoi joue-t-il donc ? Réponse : il joue au garçon de café ! Par sa gestuelle, sa voix, sa manière de s'adresser au client, il en rajoute. On pourrait le dire sans doute aussi de beaucoup de chefs

d'établissement, ou professeurs (je ne parle pas des inspecteurs !) pris par le jeu de leur propre rôle et qui parfois sur-jouent leur rôle.

Qu'attendons-nous du « chef » dans l'établissement scolaire ? Quel rôle aimerions-nous bien qu'il joue ? La réponse n'est pas la même selon que l'on observe les attentes des professeurs, des parents d'élèves, des familles et des élèves eux-mêmes.

J'ai demandé aux enseignants et en particulier aux jeunes ou aux futurs enseignants dans les IUFM, ce qu'ils attendaient et ce qui caractérisait à leurs yeux un « bon » chef d'établissement. Les réponses des enseignants, majoritairement, portent sur l'organisation de la sécurité et de la solidarité dans l'établissement scolaire. Ces jeunes enseignants, qui craignent d'être nommés dans un établissement difficile et redoutent des difficultés avec les élèves, espèrent être nommés dans un établissement dirigé par un chef qui, par sa manière de diriger, les protège et exprime, comme ils le disent, leur solidarité avec eux lorsqu'ils sont, ou pourraient être, en un conflit avec des familles ou des élèves. Schématiquement, ils attendent qu'il leur dise : « Ne craignez rien, je suis là, qui veille sur vous et vous protège ». Cette demande n'est d'ailleurs pas sans ambiguïté. Chez certains, il s'agit de l'assurance d'avoir raison en toutes circonstances contre les élèves. Mais globalement les professeurs placent le chef d'établissement dans une éthique de la sûreté et de la solidarité.

Les parents sont avant tout préoccupés par la réussite et le bonheur de leurs enfants. Ils se déplacent, écrivent, viennent voir le chef d'établissement, en général lorsqu'il y a un problème, non pas pédagogique ils vont alors voir le professeur, mais d'ordre public, de remplacement de professeur, d'organisation ou de vie scolaire. Les parents attendent du chef d'établissement non pas qu'il explique finement le dysfonctionnement, ou encore s'abrite derrière une cause ou un obstacle extérieur (les textes... le rectorat...), mais leur dise simplement « Je m'en occupe »... et qu'il le fasse ! Les parents sont résolument dans l'éthique de l'efficacité.

Quant aux élèves, de plus en plus souvent, ils vont voir le chef d'établissement, en dehors des réunions prévues, lorsqu'ils se sentent victimes d'une injustice. Attendent-ils pour autant qu'il la règle ? Ils sont, au fond, sans illusion sur sa toute puissance, ils savent bien que, face à un professeur incompétent, ses marges de manœuvre sont faibles. Leur intervention se situe surtout dans le registre symbolique, et il leur importe avant tout de faire reconnaître la justesse de leur point de vue, et le déni dont ils sont victimes, par celui qui leur paraît être le garant symbolique de la justice au sein de l'établissement. Le chef d'établissement doit leur dire en substance : « Je vous ai compris, vous avez raison, votre point de vue est juste ». Les élèves placent le chef d'établissement dans une éthique de la justice ;

Dans une récente session de formation de personnel de direction, un jeune chef d'établissement stagiaire malicieux, m'interpelle et me dit : « M. l'Inspecteur général, si j'ai bien compris, lorsqu'on reçoit des profs on leur dit : ne craignez rien je suis là ; lorsqu'on reçoit des parents on leur dit : je m'en occupe ; et lorsqu'on reçoit les élève on leur dit : vous avez raison. Finalement c'est un métier assez facile ! » Eclats de rire... Evidemment derrière ces postures éthiques, il y a toute la difficulté du métier et toute la complexité du réel ! Il existe dans cette profession une variété, une richesse de modes d'investissement professionnel, dont nous sommes témoins tous les jours, et qui ne sont pas parfois sans poser problème. Car cette diversité éthique est à la fois une richesse et un handicap pour le politique.

Elle pose non seulement le problème de la cohérence du pilotage national mais aussi de ses méthodes. J'observe que le politique, après avoir privilégié peut-être excessivement le pilotage par les normes met l'accent aujourd'hui sur le pilotage par les résultats. On oublie le pilotage par les valeurs si bien utilisé par nos principaux voisins et concurrents de l'enseignement privé. Ceci étant dit, je plaide plutôt pour un pilotage complexe, qui utiliserait à bon escient et de manière cohérente chacun des trois registres de régulation. Car dans un système complexe comme le nôtre, il faut à la fois, bien sûr, des normes, des objectifs et des valeurs ! La question n'est donc pas de remplacer un système par un autre mais de dire précisément dans quel domaine on a besoin d'obéir à des règles strictes, dans quel autre on a besoin d'objectifs qui cadrent à la fois la liberté et la responsabilité, et dans quel autre enfin on a besoin d'être guidé par une éthique. Et laquelle.