

L'éthique des chefs d'établissement et le pilotage du système éducatif

(Conférence devant les cadres de la Mission laïque française, 2003)

De nos jours, on désigne le plus souvent par *éthique* un système de principes et de normes permettant de dégager ou bien de justifier des comportements. Dégager, car on peut penser que ces principes sont au fondement de l'action ; justifier, car on peut aussi penser que parfois les principes servent à rationaliser ou encore à présenter une action obéissant fondamentalement à d'autres préoccupations.

En matière d'action, on peut aussi penser que l'être du chef d'établissement se déploie dans une tension entre une éthique (c'est-à-dire des principes), des techniques et une esthétique. Il est toujours, dans l'exercice de sa fonction, mû par des valeurs, des nécessités techniques et, quoi qu'il puisse s'en défendre, par certains penchants pour une esthétique professionnelle.¹ Mais la seconde tension, plus fonctionnelle et qui nous intéresse ici, interroge moins sa manière d'être que ses manières de faire. Elle se situe au cœur des actes professionnels du chef d'établissement. C'est celle qui oppose l'éthique au droit et à la morale dans l'exercice de ses fonctions. Voici donc, présentées en quatre problématiques - autant de parties pour cet exposé -, les questions autour desquelles s'articulera cette réflexion.

- Les comportements professionnels des chefs d'établissement sont-ils guidés ou justifiés par une ou des éthiques particulières et si oui lesquelles ?
- En quoi les conceptions professionnelles sont-elles influencées par des valeurs personnelles ? Quels liens peuvent-ils unir l'éthique professionnelle des chefs d'établissement et leurs convictions personnelles ? Ces valeurs personnelles sont-elles au principe du choix du métier ?
- La société et plus précisément les acteurs de l'établissement scolaire (professeurs, parents, élèves) ont-ils des attentes éthiques vis-à-vis des chefs d'établissement ? Et si oui lesquelles ?
- Enfin, l'institution dirige-t-elle ses cadres au travers d'une éthique institutionnelle influençant ou structurant les manières de faire professionnelles ? Et si oui quelle est-elle ?

Qu'est ce que l'éthique ?

Mais avant tout, tentons de mieux définir ce qu'on entend par *éthique*. Il n'y a pas d'accord chez les philosophes sur ce qu'on nomme ainsi : trois définitions au moins coexistent aujourd'hui pour ce mot. Pour certains il n'y a pas de distinction à faire entre

¹ J-P. Obin « Ethique, technique et esthétique dans la direction des établissements scolaires », *Administration & Education* n° 4, 1999

l'éthique et la morale, les deux mots, l'un d'origine grecque, l'autre latine, peuvent être employés indifféremment. Luc Ferry l'utilise ainsi, par exemple dans son avant-dernier ouvrage.² André Comte-Sponville³, dans 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 épiciers vous attendez de la morale, de votre médecin une éthique, mais au fond c'est bien la même exigence. Une première distinction entre les deux termes est de faire de l'éthique la science des morales. Dans le monde moderne coexistent une pluralité de morales, collectives voire individuelles, dont *l'éthique* constitue l'étude. Enfin d'autres philosophes, les médias, un certain nombre d'instances comme les comités d'éthique distinguent la morale de l'éthique : d'une part ce qui relève de conduites obligatoires, ce qui ne se discute pas, pour un groupe ou une personne, et qu'on appelle la morale ; et d'autre part ce qui peut se discuter, donner lieu à délibération et qu'on appelle l'éthique. L'éthique, contrairement à la morale (et au droit), donne une possibilité de choix dans une tension constante entre les principes et les circonstances ou, si l'on veut, entre l'universalité des valeurs et la diversité des situations.

L'expérience montre que la plupart des situations professionnelles auxquelles sont confrontés les chefs d'établissement restent ouvertes sur une diversité de choix. Une fois établi le cadre des obligations, il reste toujours à trouver, choisir, dégager par la réflexion ou la délibération, la bonne, la meilleure, ou la moins mauvaise solution. Avec la morale et le droit, on sait où l'on doit aller, et l'on ne discute pas ; avec l'éthique, on doute, on hésite, il faut réfléchir, on peut - on doit sans doute - délibérer.

Prenons un exemple. Que faire avec une jeune lycéenne ou collégienne qui arrive aujourd'hui, en mai 2003, avec un foulard islamique ? « Cela ne se discute pas, on n'accepte pas en classe une élève qui... » disent des professeurs. On est là, pour eux, dans le domaine de la morale, des conduites obligatoires. Par ailleurs, le droit, c'est-à-dire les principes élaborés par le Conseil d'Etat commande de rechercher, au niveau local, la signification de ce symbole avant d'agir. 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 responsabilité. Ils réclament de plus en plus que le droit évolue et qu'une loi vienne trancher cette question. Enfin il y a la délibération éthique. Certains pensent : « si l'on exclut cette jeune fille, ne va-t-on pas à l'encontre des buts d'intégration poursuivis ? Est-ce qu'on ne fournit pas, au fond, une aide involontaire à l'islamisme ? » À quoi d'autres répondent : « Si nous l'accueillons, nous justifions la dérive politico-religieuse de ceux qui l'influencent et il n'y aura plus de limite au développement des symboles religieux dans l'école. » Choix difficile, mais nécessaire.

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 pénale, il faut prévenir le procureur de la République (art. 40 du Code de procédure pénale). L'appréciation en était très souvent laissée au personnel de l'établissement scolaire. J'ai eu à enquêter dans un établissement prestigieux d'une ville de province, rassemblant une bonne partie des classes préparatoires de cette préfecture. Il s'y produisait des actes graves. 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 nouveaux élèves afin de sélectionner les bizutés, c'est-à-dire les élèves qui allaient ensuite

² Luc Ferry, *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?*, Grasset, 2002

³ André Comte-Sponville, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

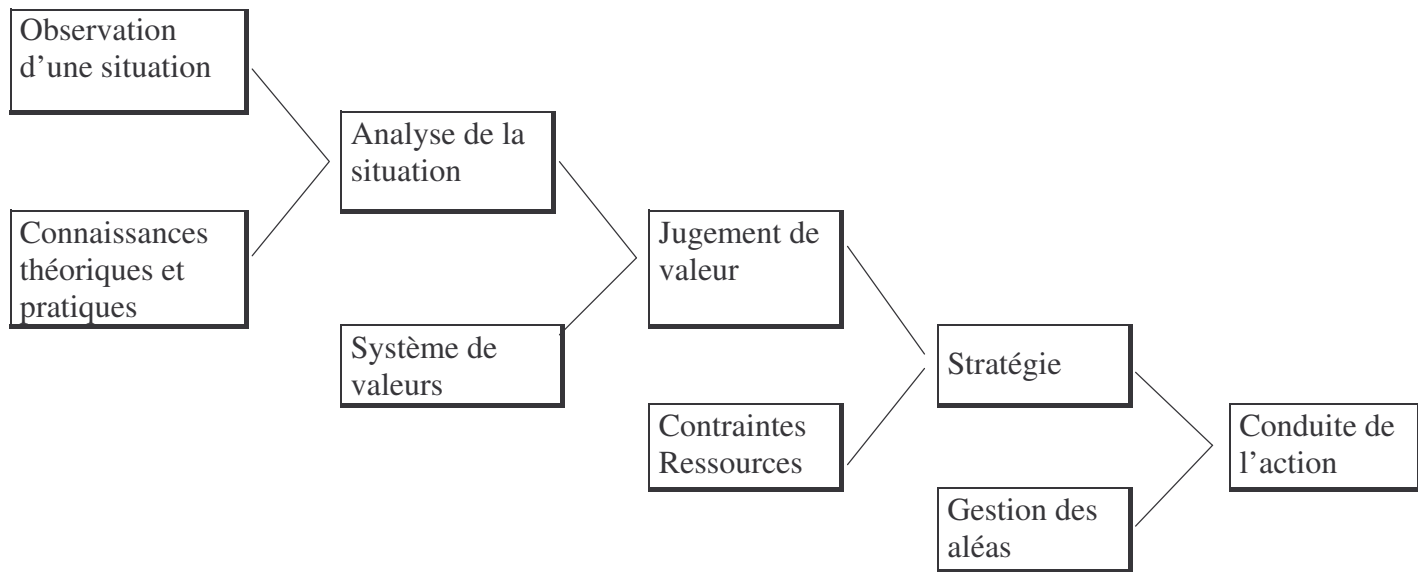
être tourmentés par les autres. Les professeurs interrogés justifiaient cette complicité par « le droit de s’amuser » des élèves et « les traditions ». Ils en avaient débattu et avaient choisi de privilégier le respect d’une coutume au détriment du respect de la dignité de l’être humain. Peut-on dire pour autant qu’ils aient 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 choix, 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 devrait l’emporter sur l’éthique. L’humiliation, la torture, l’atteinte à la dignité, le racisme, autant de sujets qui ne se posent pas en terme de choix. On est alors dans le domaine des obligations, du droit ou de la morale. Le domaine de l’éthique, quant à lui, n’est contraint ni par la morale ni par le droit, on y exerce une certaine liberté de choix qui permet la délibération, intime ou collective. Cette délibération est éclairée par des valeurs communes, « universelles », et par une diversité de circonstances particulières qui conduisent les choix sans pour autant altérer ces 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 destin scolaire et social d’une bonne part des élèves. L’année n-1, en décembre, le premier acte du principal est de répondre à la question posée par le rectorat sur l’effectif prévisionnel pour l’année suivante. Réponse donnée : le collège recevra 120 élèves des cinq écoles primaires du bassin de recrutement. Se pose alors le problème de la répartition en divisions de ces élèves. On peut hésiter entre quatre, cinq ou 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 beaucoup de collèges peuvent raisonner. Evidemment, si l’on crée cinq divisions plutôt que six, on dégage des moyens sur la DGH pour faire autre chose. Si l’on crée six sixièmes, on ne disposera que de très peu de moyens pour les autres niveaux, le projet d’établissement, les options, etc. Cette première décision est donc importante. La deuxième question se pose un peu plus tard : combien d’élèves dans chaque division ? Le principal n’est pas contraint de mettre, par exemple, 24 élèves dans toutes les divisions, il peut faire des divisions de 15 et d’autres de 30 élèves. Cela conduit à une troisième question : quel type d’hétérogénéité ? Est-ce que l’on constitue des classes homogènes, hétérogènes ou partiellement hétérogènes ? Et en fonction de quel objectif pédagogique ? Enfin arrive la dernière question, elle aussi lourde de conséquences. Sachant que les enseignants ne sont pas interchangeables : quels enseignants, dans quelles divisions, devant quel type d’élèves, et pour faire quel type de pédagogie ?

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

(Voir le schéma ci-dessous)



Le chef d'établissement a tout d'abord une connaissance particulière de la situation, c'est-à-dire des écoles primaires dont sont issus les élèves, de la typologie sociale de leurs parents, et de ses enseignants, etc. Mais il possède aussi des connaissances générales, théoriques et pratiques, et qui ne sont plus spécifiques à la situation :

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

De cet ensemble de connaissances, le chef d'établissement tire une analyse de la situation que je préfère appeler ici *jugement de connaissance* : une série d'hypothèses-conclusions, les possibilités de choix et leurs conséquences prévisibles. Mais ce jugement de connaissance ne lui dit en rien ce qu'il doit ou va faire. C'est simplement une série de possibilités, de « si...alors... », du type « si je fais ceci, alors j'obtiendrai sans doute cela. »

Le choix entre ces différentes séries d'hypothèses et de conclusions ne peut procéder que d'un *jugement de valeur*, et donc s'appuyer sur un système de valeurs. Si le principal privilégie plutôt l'égalité, il répartit les élèves d'une certaine manière. Mais s'il choisit la liberté, par exemple celle des professeurs dans le choix des élèves, des objectifs et des méthodes, il aboutit évidemment à un autre choix ; si c'est la liberté des parents qui est privilégiée, la répartition des élèves sera encore différente. Mais si ce sont la solidarité et la justice sociale qui l'emportent, un autre type de solution va se dégager. Tout choix procède d'un système de valeurs et de sa hiérarchisation.

Il faut encore, bien sûr, traduire ce jugement de valeur 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, de la gestion prévisionnelle d'une année scolaire. On aboutit alors à une stratégie qu'on peut appeler *projet pédagogique* de l'établissement. Mais il ne s'agit encore que d'une simple intention d'action et non de l'action proprement dite. Car l'action sera contrainte par une autre réalité, la gestion des aléas : la rentrée scolaire arrive, il n'y a pas 120 élèves mais 130, et non

pas 38 professeurs mais 36, avec un congé maternité « imprévu » et un professeur malade. Tant pis ! Le principal doit s'efforcer de tenir le cap du projet, de tenir bon sur la stratégie, en tenant compte de ces imprévus.

Cela rappelle la démarche de projet. Mais dans les méthodologies de projet on ne parle jamais de valeurs et de jugement de valeur. On passe directement de l'analyse de la situation (le jugement de connaissance) à la définition des objectifs et à la stratégie. Le jugement de valeur est escamoté comme si le jugement de connaissances seul était capable de définir la stratégie et le projet. Où se situe le stratagème ? Se succèdent en général, dans la plupart des méthodes : diagnostic, points forts/points faibles, définition d'objectifs et mise en œuvre. Mais selon quoi juger de ce qui est « fort » ou « faible », sinon par un jugement de valeur, par une vision imaginée, idéale, de ce qu'il est *bon* de faire. Mais *bon* pour qui, et pour quoi ? Pour le chef, pour les élèves, pour les professeurs, pour l'établissement, pour la société, pour l'éducation nationale ? Les réponses à ces questions n'ont aucune raison d'être identiques. Un choix éthique est de toute évidence nécessaire. Pourquoi est-il très souvent implicite, dissimulé ? Sans doute parce qu'il se prend alors au nom de la valeur dominante de notre époque, l'efficacité.

Le décret sur les EPLE du 30 août 1985 énonce dans son article 2 les domaines d'autonomie de l'établissement scolaire. Les deux premiers sont l'utilisation de la dotation globale horaire et la répartition des élèves en classes et en groupes. C'est très précisément ce sur quoi portent les décisions qu'on vient d'examiner. Le décret stipule donc qu'en ce domaine la liberté de choix du Conseil d'administration est entière. Si donc il n'est pas défini par des normes juridiques, c'est qu'il ressortit à 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 doit choisir* d'élaborer des politiques particulières, rassemblées dans le projet d'établissement. Une politique procède donc toujours d'une éthique, même implicite. Pourquoi alors ne pas l'explicitier ?

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. Max Weber, par exemple, évoque les éthiques contradictoires de la conviction et de la responsabilité, c'est-à-dire les systèmes hiérarchisés de valeurs dans lesquels la conviction et la responsabilité prennent respectivement la première place. Cela ne veut pas dire que les militants n'ont pas le sens des responsabilités et, inversement, que ceux qui gouvernent n'ont aucune conviction ! Cela veut dire que l'une de ces valeurs prend en générale le pas sur l'autre, selon la position d'acteur où l'on se trouve.

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

Les moralistes peuvent difficilement se satisfaire d'une telle définition et vont être enclins à porter un jugement de valeur sur les systèmes de valeurs. Encore faut-il qu'ils puissent définir un critère permettant de distinguer les « vraies » valeurs, en tout cas les valeurs morales et politiques, des valeurs prises au sens purement social du terme. Olivier

Reboul, par exemple, propose un critère pratique.⁴ 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 », la racine « sacré » et son dérivé « sacrilège » sont intéressants pour notre propos. 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 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 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, et une interrogation sur la valeur des valeurs.

Dans quels systèmes de valeurs les chefs d'établissement se reconnaissent-ils ?

Abordons maintenant plus précisément le cas des chefs d'établissement en nous interrogeant sur les systèmes de valeurs qu'ils revendiquent ou du moins utilisent. Partons de la question principale qu'ils se posent forcément avant d'agir, celle de la légitimité qui fonde leurs choix et leurs actions. Comment en déduire les fondements éthiques de leur profession ?

Quatre possibilités résument le fondement de cette légitimité : elle peut procéder

- 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, pensent que c'est ce qu'il convient de faire »)
- de nécessités transcendantes (« je pense que ce qui légitime mon action c'est l'éducation des enfants, leur accès à la condition humaine »).

On observe couramment dans la réalité et dans le langage habituellement utilisé par les chefs d'établissement ou à l'intérieur de l'institution, quelques figures emblématiques qui représentent, d'une manière un peu épurée ou schématique, ces sources de légitimité.

1- Le chef d'établissement se légitime de lui-même. Le principe de légitimité sous-jacent est *le plaisir* pris dans l'exercice du pouvoir. « Tel est mon bon plaisir » justifie le souverain... Le principe de plaisir est précisément ce qui a motivé le choix de la profession : le désir de pouvoir et le plaisir à l'exercer. La figure symétrique de l'homme (ou la femme) de pouvoir, celle de la personne à qui le pouvoir fait peur, qui souffre de l'exercer, rejoint la première car c'est aussi le principe de plaisir, mais sous la forme de la tranquillité, du refus d'affronter les difficultés et les conflits, qui guide alors l'action. On retrouve l'homme de pouvoir dans des formes de professionnalité extraverties comme celles de leader, d'animateur, de communicateur, etc.

2- L'institution légitime le chef d'établissement. Il est dans un principe de légitimité qu'on appelle souvent, dans l'institution, la loyauté, d'ailleurs 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, qui remonte à Bonaparte, de l'administrateur.

⁴ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

3- La société légitime l'action du chef d'établissement : voici alors la figure du manager. La valeur qui s'impose 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 phase avec les attentes sociales et en particulier celles des parents des classes moyennes. Si un professeur est absent, il faut le remplacer, peu importe comment le chef d'établissement s'y prend, ce que disent les textes et ce que fait (ne fait pas) le rectorat. Les familles ne jugeront pas le proviseur sur son obéissance mais sur son efficacité. Révolution copernicienne engagée par le ministre Christian Beullac, ancien PDG de Renault, en 1979 : « Je ne vous demande pas d'obéir, je vous demande de réussir » avait-il écrit aux recteurs. Ceux-ci se sont évidemment bien gardé de donner les mêmes consignes à leurs chefs d'établissement !

4- Les nécessités transcendantes : on nous confie des enfants, nous devons en faire des hommes. L'accès à l'humanité se fait par la transmission de la culture entre les générations. Le monde humain procède d'abord d'un héritage. La responsabilité de l'éducateur peut prendre un nom : *autorité*. 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 symboliquement l'enfant « au monde », 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, de cette mission transcendante, avec laquelle bien entendu il essaye de concilier les autres exigences.

Nous connaissons tous ces figures un peu schématiques de chefs d'établissement éducateurs, administrateurs, managers, hommes (femmes) de pouvoir. Mais très souvent, les hommes et les femmes qui font ce métier s'efforcent de combiner ces figures et ces principes de légitimité. Beaucoup d'entre eux 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 aux résultats et se sentir néanmoins investis d'une mission d'éducateur.

Leur rapport collectif 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 d'enseignants, parce qu'ils sont pluriels et relativement nombreux, recouvrent assez précisément la diversité des conceptions éthiques.⁵ Ce n'est pas le cas pour les chefs d'établissement car, pour des raisons historiques, une organisation professionnelle domine la profession. Les diverses éthiques professionnelles s'illustrent donc à travers d'associations et de revues, trois précisément : la revue *Administration & Éducation* développe à l'origine l'éthique de la loyauté et de l'obéissance, la revue *Éducation & Management* se situe plutôt dans l'éthique de l'efficacité, tandis que la revue *Éducation & Devenir* a développé jusqu'à une certaine époque la conception éducatrice du chef d'établissement.

⁵ Jean-Pierre Obin, *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette Education, 1992

Comment s'articulent l'éthique professionnelle des chefs d'établissement et leurs convictions personnelles ?

Quelles relations entretiennent entre eux les systèmes de valeurs 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, le sociologue Robert Ballion, parmi des centaines de questions auxquelles un échantillon de lycéens était convié à répondre, posait une question sur les valeurs⁶ : « Au lycée, avez-vous l'impression qu'on apprend à... ? » La réponse positive « faire des efforts » arrive en tête, « savoir se débrouiller tout seul », « être responsable », « savoir s'organiser », « respecter les règles et les lois », font des scores intéressants. Mais arrive en antépénultième position « le respect », ce qui n'est pas une surprise, en avant-dernière position, « savoir se défendre dans la vie », et en dernière position, plus surprenant, « l'honnêteté » !

Pourquoi l'honnêteté est-elle, d'après les lycéens, la valeur la moins bien transmise par l'Education nationale alors que les professeurs et les chefs d'établissement sont plutôt des catégories socioprofessionnelles reconnues pour leur intégrité ? L'énigme a été levée un peu plus tard par le groupe d'inspection générale auquel j'appartiens, à travers une étude sur l'absentéisme des lycéens.⁷ 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 relativement la plus importante du travail est le contrôle et le suivi des absences, ils m'ont toujours répondu : « On le sait » ou « On s'en doute. » 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 qu'une majorité 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 car il est à la fois utile et efficace. Utile d'abord, parce qu'il maintient le taux d'absence dans des limites acceptables pour l'organisation scolaire du lycée. 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 car, sauf cas pathologiques, on s'absente au lycée « pour la bonne cause », c'est-à-dire pour la réussite au baccalauréat. Il suffit d'observer les variations des absences pour le constater, les élèves s'absentent le plus souvent dans un but 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, pour réviser une matière dans laquelle on a pris quelque retard, ou une matière qui a un coefficient plus fort, etc.. Les parents sont le plus souvent au courant 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.

On pourrait reprendre ce raisonnement à propos de la fraude aux examens, sorte d'iceberg dont on ne veut voir que la faible partie émergente. On est, fondamentalement, 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 !

⁶ Robert Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1997

⁷ IGEN-EVS, *L'absentéisme des lycéens*, Rapport au ministre, Hachette Education, 1998

Autre conclusion : sans doute faut-il tenir des discours sur les valeurs, mais c'est aussi par les institutions que se transmettent les valeurs. Le contrôle des absences est un dispositif institutionnel. Or l'Education nationale, ses personnels, ses cadres et notamment les chefs d'établissement, ont la responsabilité, parmi d'autres, de transmettre des valeurs. Ces valeurs se transmettent par des actes et notamment par la manière dont sont gérés les établissements scolaires. Si des éducateurs agissent vis-à-vis des enfants en s'appuyant sur des valeurs différentes de celles qu'ils souhaitent leur transmettre, ces dernières ne sont tout bonnement pas transmises. Le chef d'entreprise, le militaire ne sont pas contraints par ce dilemme, ils peuvent suivre un système de valeurs professionnelles et en transmettre un autre à leurs enfants. Le chef d'établissement ne peut, quant à lui, utiliser un autre système de valeur que celui qu'il doit transmettre aux élèves.

Les attentes sociales influent-elles sur l'éthique des chefs d'établissement ?

La notion de *rôle*, en psychosociologie, est intéressante : on désigne par là un ensemble d'attitudes et de comportements attendus par un entourage. Bien jouer son rôle a toujours deux dimensions (d'ailleurs les mots rôle et jeux sont parfaitement ambivalents) : ludique et théâtrale d'une part, fonctionnelle et sociale de l'autre. Un proviseur qui joue bien son rôle a des comportements congruents avec ce que les bénéficiaires de son action attendent de lui. Jean-Paul Sartre, dans *L'Être et le Néant* nous décrit un garçon de café dont le comportement ne semble pas totalement fonctionnel. A quoi joue-t-il se demande l'auteur ? Réponse : il joue au garçon de café ! Par sa gestuelle, sa voix, sa manière de s'adresser au client, il en rajoute, il sur-joue. On pourrait le dire sans doute de beaucoup de chefs d'établissement ou de professeurs (je ne parle pas des inspecteurs généraux !) pris par le jeu de leur propre rôle.

Qu'attend donc la société du « chef » dans l'établissement scolaire ? Quel rôle les uns et les autres aimeraient-ils lui voir jouer ? La réponse n'est évidemment pas la même selon que l'on observe les attentes des professeurs, des familles et des élèves.

Lorsqu'on demande aux enseignants et en particulier aux jeunes, ce qu'ils attendent et ce qui caractérise à leurs yeux un « bon » chef d'établissement, les réponses portent d'abord sur la capacité à mobiliser des moyens pédagogiques. Les jeunes enseignants stagiaires, quant à eux, qui craignent d'être nommés dans un établissement difficile et redoutent des difficultés avec les élèves, insistent sur l'organisation de la sécurité et de la solidarité, notamment en cas de conflit avec des familles ou des élèves. Cette demande n'est d'ailleurs pas sans ambiguïté. Chez certains, il s'agit de l'assurance d'avoir raison en toutes circonstances. Mais globalement les professeurs placent le chef d'établissement dans une éthique de l'efficacité 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 de délégués) 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, par exemple, que face à un professeur incompetent, ses marges de manœuvre sont faibles. Leurs interventions se situent d'abord dans un registre symbolique. Il leur importe surtout de faire reconnaître la légitimité de leur point de vue, et le déni dont ils se sentent victimes, par celui qui leur paraît être le garant de la justice au sein de l'établissement. Les élèves placent le chef d'établissement dans une éthique de la justice.

Face à ces postures éthiques attendues, 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 chaque jour, et qui n'est pas parfois sans poser problème. Car cette diversité éthique peut être aussi un handicap pour le niveau politique et pose le problème de la cohérence du pilotage national et de ses méthodes.

Peut-on parler d'une éthique institutionnelle ?

On a vu que les normes éthiques ne se situent pas sur le même plan de contrainte que les normes juridiques : le droit commande, l'éthique recommande. Si l'institution est capable de produire du droit de manière permanente (circulaires, arrêtés, décrets, *Bulletin officiel*), on peut s'interroger sur sa capacité à produire un système de normes non obligatoires, de type éthique. Autrement dit, en deçà de l'obligatoire et de l'interdit, est-elle capable de baliser le domaine de l'*autorisé* pour y faire apparaître par exemple ce qui est *conseillé*, ou *recommandé*, ou encore *valorisé*, bref ce qu'il serait *bon* de faire, afin de permettre aux chefs d'établissement de mieux agir ? Deux textes récents, de caractère non juridique, méritent d'être examinés, à titre d'exemple, dans cette perspective.

Le premier, la *Charte Condorcet*, est resté célèbre malgré son peu de suites nationales. Invalide assez rapidement après un changement de majorité gouvernementale, on le retrouve pourtant toujours utilisé par des équipes académiques ayant la charge de la formation des personnels de direction, et présenté aux nouveaux venus comme un cadre de référence. La « Charte de la formation des personnels de direction » a été élaborée sous l'autorité d'André Hussenet, alors directeur du centre Condorcet (débaptisé peu après en ESPEMEN !) On y lit une tentative (peut-être naïve ?) de fonder l'action des chefs d'établissement non sur un corpus juridique mais sur une éthique professionnelle : « *L'exigence première que l'on a envers un chef d'établissement, y lit-on, 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, le référentiel de la profession de personnel de direction, a été élaboré par la direction en charge de ces personnels en 2001, puis annexé à un protocole d'accord signé par le principal syndicat professionnel, et enfin publié dans un *Bulletin officiel* spécial à côté du nouveau décret statutaire et du nouvel arrêté définissant le concours de recrutement. Il comporte trois volets définissant respectivement les missions, les activités et les compétences de ces personnels. Le premier, dont les deux autres se déduisent, commence ainsi :

« *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. »*

Cet énoncé mérite d'être interrogé : sommes-nous devant un texte de nature juridique, impliquant des obligations précises, ou bien s'agit-il d'un cadre éthique énonçant des souhaits ou des recommandations ? Pour trancher tentons d'évaluer les conséquences du non-respect de chacun de ces items. S'il s'agit d'une réelle obligation juridique, le non-respect du droit n'étant jamais sans conséquences, une procédure disciplinaire ne peut-être exclue.

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 » (ce qui se rencontre régulièrement.) En général, soyons franc : rien. Au pire, il est mal vu, mais cela n'a pas de conséquence très claire. Dans le cas d'une demande de mutation par exemple, il risque d'avoir une appréciation ne lui permettant pas d'être affecté sur un poste convoité. Il s'agit donc plutôt d'évaluation que de sanction ; on est dans le domaine d'un souhait de l'institution, plutôt dans l'éthique que dans le juridique.

Deuxième assertion : « *Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires* ». Alors que se passe-t-il en cas contraire ? La mention « textes législatifs et réglementaires » indique qu'on est ici dans le domaine du droit. Il existe effectivement une obligation d'obéissance aux instructions, qui s'applique d'ailleurs à tout fonctionnaire comme l'indique la loi du 17 juillet 1983. Il ne s'agit donc que d'un rappel d'une règle plus générale. Mais en pratique, que se passe-t-il pour le chef d'établissement qui méconnaît, n'applique pas ou applique mal le droit (ce qui se rencontre fréquemment) ? Là encore, il est plutôt mal vu par sa hiérarchie, n'est pas bien évalué et il peut en subir des conséquences en termes de promotion ou de mutation. Il s'agit donc ici 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'incident ou d'accident, le professeur, l'élève, la famille victimes ou leur assureur demandent de plus en plus souvent réparation, parfois au civil, voire au pénal, et le chef d'établissement se retrouve dans une réelle situation de responsabilité juridique, comme nombre d'affaires l'attestent.

On pourrait poursuivre la recherche. L'institution semble cependant timide à s'avancer dans le domaine de l'éthique. Piloter l'Education nationale, pourtant, ce devrait être disposer d'une capacité de jugement sur ce que produisent les établissements scolaires et donc sur l'action des chefs d'établissement qui ne se borne pas au seul contrôle de légalité. Mais les textes de référence sont notoirement insuffisants pour définir ce qu'on pourrait appeler une *bonne gouvernance des collèges et des lycées*, car en fait les responsables ministériels s'enferment dans un faux dilemme entre deux systèmes de pilotage présentés comme concurrents et privilégiant respectivement l'obéissance (le respect des normes) et l'efficacité (l'atteinte de résultats). La bureaucratie comme la technocratie sont en fait très réservées par rapport au pilotage par les valeurs, avec lequel leur formation ne les a guère familiarisées, à l'inverse de nos voisins et concurrents de l'enseignement privé, qui s'appuient sur une tradition pluriséculaire, celle des établissements congréganistes et en particulier de l'ordre jésuite.

L'ordre a dirigé plusieurs dizaines de collèges en Orient et en Occident, dans des périodes 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 avalanche de normes ou de définitions d'objectifs pour diriger son collège. Il savait ce qu'on attendait de lui simplement parce qu'il était jésuite et avait été formé par et dans l'ordre. Les seules normes pédagogiques, la *ratio studiorum*, liste des auteurs à étudier, était d'une taille fort modeste par rapport à nos programmes nationaux ! Le pilotage par les normes n'était pas exclu mais réduit. L'unité de l'enseignement était maintenue, en cas de doute ou de difficulté, par de simples échanges épistolaires entre le principal et le père supérieur de l'ordre.

Ceci étant et s'agissant de l'Education nationale, 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, comme on l'a trop souvent écrit, 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.