

Document 1

DE LA CONNAISSANCE À L'ACTION (Comment agir ? Comment diriger ?)

1. Comment agir ?

Je partirai d'une proposition due à un philosophe écossais du 18^e siècle, David HUME, qui, si elle recueille un large assentiment, est également vigoureusement critiquée par certains courants des sciences humaines¹ : “ *De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux inférer ce qui doit être*”. Tous les mots sont ici importants. Voilà une réflexion sur les relations entre la connaissance et la conduite à tenir, qu'on peut tout à fait élargir à une réflexion moins moralisante, posée davantage en termes éthiques entre la connaissance et l'action, et qui deviendrait dans ces conditions : “ *De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux conclure comment je vais être amené à agir*”. Ce n'est pas un éloge de l'ignorance, une déclaration selon laquelle la connaissance ne sert à rien, mais le constat que la seule connaissance est insuffisante. On dirait aujourd'hui : “ *connaître les faits est nécessaire, utile, mais insuffisant ; mais bien sûr il vaut mieux connaître pour agir* ”. D'autres philosophes contemporains, Luc FERRY² et André COMTE-SPONVILLE³ nous disent, chacun à sa manière, qu'en plus du jugement de connaissance, il faut savoir porter un *jugement de valeur*. Le mieux est peut-être d'essayer de comprendre quel est l'enchaînement qui fait passer de la connaissance à l'action, et porter à la fois un jugement de connaissance et un jugement de valeur. C'est toujours un enchaînement complexe, que l'on peut essayer de schématiser par une suite d'opérations nécessitant toutes de tirer du sens de deux sources d'informations différentes (schéma).

Prenons l'exemple de la répartition des élèves en classes à l'entrée au Collège. D'une part on connaît les éléments de la situation : les écoles du secteur, les dossiers des élèves, etc. D'autre part des connaissances théoriques et pratiques vont nous permettre de porter un *jugement de connaissance* (faire l'analyse de cette situation, comme on dit fréquemment) : les élèves faibles sont avantagés par des classes hétérogènes, les professeurs trouvent généralement les classes homogènes plus faciles, etc. Mais une fois cette analyse faite : comment passer de la connaissance à la décision ? Cela n'a rien d'évident, il y a en fait une multiplicité de solutions possibles.

Qu'est-ce qui va nous faire opter pour une stratégie ? Il faut pouvoir porter un *jugement de valeur* sur ce qui doit être fait, sur la liaison entre le jugement de connaissance (si je fais ceci, alors j'aurai plutôt tel effet, etc.) et la stratégie qu'on va adopter ; et ce jugement de valeur ne peut être fait que sur la base d'un système de valeurs. La solidarité et la justice vont me porter vers un choix ; l'excellence, l'efficacité et la tranquillité vers un autre. Seule la confrontation de l'analyse de la situation avec un système de valeurs nous permet de porter un jugement de valeur.

Ensuite, ce jugement étant posé, déterminer une stratégie nécessite de connaître les contraintes et les ressources du collège, et plus largement celles de l'Éducation nationale. On ne peut faire n'importe quoi, il existe des contraintes juridiques, financières, de temps, humaines... et puis il y a les ressources : les professeurs, les familles, l'environnement... A partir de ces contraintes et ressources, en prenant en compte le jugement de valeur, une stratégie peut être élaborée. Qu'est-ce que l'on va faire ? Dans quel sens agir ? Comment va-t-on planifier tout cela ? Quelles actions programmer ? On reconnaît la démarche de projet : des objectifs, des “atouts”, une stratégie. Cette stratégie évidemment n'est qu'une intention d'action. Il faut ensuite entrer réellement dans l'action, c'est-à-dire gérer des aléas, une multitude d'événements se produisent que l'on n'a évidemment pas prévus. Et heureusement !

¹ Par exemple par un sociologue comme Raymond BOUDON, *Le Juste et le Vrai*, Fayard, 1995

² Luc FERRY, *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

³ André COMTE-SPONVILLE, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

La conduite de l'action est donc complexe et nécessite de s'appuyer sur un système de valeurs qui sont autant de principes pour opérer des choix et pour guider l'action. Dans la démarche de projet, le jugement de valeur se porte en général après le jugement de connaissance (l'analyse de situation, le diagnostic, le bilan initial, on peut l'appeler de différentes façons). Mais cela n'est généralement pas le cas pour des décisions plus spontanées, n'entrant pas dans un dispositif formalisé.

Lorsque je dis : “ *Voici les points forts et les points faibles de l'établissement* ” je porte en fait un jugement de valeur. Parce que pour dire fort ou faible, bon ou mauvais, bien ou mal, il faut avoir des critères pour en juger. Qu'est-ce qui est fort et qu'est-ce qui est faible ? Ce n'est pas la simple connaissance de l'existant qui peut me le dire. En fonction de tels principes cela est intéressant, c'est fort ce que l'on fait, et là en fonction des mêmes principes c'est plutôt faible.

Il y a jugement de valeur lorsque, dans la démarche de projet, on passe de l'analyse de la situation à une classification, à une évaluation qui va permettre de dessiner des priorités, des objectifs prioritaires, de définir une stratégie. Le seul jugement de connaissances ne peut en aucun cas permettre de prendre une décision et d'agir, que ce jugement soit didactique, pédagogique, psychopédagogique ou sociologique. Nous sommes fortement habitués, de par nos fonctions et notre inscription institutionnelle, à rechercher la vérité, à porter des jugements de connaissance (“ l'esprit critique ” auquel les programmes officiels demandent de former les élèves), nous sommes moins à l'aise pour aider les élèves à porter des jugements de valeur. C'est cette difficulté que nous allons maintenant aborder.

2. Comment agir en pratique ?

Pour éclairer cette nouvelle question, une manière pratique de raisonner est d'examiner les modes de jugement de connaissance et de valeur, explicites ou implicites, disponibles, si l'on peut dire, “ sur le marché anthropologique ”, c'est-à-dire tout ce qui est à la disposition de l'homme d'aujourd'hui pour passer de la pensée à l'action. On se limitera ici à l'homme occidental ! Nous allons les examiner dans un ordre qui n'est pas arbitraire, celui de leur formalisation historique.

2.1. La pensée magique

Le premier système de pensée est la pensée magique, on peut dire la crainte superstitieuse de l'ordre naturel, mais cela n'avance pas beaucoup. C'est l'idée qu'il existe, ou qu'il doit exister, ou que l'homme doit rechercher, une harmonie avec le monde qui l'entoure. À l'observation d'un monde profane, d'une nature, d'un cosmos inquiétant, incompréhensibles et imprévisibles, va se superposer la Connaissance d'un monde sacré, cohérent, prévisible par certains médiums, et par rapport auquel l'homme est sommé de définir ses conduites. Aussi loin que le regard porte vers le passé, on voit que les hommes ont utilisé ce système, dans lequel connaissance et action sont intimement liées, pour essayer de déterminer leur comportement, effrayés qu'ils étaient sans doute par la puissance de la nature et l'opacité du monde. De nos jours les formes les plus archaïques de la pensée magique continuent d'exister. Il suffit d'ouvrir le journal régional pour voir en bonne place la rubrique astrologique. L'observation des étoiles, qui sont ces choses tout à fait inquiétantes et merveilleuses qui se meuvent nuitamment au-dessus de la tête des hommes, les ont toujours fortement impressionnés. Pour se prémunir des risques de la nature, de la crainte des éléments, les étoiles sont observées comme des signes qui indiquent aux hommes la conduite à tenir. Il suffit de savoir les déchiffrer. L'astrologie n'est rien d'autre que cela, elle nous indique de manière très sécurisante ce que nous devons faire en matière professionnelle, d'amitié et d'amour, dans la vie, la semaine ou la journée.

Certes, on peut objecter que les professeurs, les CPE, les chefs d'établissements ne regardent pas leur horoscope pour prendre des décisions ! Mais alors qui lit l'horoscope ? Et pour quoi faire ? Je suppose que les cadres d'entreprise, les journalistes, les sages-femmes, ne le lisent pas non plus. Mais je suis frappé par le nombre de circonstances où l'on m'a demandé sous quel signe j'étais né, ou mieux si j'avais fait faire mon “ thème astral ”. Car c'est là, à n'en point douter, une démarche scientifique, beaucoup plus scientifique que l'horoscope de Télé Z, c'est l'astrologie des cadres, qui tient à se distinguer, quand même, de celle des concierges ! L'idée que, connaissant

l'heure de ma naissance et donc la position, en cet instant décisif, d'astres qui sont pour certains à des milliers d'années-lumière de la terre, on peut déterminer ce qui va m'arriver dans la vie, parfois à la journée près, m'apparaît déroutante ! Et pourtant des gens " bien " vous posent des questions comme ça, avec votre ascendant et je ne sais trop quoi, en pensant qu'évidemment vous allez adhérer à tout ce bric-à-brac ésotérique, que ça vous paraît comme à eux normal et naturel. Je plaisante, je vois bien ce qui rapproche l'excitant et le rassurant dans la superstition : son côté fonctionnel. Mais peut-on répartir les élèves en fonction de leur signe du Zodiaque ? Je l'ai vu faire !

Les formes les plus archaïques de la pensée magique sont donc toujours à l'œuvre. Mais des formes plus modernes se développent, la pensée magique se modernise. C'est ce qu'on appelle l'idéologie du " New age ".⁴ Le New age est ce mouvement qui emprunte à la fois aux religions, notamment orientales, aux mouvements artistiques en particulier musicaux, à l'écologie, à la psychanalyse, à l'utilisation de drogues, aux techniques corporelles et à diverses formes de thérapies. Ce mouvement est extrêmement éclectique, synchrétique parfois, mais l'idéologie en reste tout de même relativement claire. Il s'agit toujours de ressentir une certaine forme d'harmonie avec la nature, avec ses forces, d'échanger avec elle de " l'énergie ", etc. Et cela nous semble beaucoup plus facilement présentable que l'astrologie : il suffit de consulter les catalogues de formation continue des personnels de l'éducation nationale !

2.2. La morale

Le deuxième mode de prise de décision s'appuie sur la pensée morale, le sentiment qu'il existe parfois des *conduites obligatoires*. Dans notre civilisation, la pensée morale nous vient notamment des Hébreux et de la Bible. Les Tables de la Loi, les premiers dix commandements, disent à l'homme ce qu'il doit faire, ou plutôt ne pas faire, quelles que soient les circonstances : c'est la parole divine elle-même. Aujourd'hui, dans une société sécularisée, ce qui ne veut pas dire que la morale n'existe plus, ce n'est plus, pour la plupart d'entre nous, Dieu qui est juge du bien et du mal, mais notre conscience personnelle. André COMTE-SPONVILLE ajoute qu'au-delà de cette conscience intime, c'est plutôt " le cercle de nos amis " qui est juge de notre moralité.

Une des questions qui se posent est de savoir s'il existe une éducation morale possible à l'école publique, c'est à dire une morale laïque acceptable par la plupart des Français, quelles que soient leurs appartenances religieuses, philosophiques ou politiques. C'est une question difficile, si l'on accepte l'idée que seule la conscience personnelle est juge de la morale, que de savoir si l'on peut définir une morale pouvant s'enseigner à l'école. Une réponse possible est de fonder cette morale laïque sur l'idée d'égalité de dignité de tous les individus, reprise de l'article 1^{er} de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Si la morale commune est fondée sur l'obligation de respecter la dignité de chacun, alors un certain nombre de comportements scolaires relèvent de la morale. Par exemple la suspension de la violence. Il faut s'opposer à la violence dans l'établissement scolaire comme ailleurs car c'est toujours une atteinte à la dignité de l'autre. de même pour le racisme et le bizutage, formes de violence qui sont fondées sur la stigmatisation ou l'humiliation. Un autre point d'application de la morale à l'école est le respect que l'on doit à l'enfant. Pour un adulte n'est ce pas un devoir moral que d'éduquer ? Transmettre ce que l'on sait n'est-ce pas le fondement du respect dû à l'enfant comme personne ? On ne met pas des enfants au monde sans devoir leur dire de quoi ce monde est fait et ce qu'on en a soi-même appris. Voilà donc une obligation de type moral, qui s'impose en tous lieux, en toutes circonstances, dans toutes les sociétés, à toutes les époques, à tout adulte vis à vis de tout enfant.

Mais cet accord (minimal en quelque sorte) sur une morale commune se heurte à tous ceux, et ils sont nombreux, qui souhaitent imposer aux autres leur propre conception du bien, et les conduites qu'ils jugent pour eux-mêmes obligatoires. On nomme cette attitude " moralisatrice ". Le moralisme fait de nos jours des ravages dans la société comme dans les établissements scolaires où il prend bien des visages : voici les plus fréquents.

Le plus ancien est le *moralisme religieux*, l'existence d'un dogme révélé nous disant en toutes circonstances ce que nous devons faire. Aujourd'hui, le moralisme religieux a moins d'importance, il n'empêche que dans les établissements scolaires on le rencontre encore. On se rappelle qu'il était interdit aux femmes, il n'y a pas si

⁴ Michel LACROIX , *L'idéologie du New Age*, Flammarion, 1996

longtemps, de porter le pantalon dans les lycées. Evidemment la compréhension de cet interdit renvoie à quelque chose de l'ordre de la religion. La religion s'est toujours intéressée aux vêtements des femmes pour une raison qu'on peut imaginer : le contrôle de leur sexualité. Aujourd'hui encore (mais c'est une autre religion) certains tentent de dire aux jeunes filles comment elles doivent s'habiller. Il s'agit comme hier de désigner à travers les vêtements la subordination de la femme à l'homme. En portant le pantalon la femme signifie qu'elle veut se faire l'égal de l'homme, sur un plan symbolique bien sûr ; ce qui est évidemment insupportable ! Ce qu'il s'agit de montrer avec le foulard, c'est qu'en tant que femmes elles doivent publiquement être "retenues", et porter un attribut vestimentaire particulier qui cache et "retient" les cheveux, une partie du corps particulièrement investie, symboliquement, par la sexualité. C'est cette sexualité de la femme, potentiellement "débordante" qu'il s'agit de dissimuler, de "voiler" par le foulard et de maîtriser, de "retenir".

Mais la science a remplacé la religion comme grand paradigme organisateur de notre imaginaire collectif. Et c'est plus souvent *le moralisme scientifique* qui fait des ravages dans la société et dans les établissements scolaires, comme le montre cet exemple désormais classique : " *La cigarette tue, donc vous ne devez plus fumer !* "; " *La cigarette tue* ", voilà un jugement de connaissances : il est vrai que le tabac produit des maladies graves. Mais le " *donc vous ne devez plus fumer* " fait passer de la connaissance à l'action en dissimulant le jugement de valeurs. En fait, ceux qui proclament cela mettent en avant la santé comme valeur suprême ou unique. Mais les valeurs, tout le monde le sait, notamment les fumeurs, il y en a d'autres ! Le plaisir (de fumer) par exemple ! Le plaisir contre la santé, ça se discute : " *Et moi, si je préfère une vie plus courte et moins triste ?* " Il y a là un véritable choix, en termes de valeurs, que les fumeurs font chaque jour en continuant de fumer, et les non-fumeurs en pestant contre ceux qui les enfument !

Le moralisme sociologique fait aussi des ravages à l'école. Pensons par exemple à ceux qui disent, et ils sont nombreux aujourd'hui, qu'il faut innover, que l'école doit s'adapter, qu'elle doit changer, qu'elle doit bouger, etc. Discours permanent, notamment de certains responsables politiques. Mais pourquoi faudrait-il s'adapter ? On répond alors en général que la société ou l'école doit s'adapter "à l'avenir". Mais quel avenir ? L'avenir a-t-il une valeur en soi ? On soupçonne chez certains sociologues la révérence à une transcendance sociologique : le changement aurait de la valeur en tant que tel. A l'opposé, il y a les conservateurs, ceux pour lesquels c'est la tradition qui a de la valeur : il faut conserver le passé intact, sans porter sur lui de jugement de valeur, parce qu'il est le passé simplement. A chaque fois ce qui est éludé est le jugement de valeur, on ne se pose pas la question de ce qui est bon, de ce qui est mauvais, de ce qui est bien ou mal, et donc de savoir quelle société et quelle école seraient peut-être meilleurs.

Avec *le moralisme politique* il s'agit d'un phénomène plus grave puisqu'il fonde les utopies politiques, c'est à dire notamment les systèmes idéologiques totalitaires avec lesquels on n'a plus à se poser la question de la valeur, et où le fonctionnaire, l'enseignant, l'éducateur ou le citoyen savent ce qu'ils doivent faire en toutes circonstances. La tâche assignée à l'école est alors de créer "l'homme nouveau", chargé de faire advenir "le monde nouveau". En matière scolaire on peut indiquer une origine très précise au moralisme politique totalitaire : c'est le projet LE PELLETIER qui a été voté par la Convention le 13 juillet 1793, et qui prévoyait de soustraire tous les enfants à leurs parents pour les éduquer dans des "maisons d'éducation". Il s'agissait en l'occurrence : " *de faire acquérir aux enfants des mœurs nationales et de fabriquer une race renouvelée* ". On sait depuis qu'une fois l'utopie totalitaire arrivée au pouvoir, l'école est toujours utilisée comme un auxiliaire indispensable pour fabriquer l'homme nouveau.

Le moralisme technique se pare volontiers des plumes de la scientificité : c'était le cas de l'organisation "scientifique" du travail hier, cela l'est des "sciences" du management aujourd'hui. Ces ensembles de techniques et de méthodes ne sont pas sans efficacité, mais leur statut scientifique est plus que douteux. Ce qui ne fait aucun doute en revanche, c'est l'avantage que leurs sectateurs en escomptent pour imposer dans le champ industriel ou organisationnel l'assurance de leur "One best way". L'école n'est pas restée à l'écart de ces influences, et n'a eu que trop tendance ces derniers temps à transférer ou à copier, sans porter le moindre jugement de valeur, les techniques et les méthodes qui l'emportent dans les entreprises.

Le moralisme pédagogique enfin, emprunte un peu à tous les précédents. Un exemple classique : l'hétérogénéité des classes. Dans les collèges on se pose la question de savoir comment répartir les élèves en Sixième, et en lycée les élèves en Seconde. Sur quelles bases, selon quels critères opérer cette répartition ? Est-ce qu'il existe ici une conduite obligatoire à respecter ? Certains répondent que oui : les classes doivent être hétérogènes, absolument hétérogènes, et la répartition doit se faire sur une base aléatoire. Pourquoi ? Et bien, parce que si les classes ne sont pas hétérogènes il s'agit, de fait, derrière cette sélection scolaire sur la base du niveau des élèves

en CM2, d'une ségrégation sociale, prématurée, dès la 6^e, qui va approfondir, creuser le fossé entre les Français. C'est la cohésion sociale qui est en jeu : une cause sacrée, qui ne se discute pas. C'est pourquoi les classes doivent être hétérogènes ! Mais en face, il y a ceux qui proclament, au contraire, que les classes doivent être obligatoirement de niveau, et absolument homogènes. Pourquoi ? Et bien parce que dans des classes même un peu hétérogènes, les professeurs doivent s'occuper davantage des faibles et donc laisser à eux-mêmes les forts. Les bons élèves sont négligés au profit des moins bons. L'élite de la nation en pâtit et son niveau baisse. Or l'élite pour une nation d'aujourd'hui c'est très important, puisque dans le combat économique mondial les élites sont déterminantes. Et de fait c'est la survie de la nation qui est en cause. Comme c'est là une cause sacrée, les classes doivent être absolument homogènes ! Sans les renvoyer dos à dos, on peut dire que ces deux moralismes s'invalident l'un l'autre, puisqu'on ne peut tenir l'un et l'autre à la fois. Et sans doute ce qu'il faut rejeter c'est le moralisme pédagogique lui-même, c'est à dire l'idée qu'il y ait quelque part une " bonne " solution et une seule qui s'impose d'elle-même en toutes circonstances.

Derrière tous ces exemples, qui concernent l'école à des titres très divers, il y a toujours l'idée que l'action est directement liée à une Connaissance transcendante et que dès lors le jugement de valeur n'a pas lieu d'être. On pourrait dire que pour les fanatiques de tous poils le chemin est toujours bien tracé, le " sentier " toujours " lumineux " , éclairé par une valeur suprême qui éclipsé toutes les autres.

2.3. La préoccupation éthique

Troisième support à la prise de décision : la préoccupation éthique. L'éthique ne répond plus à la question de la morale : " *Que dois-je faire en toutes circonstances ?* " Mais plutôt : " *Comment, en raison, vivre ensemble en cette circonstance particulière ?* " Il ne s'agit plus de savoir où est le devoir mais *comment parvenir raisonnablement au bonheur.*

Dans l'établissement scolaire, dans de multiples circonstances, sans doute majoritaires, la question n'est en effet pas celle du devoir, mais celle du bonheur, du " comment vivre ensemble ? " L'exemple de la répartition des élèves en Sixième est la question type relevant de l'éthique. C'est-à-dire une question qui n'a pas de réponse générale, mais qui nécessite une délibération collective appuyée sur des principes communs, sur des valeurs communes et sur les circonstances, un choix raisonné qui va recevoir des réponses diverses selon le type d'établissement, en fonction de ce que sont et souhaitent les parents, les élèves, de ce que sont aussi les professeurs. De plus, les choses peuvent évoluer, les gens ont le droit de changer et on peut être amené à apporter des réponses successives différentes à la même question. Les valeurs sont des choses abstraites, désincarnées, pour exister elles ont besoin d'être inscrites dans des actes, actualisées. Un problème est donc le partage de valeurs de référence. Sur quel système de valeurs allons-nous appuyer cette délibération, ce jugement ? C'est ici qu'on peut parler d'éthique professionnelle. Il existe par exemple une éthique médicale qui fait que les médecins, pour prendre une décision difficile, vont agir en fonction de certains principes, et les équipes médicales délibèrent sur la base de cette éthique, celle du serment d'Hippocrate.

Existe-t-il une éthique professionnelle des personnels de direction, des personnels d'éducation, des enseignants ? Sans doute, sinon les choses seraient bien plus conflictuelles qu'elles ne le sont. Sans trop approfondir, on peut dire que ce sont là des professions complexes, et aussi " libérales ", en ce sens qu'on y est relativement libre d'agir à sa façon, dans la classe comme dans l'établissement scolaire, qu'il n'existe pas de conception officielle obligatoire et imposée de ces métiers, ce qui permet l'émergence de " communautés éthiques " regroupées sur de grandes conceptions des métiers. Pour les personnels de direction par exemple, on observe la coexistence de quatre éthiques différentes pour lesquelles de grands principes d'action sont au cœur d'un type de conception du métier. Ce sont respectivement, l'éthique du plaisir (celle de l'homme de pouvoir), de la loyauté (celle de l'administrateur), de l'efficacité (celle du manager) et de la responsabilité (celle de l'éducateur)⁵.

Il existe bien entendu d'autres principes d'action, comme ceux, universels, qui rassemblent au-delà de la diversité des professions, tous les démocrates : la liberté, l'égalité, la solidarité, la sécurité, la laïcité, la tolérance et la

⁵ Jean-Pierre Obin, Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi, Hachette Education, 1997

justice, des principes forts et partagés qui permettent de vivre ensemble dans les établissements scolaires, en tout cas sur un autre mode que celui de la violence et des rapports de force.

2.4 Le droit

Quatrième système de prise de décision, de plus en plus important à l'école : le droit. Si l'éthique nous vient des Grecs, l'interdit moral des Hébreux, le droit nous vient plutôt de Rome. Avec le droit un pouvoir politique, et non plus une religion, s'arroge la légitimité de dire ce qui est permis ou interdit, et dispose de plus du pouvoir de faire respecter ces règles par l'usage légitime de la force. Voilà ce qui distingue le droit des préceptes religieux ou simplement des normes issues de la tradition : un pouvoir politique puissant édicte des normes, avec, à la clé, le risque de sanctions, concrétisé par l'existence d'une police et d'une justice efficaces.

Dans les établissements scolaires tout le droit s'applique, aucune zone de franchise n'existe par rapport au droit. De la Constitution aux lois et aux décrets, en passant par les traités internationaux, tout le droit - pénal, civil, public - s'applique. Et en complément, pour les élèves, il est prévu un droit disciplinaire, proprement scolaire, figurant au règlement intérieur. Le règlement intérieur devrait donc être juridiquement fondé sur cette nécessité de définir concrètement les droits et obligations des élèves, ainsi que les sanctions qu'ils encourent à transgresser les règles de la vie scolaire définies dans ce cadre. Lorsqu'une famille n'est pas satisfaite d'une décision prise à l'encontre d'un élève en vertu du règlement intérieur, par exemple une exclusion, elle peut aller en appel devant le recteur, puis au tribunal administratif, enfin devant le Conseil d'Etat. Ces instances examinent en premier lieu la cohérence du règlement intérieur avec le droit et annulent la décision si le règlement intérieur contrevient à ses principes ou à ses règles. En second lieu elles regardent si la sanction a été prise en vertu d'une disposition figurant au règlement intérieur. Toute sanction ou punition prise à l'encontre d'un élève doit être prévue dans le règlement intérieur. Les magistrats du Conseil d'Etat sont parfois étonnés lorsque qu'ils lisent par exemple : "*Les élèves et les professeurs doivent arriver à l'heure*", une disposition confondant le régime disciplinaire des élèves et celui des fonctionnaires, qui relève du statut de la fonction publique. Certains hauts magistrats ont été jusqu'à se demander s'il ne vaudrait pas mieux supprimer les règlements intérieurs, et ce qui justifiait leur existence. La réponse qu'on peut apporter est que, s'agissant d'un établissement scolaire, le droit disciplinaire doit avoir des fonctions protectrices, préventives, punitives, certes, mais aussi éducatives.

2.5 La pensée stratégique

Cinquième mode de prise de décision, la pensée stratégique. On est ici dans la recherche de l'efficacité, une pensée sans doute très ancienne dans la conduite de la guerre, mais qui n'a été formalisée dans l'ordre politique qu'au Moyen Age. Premier principe : pour agir le dirigeant doit se fixer un but suprême, une fin suprême, qui transcende son action et sa personne. Pour Machiavel qui était le conseiller à Florence de Laurent de Médicis, ce but suprême était (déjà) l'unité italienne, et le principal obstacle en était le Pape. Deuxième principe : une fois fixé le but suprême tous les moyens deviennent bons, les bons comme les mauvais, et on ne peut faire de distinction entre le bien et le mal si l'on veut vraiment parvenir à ses fins. En politique comme à la guerre, pas de quartier pour parvenir à la victoire. Pour réussir en politique, il faut savoir être un " tueur " comme on dit aujourd'hui !

Machiavel théorise au profit de l'ordre politique ce que l'ordre économique va investir complètement, dès la fin du 18^e siècle, avec la révolution industrielle. Le monde économique va se couler dans la pensée stratégique parce qu'elle lui convient parfaitement. Le but suprême est déjà défini : prospérer, s'enrichir. Les moyens que les entreprises, aux 18^e et 19^e siècles, ont utilisés ne s'encombrent pas de morale : le travail des enfants dans les industries textiles à partir de 4 ans, ou les journées de travail de 16 heures... Au 20^e siècle, les hommes restent des moyens, pardon, des " ressources ", au même titre que les machines, et tous les moyens sont bons pour en tirer profit. Cette pensée n'a pas changé, seul le droit du travail a permis de la contraindre, et dans les pays où l'État et le droit sont faibles, on voit toujours des enfants travailler, l'esclavage et le servage continuer d'exister.

La pensée stratégique, dans l'Éducation nationale, c'est la démarche de projet, avec la contrainte juridique qu'il existe des fins transcendantes, les objectifs nationaux, qui dépassent les singularités de chaque collège ou lycée. En leur nom, on va déterminer les moyens les plus efficaces d'y contribuer. On est bien *dans la logique de l'efficacité*.

2.6. La pensée rationnelle

C'est à la Renaissance que l'accent est mis sur l'usage de la raison pour aborder le monde puis, avec les philosophes des Lumières, sur l'usage de l'esprit critique et sur la capacité à faire usage de la raison pour passer au crible l'héritage de la tradition. Mais il faut remonter à Descartes pour trouver cette revendication d'un sujet capable de décision et de rupture avec le préjugé, l'opinion reçue, le dogme et l'argument d'autorité. On n'insiste sans doute pas assez sur l'extraordinaire révolution contre l'obscurantisme, le fatalisme et la soumission à l'autorité qui se joue alors. L'invention du *cogito* tient à cette affirmation que l'esprit humain, par ses propres forces, est capable de construire un jugement universellement vrai, acceptable pour chacun, à condition qu'il reprenne le chemin et la méthode que le concepteur lui transmet. Descartes, relayé ensuite par les philosophes des Lumières, a le souci d'intégrer et de penser les conséquences de cette percée historique : le développement de la pensée scientifique. Pour être producteur de connaissance, l'homme doit apprendre à penser par lui-même, à sortir des différentes tutelles qui brident sa pensée, à acquérir son autonomie par rapport à tout ce qui lui a été transmis par imprégnation sensible, par contrainte, par tradition et par autorité. Il ne doit tenir aucune chose pour vraie qui n'ait été passée au tamis de la raison. Le sujet est investi d'un formidable pouvoir : celui de fonder un discours universellement vrai sur les choses. Cet accès à *une vérité universelle* exige une ascèse : la formation d'un esprit critique. L'école française est tout entière tendue vers cet objectif.

2.7. La préoccupation tactique

Dernier système : la préoccupation tactique. Ce qui la différencie de la pensée stratégique est qu'il n'existe plus de fin suprême. Les décisions sont prises en fonction de simples opportunités, qui sont de l'ordre du désir, du plaisir, de la tranquillité ou de l'intérêt personnel. Chef d'établissement, professeur, placé devant telle situation difficile ou peu agréable, je me pose la question de savoir quelle est la décision qui entraînera pour moi le plus de profits ou le moins de désagréments. Par rapport aux élèves entrant en Sixième par exemple, où se situent les lieux de pouvoir, quels sont les groupes de pression influents, les leaders charismatiques, quels sont ceux avec lesquels je risque d'avoir le plus d'ennuis (du côté des parents, des professeurs, etc.) ? Ma décision va être prise au nom d'une analyse tactique de la circulation du pouvoir. Un certain nombre de formations, et notamment celles des cadres, s'appuient souvent sur l'étude de la dynamique des groupes, sur l'élucidation du leadership pour aider à fonder des décisions tactiquement efficaces. Si l'on y réfléchit un peu, on s'aperçoit que ces décisions reviennent toujours, en dernière instance, à rechercher l'alliance du plus fort contre le plus faible. Mais au nom de quoi, s'il n'y a plus de fin transcendante pour légitimer l'action ?

3. Comment diriger ?

Est-ce que la fonction de direction peut être un lieu où se construisent les jugements de connaissance et de valeur de la vie scolaire ? Si, du côté des connaissances, les choses sont bien encadrées par l'hégémonie de la pensée rationnelle, elles sont moins claires du côté des valeurs. Quelles valeurs transmettre ? Celles que j'utilise pour conduire la classe ou l'établissement sont-elles les mêmes que celles que je dois et souhaite transmettre ? Et comment les transmettre ?

On a utilisé jusqu'ici indistinctement les termes de *principe* et de *valeur*. Est-ce que les principes d'action qui nous guident sont des valeurs, et quelle différence faire entre principe et valeur ? Les sociologues et certains philosophes n'en font pas : tout principe, puisqu'il a du prix pour un groupe, est une valeur pour lui. On prend le mot valeur dans son sens sociologique, et on ne se pose pas la question de la valeur de ces principes. Pour les partisans du relativisme, tout principe a une valeur identique à partir du moment où il est perçu comme tel par un groupe. Quant aux nihilistes, c'est pour eux l'idée même de valeur qu'il faut récuser. Faire la différence entre principe et valeur c'est donc se poser la question de la valeur relative des principes d'action : est-ce que tous les principes se valent ? Et au nom de quoi en juger ?

Entrer dans ces considérations nous oblige à donner une définition plus précise de la valeur. Proposons celle d'Olivier Reboul, un philosophe contemporain, selon lequel *les valeurs politiques et morales nécessitent un*

*sacrifice, un renoncement*⁶. Toute valeur nécessite en effet de renoncer à quelque chose, sinon l'action n'a que peu de prix. Si ma ligne de conduite est de suivre simplement mon intérêt, mon plaisir ou mes penchants, quelle valeur en effet cela peut-il avoir ? L'honnêteté est une valeur parce qu'elle nécessite de renoncer à un bien illicite. La générosité en est une autre parce qu'elle me coûte un bien licite. La liberté est une valeur, car respecter celle des autres oblige à renoncer en partie à la mienne. On peut ainsi tester les principes d'action : est-ce que l'efficacité est une valeur ? C'est une question difficile : selon le cas elle peut apparaître comme ayant de la valeur ou ne pas en représenter. Restent les "valeurs" sociales : l'argent, la réussite, le plaisir, etc.. Les élèves, parce qu'ils sont immergés dans la société, les connaissent bien. Le devoir de l'éducateur n'est pas de les replonger dans ces principes d'action, mais de les introduire à des valeurs d'accès plus difficile, précisément parce qu'elles nécessitent une distance et un renoncement. Mais n'y a-t-il pas une difficulté dans cette dissociation du social et du scolaire ?

L'exemple de *l'honnêteté* va permettre de la préciser. L'honnêteté est selon une étude de Robert Ballion⁷ sur les droits et obligations des lycéens, la valeur la plus mal transmise par le système éducatif, selon les lycéens ; juste après le respect, valeur cardinale des élèves. Pourquoi ? Y a-t-il des professeurs malhonnêtes ? Existe-t-il des cours clandestins de chapardage ? On est obligé d'écarter ces hypothèses, ce jugement des élèves trouve sans doute son origine ailleurs. Une des réponses qu'on peut donner à cette énigme se trouve dans l'étude de l'Inspection générale sur l'absentéisme des lycéens⁸. Nous avons enquêté dans les lycées et nous avons entendu les délégués nous déclarer que la plupart des mots d'absence remis aux CPE étaient des faux. Quand j'interrogeais les CPE, qui passent la part la plus importante de leur temps à contrôler ces absences, ils me disaient ne pas ignorer que la plupart de ces mots d'absence présentaient de faux motifs ou de fausses signatures. Alors, retournant voir les délégués des élèves je leur disais : " *Vous savez, vos CPE savent que ce sont des faux* ". Les élèves me répondaient : " *Nous aussi on sait bien qu'ils savent !* ". On est là dans un système tout à fait malhonnête et hypocrite, mais qui a une très forte utilité sociale (on s'absente souvent pour la "bonne cause", une stratégie de réussite au bac) et une bonne efficacité organisationnelle. C'est un système qui fonctionne, et les CPE n'y passeraient pas tout ce temps s'il ne servait à rien. C'est un des piliers du fonctionnement du lycée d'aujourd'hui. Supprimez le contrôle des absences et le lycée s'effondre, c'est l'anarchie, il n'est pas fait pour fonctionner comme l'université. Et tant qu'il n'est pas conçu sur le modèle universitaire, la pression exercée par le contrôle des absences est utile, et pour le moment efficace.

Il semble donc difficile d'agir dans l'établissement scolaire en utilisant un autre système de valeurs que celui qu'on souhaite transmettre aux élèves. Chacun d'entre nous est bien convaincu que l'honnêteté est une valeur essentielle, qu'il faut transmettre aux enfants et aux jeunes. En même temps on la transmet très mal, car cela ne passe pas par des discours, mais au travers d'une action collective. Les valeurs se transmettent d'abord à travers des actes, et même à travers des dispositifs institutionnels ! Bien sûr, les discours sont utiles, mais ils sont tout à fait inopérants, et même contre performants lorsqu'ils ne sont pas conformes à l'action. *C'est d'abord par les actes que les valeurs se transmettent*, contrairement aux connaissances, d'où la nécessité d'agir - à l'école - au nom de principes qui sont précisément ceux que nous devons transmettre dans le cadre de notre mission éducative.

Il convient alors de remarquer que parmi les modes de détermination de l'action examinés précédemment, trois seulement possèdent une valeur, du moins avec la définition d'Olivier Reboul. La pensée magique n'a pas de valeur, car elle est fondée sur la crainte superstitieuse. La pensée stratégique non plus, car rien n'y est postulé de la valeur de la fin suprême qui l'ordonne. La pensée tactique, qui est fondée sur la recherche de la satisfaction de l'intérêt ou du plaisir, est précisément le contraire de la recherche d'une valeur. Quant à la pensée rationnelle, elle ne prétend pas juger de la valeur de l'action, mais simplement de la vérité, de la connaissance des choses.

Il reste donc à notre disposition pour agir *la trilogie du droit, de la morale et de l'éthique*, des ensembles fondés sur le même système de valeurs, celui des droits et devoirs universels de l'homme. Lorsque des juges établissent une jurisprudence, c'est-à-dire créent du *droit*, ils le font en fonction des grands principes qui sont les piliers de la démocratie et de notre République. Le grand principe *moral* de la dignité humaine figure comme principe fondamental de la Déclaration universelle de 1948. Enfin *l'éthique professionnelle* des fonctionnaires de l'éducation peut s'appuyer, on l'a vu, sur les valeurs de la démocratie. Lorsque nous avons des décisions à prendre, ce sont

⁶ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

⁷ Robert Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998

⁸ IGEN-EVS, *L'absentéisme des lycéens*, Hachette Education, 1998

souvent les principes d'égalité, de solidarité, de sécurité, de laïcité, de justice, de dignité et d'efficacité qui vont guider notre action. Dans les situations proposées par les participants de nos séminaires, c'est toujours à peu près le même système de valeurs que nous voyons apparaître. Ce qui ne veut pas dire que la morale, le droit et l'éthique soient exempts de toute tension. Car dès qu'il s'agit d'actualiser ces valeurs et d'entrer dans la réalité des situations éducatives, on quitte le monde de l'harmonie pour affronter celui de la complexité, des choix à opérer, des équilibres à rechercher et des conciliations à tenter. C'est pourquoi la formation des personnels de direction ne peut être, au fond, que casuistique.

Jean-Pierre OBIN
février 2006