

Valeurs et éthique de la responsabilité

(Conférence donnée à l'ESEN en 2011)

Jean-Pierre Obin

Inspecteur général de l'éducation nationale honoraire
2011 – actualisée mai 2018

"Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République." Introduite par le Parlement le 23 avril 2005 dans le code de l'éducation (article L111-1), cet objectif à l'allure solennelle plonge forcément le responsable chargé de sa mise en œuvre, conscient des difficultés de la tâche, dans un abîme de perplexité. Toutefois, ces hésitations et ces interrogations peuvent être l'occasion de quelques clarifications conceptuelles, et surtout de tracer quelques problématiques autour de la responsabilité des personnels de direction.

Les "valeurs de la République"

D'abord, remarquons qu'il semble bien que ce soit là la première apparition législative du mot *valeurs*, en tout cas dans le domaine de l'éducation, un terme dont la récente inflation de l'usage, politique, social et médiatique, ne laisse pas d'interroger. Quel sens donner à cet emploi récurrent ? S'agit-il d'un salutaire retour à d'indépassables principes de vie en commun, un peu rapidement jetés aux orties par la dynamique individualiste des années 1970- 80 ? Ou bien assiste-t-on à une instrumentalisation moralisatrice des principes républicains, avec notamment pour visée le traitement de la violence juvénile, comme si les bonnes vieilles leçons de morales d'hier pouvaient encore valoir dans la société d'aujourd'hui.

Et puis on peut s'interroger : quelles sont ces fameuses *valeurs de la République* que nous sommes invités à *faire partager aux élèves* ? Aucun texte d'application n'est venu le préciser et le socle commun de connaissances et de compétences, qui évoque à six reprises *les valeurs* et à sept *la République* est muet à cet égard. Questionnez un responsable : sa réponse sera généralement la devise républicaine, liberté, égalité, fraternité, à laquelle il ajoutera parfois la laïcité ; mais rarement la sûreté et le droit à la propriété qui figurent pourtant dans la Déclaration du 26 août 1789, ni le droit à la justice économique et sociale défini par le Préambule du 27 octobre 1946, deux textes qui constituent les fondements axiologiques de notre Constitution. On peut poursuivre l'interrogation : la tolérance, le sens de l'hospitalité ou le respect de la dignité humaine, par exemple, ne sont-elles pas des valeurs sociales et politiques à transmettre aux élèves ? Et puis pourquoi ignorer les valeurs proprement morales ? L'honnêteté, la générosité, le courage, doivent-ils être exclus de l'école et laissés aux soins des familles ? Un soupçon s'empare parfois de certains : cette mission minimale (*les valeurs de la République*), n'est-elle pas une façon détournée d'ouvrir un boulevard à un enseignement privé qui ose, lui, afficher sa dimension morale, ce qui constitue aujourd'hui une part de son attrait ?

Enfin surgissent chez beaucoup quelques interrogations pratiques, qui prennent parfois l'allure d'objections sérieuses. La plus fréquente est de savoir si l'école publique ou si ses enseignants sont encore, de nos jours, en situation de transmettre aux élèves de quelconques valeurs. Ceux-là mettent d'abord en cause les conditions politiques d'une telle mission, qui touchent à la légitimité même de l'État en matière éducative. Au vieux courant « de gauche », fidèle à la pensée de Condorcet et traditionnellement hostile à toute idée d'une *éducation nationale* potentiellement liberticide, et favorable à une mission plus restreinte d'*instruction publique*, s'ajoute en effet aujourd'hui un nouveau courant "de droite", résolument



néolibéral, individualiste et même anti-scolaire, qui refuse toute responsabilité éducative à l'État au nom du droit indépassable des familles. D'autres, ou les mêmes, mettent en cause les conditions socioculturelles de cette ambition éducative. Pour eux, la société serait devenue définitivement *multiculturelle*, et les fameuses *valeurs de la République* des principes historiquement dépassés et culturellement marqués du sceau infâmant de l'ethnocentrisme. Et puis, *last but not least*, la culture de masse dans laquelle baignent nos élèves depuis un âge de plus en plus précoce, avec ses puissantes valeurs hédonistes - l'immédiateté, la séduction, l'avidité – constituerait désormais un obstacle insurmontable à tout apprentissage de principes contraires comme le sens de l'effort, l'égalité ou la solidarité, sur lesquelles s'est pourtant développée l'école républicaine. Ces interrogations, ces objections, ne peuvent être balayées d'un revers de main ; elles méritent d'être examinées et peuvent être sérieusement discutées.¹ Elles constituent de toute manière la toile de fond de toute direction d'un établissement scolaire. Un chef d'établissement peut-il aujourd'hui évacuer ces questions ? Peut-il faire semblant de ne pas y apporter quelques réponses personnelles ? Surtout, peut-il sérieusement dénier, par ses actes, en donner à observer une traduction pratique quotidienne ? Peut-il vraiment ignorer qu'il est *évalué* sur ces questions par un entourage qui jauge en permanence *sa valeur* en jugeant *ses valeurs* ? Aux professeurs, aux familles et aux élèves qui lui demandent de plus en plus souvent de justifier ses choix, ses orientations et ses décisions, le plus sage (et sans doute le plus efficace) n'est-il pas d'affronter la question de leur justification ultime, de leur valeur ? Quelle place accorder donc aux valeurs dans la direction des établissements scolaires ? Nous nous bornerons ici à quelques clarifications conceptuelles avant d'aborder la problématique de la responsabilité

Qu'est ce qu'une valeur ?

Les définitions sont nombreuses. Dans une acception très large, qui inclut aussi le domaine économique et le champ esthétique, on peut définir une valeur comme *une référence qui marque le prix ou le caractère de perfection attribué à un être ou une chose*. Dès son origine, dans la *Chanson de Roland*, le mot *valeur* prend en effet cette double signification d'intérêt d'un objet et de qualité d'une personne. Bien plus tard, c'est Taine semble-t-il, au milieu du 19^{ème} siècle, qui l'utilise le premier dans son sens contemporain, plus abstrait, de référence morale ou esthétique. Aujourd'hui, le mot renvoie à une sémantique large et assez ambivalente, qui va de la valeur boursière à la valeur morale, en passant par celle d'une œuvre d'art. En économie, Marx a tenté de définir objectivement la valeur d'un objet en mesurant son coût de production et en jugeant de son utilité sociale. La société de consommation étant passée par là, la valeur d'échange d'un objet atteste de nos jours davantage du désir – subjectif – de le posséder que d'une utilité objective. En sociologie, la valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action. Dans ce sens, tout principe d'action partagé, toute référence commune mobilisatrice peut constituer une valeur. Les nazis n'en manquaient donc pas ; le sociologue s'interdit par principe toute réflexion sur la « valeur des valeurs », question qui intéresse en revanche le moraliste. Olivier Reboul par exemple, propose un critère pratique de reconnaissance de la *vraie* valeur, politique ou morale : elle nécessite toujours un sacrifice estime-t-il, et se distingue par là de la recherche du plaisir ou de l'intérêt immédiat².

Le concept abstrait, qui émerge donc au 19^e siècle, s'épanouit au 20^e sous l'effet d'une double évolution socioculturelle : la sécularisation et l'individualisation de la société, qui ont

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

² O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992 ; mais ce critère du sacrifice ne permet pas de répondre à la question de la valeur des « valeurs » nazies



pour conséquences l'affaiblissement des systèmes de normes collectives et la crise des sources morales et politiques de l'autorité constituées jusque-là par la transcendance (la religion) et la précedence (la tradition). "Le mot *valeur*, écrit Claude Lefort, est l'indice d'une impossibilité à s'en remettre dorénavant à un garant reconnu par tous : la nature, la raison, Dieu, l'Histoire ; il est un indice d'une situation dans laquelle toutes les figures de la transcendance sont brouillées."³ Loin d'être une mode passagère, la référence permanente aux valeurs constituerait donc un des aspects d'un mouvement plus profond de sécularisation et d'autonomisation de la société, le *désenchantement du monde* observé dès le début du 20^e siècle par Max Weber.

Anarchie des valeurs ou démocratie ?

La question s'est donc posée de savoir si cet effacement de toute autorité « surplombante » ne conduisait pas tout droit au chaos et à l'anarchie, donnant ainsi raison aux angoisses dostoïevskiennes ("Si Dieu n'existe pas, alors tout est permis"). Ce n'est pas ce qu'observe aujourd'hui André Comte-Sponville, pour qui la subjectivité et la pluralité des valeurs n'est nullement un obstacle à leur efficacité sociale. S'appuyant sur Spinoza, pour lequel "ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, mais parce que nous la désirons qu'elle est bonne", il dénie que la contingence et la pluralité des valeurs débouche fatalement sur le désordre politique et le chaos social. En effet, argumente-t-il, si le désir est l'essence même de l'homme, le conflit est celle de la société, et les conflits de valeurs d'aujourd'hui ne font que s'ajouter aux conflits d'intérêts de toujours.

Complétons ce développement : la démocratie n'est en effet pas l'absence de conflits mais plutôt leur acceptation et leur régulation par la discussion, la médiation et le vote. La société démocratique non seulement s'accommode de la pluralité des valeurs – et plus, de leur irréductibilité les unes aux autres - mais elle en a besoin, elle en vit, elle lui est consubstantielle : quoi de plus normal en effet pour ceux qui sont nés en France dans la seconde moitié du 20^e siècle que des jugements opposés, des opinions divergentes et la possibilité de décisions contraires dans le gouvernement de soi comme dans celui de la cité ? Ce constat place alors le débat sur un autre plan, celui des conditions pratiques de l'exercice de la démocratie.

Dans ce débat, deux visions de notre époque, deux grandes thèses s'opposent : celle du dissensus et celle du consensus des valeurs, nouvelle façon de participer au débat, traditionnel pour la philosophie politique depuis Aristote, de la légitimité du politique et de ses institutions par rapport à la société. Dans le camp du dissensus, c'est peut-être John Rawls, par les conceptions développées dans sa fameuse *Théorie de la justice*, qui a le plus contribué à cristalliser le débat en ces termes.⁴ Faisant le constat de sociétés démocratiques évoluées au sein desquelles ne peut plus régner aucune conception commune du Bien, aucun consensus moral (le fameux *polythéisme des valeurs* annoncé par Weber), il propose d'organiser leur cohésion interne sur un accord *juridique* pragmatique minimal (le Juste) sauvegardant la coexistence égalitaire de toutes les conceptions morales présentes. Dans le camp opposé, celui du consensus des valeurs, certains philosophes comme Marcel Gauchet pointent non sans pertinence l'unité actuelle de l'Occident autour de l'idéologie des Droits de l'homme, un fait sans précédent depuis la Réforme semble-t-il.

Un très large accord paraît en effet se développer aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, autour des grandes valeurs politiques qui fondent la Déclaration de 1789 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égalité des dignités des êtres humains, la solidarité envers les plus démunis. Même l'extrême-gauche et l'extrême-droite, qui vouaient hier la plupart de ces principes aux gémonies, n'osent plus ouvertement les attaquer. Depuis une trentaine

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

⁴ J. Rawls, *Théorie de la justice*, Le Seuil, 1987



d'années les conflits politiques seraient donc moins le résultat, comme auparavant, d'indépassables conflits de valeurs entre systèmes idéologiques inconciliables, que l'expression de différends, somme toute normaux en démocratie, recouvrant, sur des problèmes toujours particuliers, au cas par cas, des actualisations ou des hiérarchisations différentes du *même système de valeurs*. Tel par exemple, privilégiant sur ce sujet l'égalité sera un farouche partisan des programmes scolaires nationaux ; tel autre, mettant en avant la solidarité, sera favorable au développement des ZEP ; tel autre enfin invoquera la liberté pour supprimer les contraintes de la « carte scolaire ». Mais aucun ne récusera les valeurs justifiant le choix des autres, puisqu'à d'autres occasions il les invoquera pour justifier les siens propres ; le débat, la discussion, la délibération démocratique restent donc possibles, ils sont même rendus possibles par l'existence d'un système de valeurs partagées qui garantit tout à la fois la diversité des opinions et des choix politiques, l'unité d'un cadre d'élaboration pacifique de ces choix, et la possibilité même pour chacun d'évoluer et de changer d'opinion sans renier ce socle de convictions profondes.

Jugement de connaissance et jugement de valeur

Un autre débat important, surtout pour des enseignants et des cadres éducatifs chargés de transmettre des connaissances, est celui des rapports entre ces valeurs et la vérité. Comment séparer et articuler une vérité que l'on doit bien appréhender comme universelle, objective et éternelle (la réalité des choses et des événements existe en dehors de sa connaissance savante, et même de la conscience humaine de son existence) et des valeurs relatives, subjectives et périssables. David Hume, philosophe écossais des Lumières, est l'auteur d'un véritable tournant de la pensée en posant, à ce propos, que "la simple connaissance de ce qui est ne permet pas d'induire ce qui doit être." Cette *fracture de Hume*, comme on a pu l'appeler, séparant ce qui d'un côté relève de la connaissance mais n'en dépend pas, de ce qui de l'autre relève du désir ou du devoir, mais en dépend, apparaît fondatrice de nouveaux rapports entre valeurs et vérité, dégagés de quatre grandes dérives ou illusions : le dogmatisme, qui voit dans la vérité (révélée) une valeur, le Bien, d'ailleurs assimilable au Juste et au Beau ; l'idéalisme, qui fait de la valeur une vérité, professant par exemple que le juste est objectivement juste ; le sophisme, qui prétend que la vérité est toujours relative est qu'elle n'est donc qu'une valeur parmi d'autres ; enfin le nihilisme qui, de l'absence d'objectivité des valeurs infère leur irréalité et donc leur nullité.⁵ Cette séparation entre ce qui est de l'ordre de la raison, le jugement de connaissance, et ce qui est relève du désir (ou du devoir), le jugement de valeur, apparaît fondamentale pour permettre leur articulation pratique. En effet, comment choisir, décider, agir, sinon en portant successivement un jugement de connaissance puis un jugement de valeur ? Pour décider, on le voit tous les jours, mieux vaut en effet connaître qu'ignorer un dossier, et c'est là que la connaissance scientifique tirée de la recherche comme le savoir empirique fondé sur l'expérience sont utiles. En pratique, la connaissance permet de porter un jugement d'anticipation associant une série d'hypothèses (si je fais ceci...) à une série de conclusions raisonnables (...les effets seront probablement cela.) Mais comment choisir ensuite entre ces occurrences ? C'est ici qu'intervient le désir (ou le devoir) et que peut s'opérer le jugement de valeur, et donc la décision. Que la vérité ne puisse être une valeur en soi est difficile à admettre pour beaucoup, en particulier pour les professeurs ; mais qu'on y réfléchisse bien, si la vérité n'est pas une valeur, la connaissance, qui est recherche et amour de la vérité en est une ; et la vérité a besoin de ce désir, de cet amour, non pas pour être, mais pour être connue. Comme l'écrit joliment Comte-Sponville :

"C'est le désir qui évalue ; c'est la raison qui connaît ; et aucun désir ne tient lieu de

⁵ A. Comte-Sponville, op. cit.



connaissance, ni aucune raison ne suffit au désir. Il faut donc les deux, c'est cette croisée qui fait l'homme, ou qui le crucifie."⁶

Éthique ou morale ?

Il n'existe pas de distinction unanimement acceptée entre morale et éthique. Le langage commun confond volontiers les deux notions, l'éthique étant une sorte de morale distinguée : la première est appréciée chez son médecin, la seconde chez son épicier ironise Comte-Sponville.⁷ Certains philosophes comme Jankélévitch (*Le paradoxe de la morale*) ou Lévinas (*Éthique et infini*) ne font pas de distinction entre les deux termes. Pour d'autres, comme Lalande (*Dictionnaire de philosophie*), la morale recouvre l'ensemble des prescriptions admises par une société, et l'éthique l'étude des jugements de valeurs ou, également, la philosophie des morales. Aujourd'hui une autre distinction semble prendre le dessus sous l'emprise des développements de situations nouvelles liées au progrès de la recherche scientifique et technique, comme le montre la création en maints domaines de *comités d'éthique*. Paul Ricœur propose ainsi que la morale désigne "ce qui s'impose comme obligatoire (...), marqué par des normes, des obligations, des interdictions, caractérisé à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contraintes", tandis que l'éthique correspondrait à "ce que la personne estime bon de faire"⁸. L'approche morale est explicitement normative : il existe des règles, des devoirs qui s'imposent à tout individu ou qu'il s'impose, des principes auxquels il ne peut ou ne veut se soustraire ; la morale commande, et ceci sans se soucier des circonstances ; la décision prise en son nom ne peut être discutée. Mais l'éthique est également normative. Ses normes n'ont pas la valeur absolue d'un commandement ou d'un devoir, elles ont plutôt le statut de recommandations ou de conseils. Contrairement à la morale qui pose la question du *devoir*, l'éthique pose le problème des modes de vie et donc du *bonheur* ; non plus dans une forme absolue, à valeur universelle, mais relative à chaque situation ou circonstance. Elle constituerait de ce fait une casuistique moderne : la recherche de la bonne manière d'agir, ou de la moins mauvaise, *en référence à des valeurs*, mais hiérarchisées en fonction des circonstances.

Une stabilisation du vocabulaire semble donc s'opérer. Reviendrait à la morale ce qui est de l'ordre de l'obligation, du devoir, et à l'éthique ce qui relève de principes qui guident l'action (les valeurs) dans un contexte où le choix est possible. Le caractère *moral* ou *éthique* d'une décision tiendrait d'ailleurs moins à sa nature qu'à la manière dont sa délibération est conduite. Le *indignons-nous !* relève de la morale, le *réfléchissons et discutons-en* de l'éthique. Tel proviseur refuse par exemple de signer le bon de commande présenté par l'infirmière scolaire pour fournir à une élève la *pilule du lendemain* : "Jamais je ne me rendrais complice d'un crime" objecte-t-il : ce qui pour l'une est une question éthique est pour l'autre un problème moral. Les exemples ne manquent pas dans les établissements scolaires de ces petits et grands différends fondés sur ces divergences d'appréciations : la répartition des élèves en divisions et la gestion de leur hétérogénéité, l'exclusion d'un élève, l'accueil d'une jeune fille voilée (avant la loi de 2004), les aménagements de parcours scolaire ou d'emploi du temps pour divers motifs, etc. Question morale pour les uns, éthique pour d'autres.

L'éthique, c'est l'enfer !

Dans les établissements scolaires, la dimension éthique ne se réduit donc pas à la seule exigence de loyauté à l'institution, ou au simple souci d'efficacité de la gestion mais, comme dans l'ensemble de la société, par une préoccupation plus vaste, celle de la recherche des

⁶ Idem

⁷ A. Comte-Sponville, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

⁸ P. Ricœur, « Ethique et morale », *Lecture 1*, Le Seuil, 1991



bonnes décisions, dans laquelle les valeurs sont en tension permanente entre elles. En pratique, la question éthique se pose aux enseignants comme aux chefs d'établissement à deux niveaux complémentaires. D'abord la question est de savoir si les fins poursuivies sont les bonnes. (Est-ce mon travail de traiter les incivilités entre élèves ? Dois-je intervenir pour des faits répréhensibles à l'extérieur de l'établissement ?...). Ensuite, si la réponse est positive, la question principale est de savoir si les moyens proposés sont les *meilleurs*. (Faut-il convaincre ou punir ? Intervenir soi-même ou appeler la police ?...) A chaque fois, prendre une décision nécessite de porter d'abord un jugement de connaissance (Quelles sont les circonstances précises ? Que dit le droit en la matière ?...) puis un jugement de valeur, et donc de s'appuyer sur un système de valeurs (et de le partager si la décision est collective). Ces questions difficiles en appellent d'ailleurs d'autres, encore plus redoutables : *bon* ou *meilleur* certes, mais pour quoi et pour qui ? Telle méthode pédagogique, telle organisation de l'hétérogénéité des élèves, de l'emploi du temps, des modules ou des options va privilégier une catégorie d'élèves, le désir d'un groupe de familles, les contraintes ou les conceptions d'un professeur, forcément au détriment d'autres catégories, d'autres groupes, d'autres contraintes ou conceptions. Avec l'éthique, le choix est toujours difficile, rarement consensuel, souvent controversé. L'éthique, c'est l'enfer!⁹

C'est précisément pourquoi certains préfèrent se réfugier dans le paradis de l'administration et ouvrir le parapluie de la hiérarchie. En mettant en avant les nécessités de l'administration, pas de choix à opérer : il suffit d'appliquer les directives ; donc de les trouver ou à défaut d'en demander. D'autres choisissent d'élire domicile dans le purgatoire de la gestion, de s'abriter derrière les statistiques, de convoquer la Science (de l'éducation, du management) pour asseoir la légitimité de leurs choix. En arguant des soucis de la bonne gestion, la décision est relativement facile car l'efficacité devient maîtresse du jeu : ce sont les critères d'utilité, de rendement, de rapidité qui s'imposent d'eux-mêmes ; le résultat l'emporte sur la manière de faire. Mais le jugement de connaissance ne peut remplacer le jugement de valeur. Mieux vaut donc, même si cela prend du temps et de l'énergie, et laisse place au doute, délibérer et assumer des choix guidés par un système de valeurs en tension entre elles. N'est-ce pas là la vocation même de celui qui a souhaité exercer des fonctions de *responsabilité* ?

Une éthique de la responsabilité ?

L'idée de responsabilité renvoie de nos jours à deux séries de connotations : négatives avec le sens juridique du terme, et positives avec son sens moral.

En droit, tant pénal que civil ou administratif, l'idée de responsabilité est essentiellement négative. L'auteur d'un incident ou d'un accident se rend responsable d'un dommage, voire coupable d'une infraction ; à ce titre il doit réparer, dédommager, voire être sanctionné. Depuis une cinquantaine d'année, de plus, le principe de responsabilité a tendance à s'étendre de la faute au *risque*, une notion devenue l'une des bases de la responsabilité civile et pénale, entraînant dans tous les domaines le développement des assurances. Aucun dommage, y compris lorsque sa cause en est d'évidence naturelle, pour lequel on ne doive de nos jours trouver des "responsables". Cette séparation de la responsabilité et de la causalité, qui est une perversion du principe de solidarité, a de multiples conséquences néfastes. D'une part elle encourage la prolifération des normes bureaucratique et conduit à l'inaction par crainte du risque ; d'autre part elle pousse à se défausser sur autrui, voire à mentir pour se protéger ; enfin et surtout, elle associe dans l'imaginaire collectif l'idée de responsabilité au risque de sanction, décourageant ainsi la motivation à assumer des fonctions de responsabilité. C'est sans doute une des causes du peu d'attrait actuel des concours de personnels de direction.

⁹ J-P. Obin, « L'enfer de l'éthique », introduction à *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 1993



Dans son sens moral, positif, le responsable est celui qui accepte de répondre de ses actes, de ses décisions et de leurs conséquences devant autrui. Mais qui est précisément "autrui" pour un chef d'établissement ? Doit-il répondre de sa politique devant les élèves et leurs familles ? Devant l'institution et ses représentants proches, inspecteur d'académie et recteur ? Devant la société en tant que telle ? Un peu de tout cela sans doute, mais l'article 15 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est sans ambiguïté à cet égard : « Tout agent public doit rendre compte à la société de son administration » dispose-t-il. Dans cette veine, le principe de responsabilité constitue pour Alain Etchegoyen la manifestation ultime de la démocratie, tandis que pour Emmanuel Lévinas la responsabilité est au principe-même de tout humanisme : "La responsabilité est quelque chose qui s'impose à moi à la vue du visage d'autrui, écrit-il."

Max Weber et l'éthique de responsabilité

C'est dans ce registre moral que Max Weber se situe avec sa distinction célèbre entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité.¹⁰ Pour le sociologue, toute activité humaine est orientée par ces principes, d'ailleurs nullement exclusifs l'un de l'autre :

"L'éthique de conviction n'est pas identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction" écrit-il. Il est toutefois entre les deux une différence "abyssale" selon lui, car si toutes deux conduisent à répondre de ses actes, seule la seconde impose, de plus, de répondre *des conséquences prévisibles de ses actes*.

Il est intéressant de rapporter ici l'illustration que le sociologue donne de cette distinction à travers les deux personnages du syndicaliste et du responsable. "Vous perdrez votre temps, écrit-il, à exposer, de la façon la plus persuasive possible, à un syndicaliste convaincu de la vérité de l'éthique de conviction, que son action n'aura d'autre effet que celui d'accroître les chances de la réaction, de retarder l'ascension de sa classe et de l'asservir davantage, il ne vous croira pas. Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi. Au contraire le partisan de l'éthique de responsabilité comptera justement avec les défaillances communes de l'homme (car, comme le disait fort justement Fichte. on n'a pas le droit de présupposer la bonté et la perfection de l'homme) et il estimera ne pas pouvoir se décharger sur les autres des conséquences de sa propre action pour autant qu'il aura pu les prévoir. Il dira donc : "Ces conséquences sont imputables à ma propre action." Le partisan de l'éthique de conviction ne se sentira "responsable" que de la nécessité de veiller sur la flamme de la pure doctrine afin qu'elle ne s'éteigne pas, par exemple sur la flamme qui anime la protestation contre l'injustice sociale. Ses actes qui ne peuvent et ne doivent avoir qu'une valeur exemplaire mais qui, considérés du point de vue du but éventuel, sont totalement irrationnels, ne peuvent avoir que cette seule fin : ranimer perpétuellement la flamme de sa conviction."

Éthique, responsabilité et décision

Revenons au chef d'établissement : " Il définit et conduit la politique éducative et pédagogique de l'établissement" dit de lui son référentiel de mission. C'est dire qu'en tout domaine le responsable d'un établissement est amené à prendre des décisions qui, dans la mesure où elles s'inscrivent dans une cohérence d'objectifs et de valeurs, dessinent une politique. Encore faut-il distinguer les deux aspects éthiques de la décision : sa forme et son fond. D'un côté on s'interroge : y a-t-il une "bonne" manière de décider ? De l'autre la question est plutôt de savoir si les décisions prises ou projetées sont "bonnes" en elles-mêmes. D'une part une éthique de la décision, de l'autre une éthique *dans* la décision.

¹⁰ M. Weber, Le savant et le politique, Plon, 1995



L'éthique de la décision

La recherche de la "bonne" manière de décider renvoie d'abord au droit, et dans l'établissement scolaire aux instances de la démocratie représentative, douze ou treize conseils et comités présidés par le principal ou le proviseur, et où siègent les représentants élus des élèves, des personnels et des parents ; eux-mêmes par ailleurs représentés par leurs syndicats et associations. Toutefois, la crise de la représentativité qui caractérise aujourd'hui les démocraties occidentales rend la réunion de ces instances souvent insuffisante pour espérer donner une vraie légitimité aux décisions prises. Au formalisme de la représentativité démocratique tendent à s'ajouter ou à se substituer aujourd'hui les principes de la *démocratie délibérative*, fondés sur *l'éthique de la discussion* chère au philosophe allemand Jürgen Habermas. Dans la recherche de la « bonne » décision il s'agit alors moins de trancher des différends par le vote que de dégager un consensus, moins d'entraîner vers un but que de débattre, moins de choisir un parti que de faire en sorte que chacun se sente écouté, entendu et reconnu. L'OCDE promeut ainsi le modèle du *leadership démocratique* pour diriger les établissements scolaires.¹¹ Pour les partisans de cette nouvelle éthique de la discussion, dont on voit bien ce qu'elle doit au contexte historique de l'Allemagne d'après-guerre, la discussion collective des choix et les débats qui les précèdent sont plus importants que les décisions elles-mêmes, et la qualité des formes de la « gouvernance » doit se substituer à la pertinence des orientations tracées par un « gouvernement ».

L'éthique dans la décision

C'est là qu'interviennent ceux qui ne sont pas convaincus que la « bonne » manière de décider, c'est-à-dire la plus délibérative, la plus consensuelle, la plus formellement démocratique en tout cas, conduise forcément à prendre la meilleure décision. Mais est-il possible de définir une décision qui aurait en elle-même davantage de valeur que les autres ? Cela nécessite de définir au préalable, ou au minimum de rechercher en toute occasion, au-delà de l'incontournable diversité des intérêts et des valeurs, un intérêt qui serait supérieur à tous les intérêts particuliers, et un principe supérieur qu'on pourrait appeler comme Rousseau le Bien commun. Mais où déceler ce Bien commun, comment le discerner ou le faire émerger ? Le chef d'établissement, sans cesse confronté à la diversité des opinions, aux jeux d'influence entre intérêts individuels et de corps, s'il ne veut pas simplement succomber à la loi du plus fort ou du plus bruyant, se doit d'affronter cette question.

À la recherche du Bien commun

Trois remarques préliminaires s'imposent ici. Premièrement, l'intérêt général, pour l'instant postulé, ne peut être constitué de la somme des intérêts particuliers. En matière éducative, ces intérêts sont à l'évidence le plus souvent plus contradictoires que complémentaires, et donc ne peuvent s'additionner ou se conjuguer. L'exemple de la libéralisation de la carte scolaire le montre de façon éloquente. Deuxièmement, l'intérêt général n'a aucune raison d'émerger de la confrontation des intérêts particuliers : la morale de La Fontaine selon laquelle "la raison du plus fort est souvent la meilleure" est en effet rarement contredite dans les faits. Troisièmement et quand bien même le chef d'établissement parviendrait à dégager un "intérêt supérieur de l'établissement", rien ne certifie qu'il serait le meilleur pour la société dans son ensemble. Là encore, les ravages sociaux de la concurrence entre établissements sont là pour l'établir.

Sur quel surplomb social ou moral le chef d'établissement peut-il alors se hisser pour discerner ce Bien commun, pour juger d'un intérêt vraiment supérieur ? Il peut adopter en fait

¹¹ *Améliorer la direction des établissements scolaires*, rapport de synthèse, OCDE, 2007



trois postures pratiques, dont tout observateur averti peut certifier l'existence : se fier à sa morale personnelle, s'engager en tant que citoyen, enfin se cantonner au strict plan professionnel. Dans le premier cas, le chef d'établissement "moralisateur" ne manque pas de se voir opposer d'autres morales individuelles ou de groupe : " Ma morale vaut bien la tienne !" La discussion tourne vite court, bien que l'argument d'autorité permette souvent de s'en sortir, mais par une victoire bien précaire. Mettre en avant ses convictions de citoyens présente le même risque conflictuel, assorti de la difficulté supplémentaire de méconnaître l'obligation de neutralité faite aux représentants de l'État. Reste la troisième possibilité : se positionner dans le cadre institutionnel, précisément en tant que représentant de l'État garant du Bien commun, et donc du principe de loyauté à son égard.

Il faut alors interroger ce principe, si souvent mis en avant dans les formations des personnels d'encadrement. Très souvent le principe de loyauté est compris comme l'obligation d'obéir à la hiérarchie. Il voit pourtant plus loin et vise surtout plus haut. L'obligation d'obéissance, ou plus exactement de "se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique" découle de l'article 28 de loi du 13 juillet 1983, dite loi Le Pors, sur les droits et obligations des fonctionnaires. Une seule exception est prévue à cette obligation, celle de "l'ordre manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public", une situation pour tout dire assez rare. Le principe de loyauté doit évidemment être compris de manière plus large, car il vaut pour l'institution dans son ensemble, pour ses valeurs, ses finalités et son organisation ; au-delà donc de ses représentants, qui sont des hommes, et donc faillibles, plus ou moins compétents et pris comme tout un chacun dans un faisceau de tensions et d'intérêts.

La loyauté vaut donc d'abord pour les grandes valeurs qui président à l'État de droit et à la République, tels que définis par la Constitution de 1958 et les textes qui la fondent et l'inspirent : la Déclaration de 1789 et le Préambule de 1946 et la Charte de 2004.

Les principes de l'action de l'État

Selon Max Weber, les grands principes de l'action de l'État de droit sont l'impartialité, l'universalité, la neutralité, et la continuité. Principes auxquels on doit ajouter, depuis que les grandes démocraties européennes ont reconnu l'existence de droits sociaux à côté des droits politiques, le principe d'équité. Détaillons-les.

Principe d'impartialité : aucune distinction ne doit être faite entre individus, ni aucune discrimination ne peut entacher l'action de l'État.

Principe d'universalité : la loi est la même pour tous et l'action de l'État se déploie indistinctement sur tout le territoire.

Principe de neutralité : l'action de l'État ne peut favoriser aucune croyance religieuse ni aucune opinion politique, ni aucune organisation les représentant.

Principe de continuité : l'action de l'État se poursuit en dépit de la succession de ses représentants.

Principe d'équité : l'action de l'État a vocation redistributive, notamment par l'effet de l'impôt et par l'organisation des services publics.

Le chef d'établissement premier responsable de l'État ?

Muni de ses principes, la recherche du Bien commun dispose alors d'assises plus solides que la simple "conformité" aux ordres supérieurs. Il faut cependant prolonger la réflexion afin de préciser la responsabilité du chef d'établissement dans sa mission de *représentation de l'État*. On s'appuiera ici sur la distinction qu'opère Marcel Gauchet, dans son analyse de la démocratie, entre ce qu'il nomme "l'État" et "le Gouvernement", ou si l'on veut entre l'action du responsable institutionnel et celle du responsable politique. Autant, selon lui, le premier est tenu dans son action par les principes précédents, autant le second, parce qu'il a



été élu (président de région...) ou choisi (ministre...) sur une base partisane, ne peut l'être, ou ne peut l'être totalement. C'est là, selon l'historien et philosophe, un des paradoxes – indépassable - de la démocratie, celui qui veut que cet État neutre, impartial, équitable et continu dans son action soit soumis à un gouvernement issu quant à lui d'élections, et donc forcément engagé, partisan, favorable à une plus ou moins forte redistribution des richesses et promoteur des discontinuités et autres *ruptures* des alternances.

La question plus précise est alors de comprendre où se situe la limite entre les sphères politiques et institutionnelle, c'est-à-dire où, dans l'éducation nationale, finit précisément "le Gouvernement" et où commence "l'État". C'est une question difficile car cette frontière, qui a toujours existé, peut varier dans le temps et reste toujours forcément un peu imprécise. On peut néanmoins tenter de mieux la situer, afin que les personnels de direction perçoivent mieux la place qui est la leur dans l'État et la responsabilité essentielle qui leur incombe dans la recherche du Bien commun. Risquons ici, afin de pousser le raisonnement jusqu'à un terme pratique, une hypothèse personnelle. Le critère le plus pertinent qui permettrait de distinguer la position politique de la position institutionnelle d'un responsable, serait la faculté pour le pouvoir politique de le choisir de façon discrétionnaire (et de le remercier de la même manière). Ce serait, si l'on veut, la limite fixée par le "système des dépouilles", moins brutal mais tout aussi réel en France que le *spoils system* américain, qui a toutefois pour lui d'être plus franc car plus formalisé.

Avec ce critère, les recteurs d'académie seraient clairement du côté du politique. Quant à la situation des inspecteurs d'académie, elle serait plus floue : à l'inverse de leurs supérieurs, ils possèdent en effet un corps et des garanties statutaires de recrutement et de carrière. Cependant le caractère discrétionnaire de leur nomination et de leurs promotions ne laisse pas le pouvoir politique sans ressource pour influencer, sinon sur leur action, du moins sur leur zèle à la conduire. On est là sans doute dans une sorte d'entre-deux des catégories de Gauchet. Cette ambiguïté est clairement levée avec les personnels de direction, plus éloignés de la sphère politique, trop nombreux pour être politiquement contrôlables, et qui disposent d'importantes garanties statutaires et surtout de syndicats puissants.

C'est en vertu de cette analyse qu'on peut estimer que les chefs d'établissement constituent peut-être le premier échelon clairement identifié de responsabilité de l'État, et qu'à ce titre il leur incombe, au premier chef et davantage peut-être que d'autres, de faire vivre sur le terrain les grands principes qui le constitue – impartialité, universalité, neutralité, continuité, équité -, de rechercher sans relâche, en s'appuyant sur ces principes, l'intérêt général et de servir ainsi avec détermination le Bien commun.

En acquérir la conviction, n'est-ce pas l'indispensable premier pas pour se situer fondamentalement dans une éthique de la responsabilité ?

