

Jean-Pierre Obin

LE CHEF D'ETABLISSEMENT, PILOTE D'UN PROCESSUS DE CHANGEMENT

(Conférence donnée à Mons, Belgique, en décembre 1998)

Tout d'abord, je voudrais remercier M. Philippe Bronchain de la Fondation Roi Baudouin, et Mme Michèle Garant, professeur à l'UCL, de m'avoir associé aux travaux du Comité d'accompagnement de cette recherche. Ces remerciements ne sont pas de pure forme : la lecture du mémoire de Francis Tilman et Nouria Ouali a été pour moi un véritable moment d'enrichissement professionnel. C'est le premier point que je voudrais mentionner : les résultats de cette recherche vont m'être utiles, j'y retrouve nombre de mes observations personnelles, mais objectivées, formalisées et rationalisées. C'est, je pense, le meilleur compliment que l'on puisse faire à une recherche appliquée : que les professionnels, administrateurs de l'éducation, inspecteurs, chefs d'établissement eux-mêmes, y trouvent une lecture de leur réalité et de leurs préoccupations professionnelles qui les aide à y voir plus clair et à agir plus efficacement.

Je pense en particulier au « profil général du chef d'établissement novateur » mis au point par les chercheurs, en termes d'attitudes, d'attributs et de compétences, ainsi que de démarches et de tactiques utilisées, que recourent largement mes observations des chefs d'établissement scolaire du second degré français. De même, les quatre modèles de management définis dans la suite du mémoire « parlent » à l'inspecteur général des établissements et de la vie scolaire que je suis, et il est clair pour moi que ces conclusions n'ont pas pour vocation de s'appliquer à la seule communauté francophone de Belgique, mais ont une validité sans doute beaucoup plus large.

Voilà ce que je tenais à affirmer pour commencer : nous sommes en présence de travaux intéressants, aux résultats utiles et valables sans doute sur un champ bien plus vaste que celui de la recherche proprement dite. Au-delà de la question précise de « l'innovation », sur laquelle je souhaite revenir, ils définissent des profils de professionnalité et des modèles de management qui permettent aux praticiens d'éclairer d'une lumière nouvelle le champ de leurs interventions. Ma réflexion va donc se situer comme un complément, ou plutôt un prolongement de ces travaux. Je ne souhaite aucunement ici critiquer mais plutôt enrichir la démarche de Francis Tilman et Nouria Ouali, en traitant certains points que les conditions de cette recherche ne leur ont sans doute pas permis d'approfondir.

❶ OBJET – EPISTEMOLOGIE - METHODOLOGIE

Toute recherche est définie par la définition successive d'un objet, d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie. Je me bornerai à une remarque sur l'objet de cette recherche, non qu'il n'y aurait rien à dire sur les cadres épistémologiques de référence (la socio-technique pour la première partie et la sociologie des organisations pour la seconde), mais cela nous conduirait sans doute bien trop loin par rapport aux préoccupations de cette rencontre. Quant à la méthodologie, la recherche-action, le débat permanent entre ses partisans et ses détracteurs n'est pas nouveau et je ne sens ni l'ambition, ni les moyens de le renouveler. Portons donc notre attention un moment sur l'objet de la recherche : les chefs d'établissement « novateurs », définis du moins ainsi, sélectionnés dans un échantillon de 10 personnes sur ce critère. La notion « d'innovation » est donc centrale dans la recherche puisque ce qui a été observé est vraisemblablement étroitement dépendant de la manière dont l'échantillon a été construit, et donc de la conception que l'on se fait de l'innovation en milieu scolaire. Il est de ce point de vue dommage que la construction de l'échantillon ait échappé aux chercheurs et que, partant, ce champ de réflexion préalable (mais non sans conséquences sur les conclusions de la recherche) leur ait été fermé.

Qu'est-ce en effet que l'innovation ? Est-on bien sûr de se comprendre en utilisant ce mot ? La désignation d'une personne comme « novatrice » est-elle une catégorisation objective, qui ne peut faire l'objet d'aucune contestation ? Enfin, y a-t-il une spécificité de l'innovation en milieu scolaire ? Voici des questions sur lesquelles j'aimerais me pencher.

Énonçons pour commencer ce que nous paraissent être les acquis de la sociologie des organisations, ou plutôt de l'analyse stratégique qui lui sert de support paradigmatique, sur lesquels nous ne reviendrons pas. Un, il s'agit, pour une organisation, avec une politique d'innovation, de maîtriser les dynamiques du changement. Deux, nous sommes dans des systèmes complexes, l'innovation scolaire n'étant qu'un élément en interaction avec d'autres, toucher ce seul élément ne permet pas de maîtriser la totalité de la dynamique. Trois, il s'agit d'une démarche volontaire, pas d'un changement fortuit ou imposé, qui s'appuie donc sur des pratiques constituées et répertoriées. Quatre, cette volonté s'inscrit dans une dialectique du pouvoir, du « haut », ici le ministère, et du « bas », c'est-à-dire de la réforme et de l'innovation. Cinq, les enjeux culturels, politiques et économiques sont considérables et dépassent souvent les enjeux éducatifs⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Cf. in Françoise CROS, *Dynamique du changement en éducation et en formation*, INRP-Horizons pour la formation, Paris, 1998

Mais l'innovation n'est pas seulement une stratégie, c'est aussi une valeur. A une première opposition dialectique qui se déploie dans l'espace organisationnel et institutionnel, et qui place deux stratégies en tension, l'innovation et la réforme, s'en ajoute une seconde, de nature axiologique, qui oppose la « valeur innovation » à la « valeur tradition », historiquement inséparables. Une critique radicale de la tradition s'est développée à la fin du 18^{ème} siècle sous une triple impulsion : sur le plan philosophique de la pensée des Lumières, sur le plan politique des révolutions américaine et française et sur le plan économique de la révolution industrielle. L'hégémonie axiologique dont bénéficie de nos jours l'idée d'innovation, ne peut être dissociée de cette conjonction ancienne mais toujours vivante.

Quant au monde scolaire, prenons un peu de recul pour comprendre les liens complexes qu'il entretient avec l'innovation. Sans doute beaucoup d'entre vous ont-ils entendu parler de l'œuvre de Georges Dumézil, linguiste et anthropologue, qui marque profondément notre connaissance des sociétés humaines. Les résultats de ses recherches peuvent être très brièvement résumés : les peuples indo-européens, de l'Inde à l'Irlande, du Caucase au monde Latin, sont marqués par une vision commune du monde, une « idéologie » qui dégage l'espace de trois fonctions, celles des soldats, des prêtres et des producteurs. Les religions, les mythes, les systèmes politiques, les langues et plus largement l'ensemble des productions culturelles, sont marquées par ce substrat idéologique commun, symbolisé dans la religion romaine par exemple, par les figures divines de Mars, Jupiter et Quirinus⁽²⁾, ou dans l'organisation politique médiévale par la noblesse, le clergé et le tiers-état.

Il est alors intéressant de faire l'hypothèse suivante : les établissements scolaires que nous connaissons n'ont pas trouvé d'emblée et spontanément, lorsqu'ils ont été institués, des modèles d'organisation et de vie interne originaux. Ils se sont d'abord inspirés de modèles préexistants, de la tradition, et ce n'est que progressivement qu'ils ont innové pour dégager des normes proprement scolaires de vie et d'organisation. Trois modèles antérieurement établis ont directement inspiré les institutions scolaires à leurs débuts, dans lesquels il est tentant de lire la présence de l'idéologie trifonctionnelle indo-européenne de Georges Dumézil. Ce sont l'université médiévale, le monastère pour les collèges de l'Ancien Régime et l'armée avec le modèle napoléonien du lycée.

L'université médiévale est d'abord une corporation. C'est un espace qui va tendre, comme les autres corporations, à s'affranchir des pouvoirs, politique et religieux. Son rapport à l'innovation et à la tradition est ambigu. Son auto-administration et son auto-recrutement corporatif la portent plutôt au conservatisme de l'auto-reproduction. Mais son

affranchissement politique et religieux la conduit à dégager des représentations renouvelées de l'homme et du monde. Comment ne pas voir dans le monde scolaire d'aujourd'hui le prolongement de ces ambiguïtés, notamment dans les accusations de conservatisme et de corporatisme portées sur un monde enseignant qui se présente pourtant comme le porte-étendard du progrès scientifique et social et de la liberté de penser ?

Pour la culture religieuse, l'innovation est fondamentalement inquiétante et déstabilisante. Elle est porteuse de schisme et donc dangereuse, à la limite diabolique. L'école française est profondément marquée par cette pensée, notamment parce que sa conception comme instrument politique date de la Contre Réforme : après la révocation de l'Edit de Nantes, l'ordonnance du 13 décembre 1698, prise par Louis XIV, rend l'école paroissiale obligatoire pour les enfants dont les parents sont adeptes de la religion réformée. Le temps du monastère n'est pas un temps linéaire, qui « progresse » vers un avenir, meilleur ou simplement différent ; c'est un temps cyclique, perpétuellement renouvelé et dont les événements rituels viennent ponctuer ou plutôt scander la pérennité des choses. Comment ne pas voir dans le temps scolaire d'aujourd'hui, dans cette scansion anti-fonctionnelle d'heures, de semaines, de trimestres et d'années scolaires perpétuellement identiques, l'héritage, ô combien prégnant, du monastère ?

Quant au modèle militaire, c'est Bonaparte qui l'impose en créant, en 1802, le lycée français, sur le modèle organisationnel du Prytanée de Paris, l'établissement militaire. A l'état-major national la stratégie, les contenus d'enseignement organisés en programmes annuels, le recrutement et le contrôle des professeurs ; au commandant sur le terrain (le proviseur) et à ses officiers (le censeur, l'économiste gérant, le surveillant général) la tactique dans le cadre d'une substantielle marge de manœuvre. Le dispositif et les objectifs (que de mots militaires !) sont toujours les mêmes de nos jours. Après un épisode bureaucratique où l'Etat central a voulu tout contrôler, et qui s'est révélé assez inefficace, on revient avec la décentralisation, la déconcentration et l'autonomie des établissements au modèle d'origine de l'organisation stratégique. Dans la culture militaire, l'innovation a un statut ambivalent : l'armée est, par nature, traditionaliste puisqu'elle est chargée de garantir et de défendre l'ordre établi ; mais l'art de la guerre nécessite d'innover : pas de victoire sans innovation stratégique ou technologique !

Dans ce contexte compliqué, où l'innovation n'occupe pas, c'est le moins que l'on puisse dire, une place centrale positive, la révolution industrielle est venue proposer – notamment au travers de l'enseignement technique, mais plus largement par une « culture »

(2) Georges DUMEZIL, « *L'idéologie des trois fonctions* », Gallimard, 1968

de l'efficacité qui semble s'imposer aujourd'hui à l'ensemble des organisations, privées et publiques – un modèle qui est consubstantiellement relié à l'innovation de deux façons : d'une part le développement industriel est historiquement une conséquence du progrès technique ; d'autre part, sur le plan économique, l'innovation est un facteur essentiel de l'amélioration de la productivité, condition de survie dans un environnement concurrentiel.

Il n'est pas étonnant qu'une conception positive de l'innovation ait tardé à s'imposer dans le monde scolaire, et n'y soit vraiment parvenu qu'à partir des années soixante. Un lien semble pouvoir être établi avec l'émergence à la même époque d'une notion devenue centrale dans la perception sociale des systèmes éducatifs : celle d'échec scolaire. Avant cette période le sentiment d'échec scolaire n'existe pas. L'institution scolaire n'est pas, en effet, rendue responsable de l'inégale valeur des performances scolaires des élèves, dont la charge est alors essentiellement rejetée sur ces derniers. A partir du moment où l'on fait porter à l'école la responsabilité des inégalités scolaires, elles apparaissent socialement intolérables, et les pouvoirs publics sont conduits à chercher des solutions nouvelles à ce qui est devenu un problème politique. L'importance prise depuis par d'autres notions comme le changement, le projet ou l'innovation peut être comprise comme une conséquence du transfert de la responsabilité des inégalités scolaires des individus à l'institution.

Reste à comprendre pourquoi ce transfert, et pourquoi à cette époque. On peut proposer l'analyse sociologique suivante : la cause de ces évolutions réside dans la massification scolaire, dans l'entrée de la masse des enfants des classes moyennes et populaires dans le Secondaire, et dans la demande généralisée de promotion et de réussite sociale qui en est à la fois une cause et une conséquence. Comme l'idée d'échec est dialectiquement inséparable de celle de réussite, c'est le désir de réussite qui engendre le sentiment d'échec, fait aspirer au changement et produit les politiques d'innovation. Ainsi sont posés en matière scolaire les termes d'une équation que nous connaissons bien de nos jours et qui lie l'innovation, la réussite et l'efficacité, et qui proviennent fondamentalement de la culture industrielle.

Quant aux autres cultures, universitaire, religieuse et militaire, leurs diverses traditions résistent fort bien si l'on en prend pour preuves le corporatisme enseignant, la définition cyclique du temps, ou la conception stratégique de l'organisation scolaire. Dès lors, si l'on ne veut pas simplement emboîter le pas à la culture industrielle dans un discours uniformément favorable à l'innovation, on doit poser la seule question qui vaille, celle de la légitimité du changement, ou plutôt de la légitimité de tel changement, et de la valeur qu'il peut prendre à nos yeux.

❷ ROLES SOCIAUX, ETHIQUES PROFESSIONNELLES ET LEGITIMITES DU CHANGEMENT

La question est donc de savoir en quoi une innovation apparaît légitime aux acteurs des établissements scolaires, et notamment, étant donné leur rôle particulier, aux chefs d'établissement. La conduite de l'action légitime est une préoccupation essentielle et constante des responsables des établissements, que cette légitimité soit accordée par l'environnement socioprofessionnel (concept de rôle) ou ait de la valeur aux yeux de la personne elle-même (notion d'éthique).

On peut observer que dans le corps des chefs d'établissement coexistent quatre grandes figures emblématiques, qui symbolisent autant de principes de légitimité : « l'administrateur » incarne les exigences de l'institution, le « manager » traduit les attentes de la société, de la demande d'efficacité des classes moyennes (le « gestionnaire » étant une figure intermédiaire entre les deux précédentes), « l'éducateur » (et sa version édulcorée, le « pédagogue ») assume les nécessités universelles en accomplissant son devoir de responsabilité vis à vis des élèves et de l'humanité, enfin « l'homme de pouvoir », tendu vers ses aspirations personnelles, jouit de sa position et de sa fonction⁽³⁾. Ces figures emblématiques ne sont bien entendu que des images, des représentations simplifiées, des caricatures si l'on veut, qui s'incarnent rarement de façon épurée dans des représentants attitrés. Elles constituent cependant un support commode pour saisir les évolutions de la profession. Le réel est bien sûr plus complexe que ce monde symbolique qui nous permet d'accéder aux valeurs, aux grands principes qui fondent les diverses légitimités de la profession : respectivement l'obéissance, l'efficacité, la responsabilité et le plaisir (tableau ci-dessous).

⁽³⁾ Jean-Pierre OBIN, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette-Education, 1996

La légitimité du chef d'établissement

SOURCE PRINCIPALE DE LEGITIMITE DU CHEF D'ETABLISSEMENT	<u>Aspiration individuelle</u> : le chef d'établissement lui-même	<u>Exigences de l'institution</u> : partie d'un Etat de droit démocratique	<u>Attentes de la société</u> : expression des classes moyennes	<u>Nécessités universelles</u> : liées à la condition humaine
FIGURE EMBLEMATIQUE	Homme de pouvoir	Administrateur	Manager	Educateur
PRINCIPE DE LEGITIMITE	Le plaisir	L'obéissance	L'efficacité	Le devoir de responsabilité
FORME DE PROFESSIONNALITE ROLES SOCIAUX	Leader, animateur, communicateur...	Fonctionnaire d'autorité	Expert, professionnel, innovateur	Militant

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

Seconde remarque : ces sources de légitimité, la condition humaine, la société, l'Etat et l'individu sont irréductibles les unes aux autres. Seule une vision simpliste peut conduire à penser, par exemple, que l'universel imposerait ses lois à la société, qui influencerait ensuite l'institution, qui commanderait enfin aux individus. Quoi de plus étranger – dans leur essence

et non forcément dans leurs manifestations sociales – que le plaisir et le devoir ? On le sait au moins depuis Kant. Et quoi de plus différent que l'obéissance et l'efficacité ? Un siècle de bureaucratie en a apporté la preuve ! Tout se passe donc comme si, au-delà des figures emblématiques que nous avons commodément utilisées, la profession était structurellement soumise à la coexistence, ou plutôt à la co-influence, de quatre principes jouant librement les uns par rapport aux autres : un principe d'obéissance, dans lequel se reconnaît « l'administrateur » ; un principe d'efficacité qui encadre l'action du « manager » ; un principe de devoir moral, qui guide celle de « l'éducateur » ; enfin un principe de plaisir, dans lequel évolue « l'homme de pouvoir ». Ces figures emblématiques constituent simplement des représentations symboliques, simplifiées mais manifestes dans les pratiques et les discours, d'attitudes latentes, plus profondes et plus fondamentales, communes à l'ensemble de la profession et qui, dans leur coexistence singulière, la caractérisent et l'identifient.

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

D'où la troisième remarque : « étranger » ne signifie pas ici « ennemi » ou même « antagoniste ». Car si ces principes sont bien étrangers dans leur essence, ils ne sont pas inconciliables dans leur actualisation, comme semblent le penser certains représentants de la profession, ces « quémandeurs d'harmonie » qui, par exemple, somment régulièrement l'Etat en France de « clarifier leur mission », et espèrent sans doute que leur hiérarchie prendra ainsi à leur place les décisions qu'eux-mêmes redoutent de prendre. « Etranger » signifie que les principes au nom desquels vont se faire les choix et les arbitrages ne sont pas, ou pas totalement, superposables, classables ou hiérarchisables, et donc que le libre arbitre de chacun va pouvoir s'exercer. Le chef d'établissement est donc un homme d'action exerçant une profession dont le cœur est constitué de principes entre lesquels il doit sans cesse arbitrer au mieux afin de tenter de les concilier ou de faire des choix.

Parmi eux l'efficacité, liée à l'hégémonie de la culture industrielle et au succès de la figure professionnelle du « manager » qui lui est lié, le pousse à innover ou à promouvoir des

innovations. Les autres principes ne sont pas par nature opposés à l'innovation, mais ils n'y sont pas non plus favorables. L'institution peut ainsi, par moment, avoir des injonctions bienveillantes pour l'innovation, ce qui ne manque pas de mettre certains responsables, recrutés sur la base de leur conformité à une certaine tradition administrative, dans une situation de double contrainte. Le plaisir et l'innovation sont également loin d'être incompatibles : il suffit d'observer les fans de l'Internet... Enfin, une attitude éducatrice, centrée sur le sentiment d'une responsabilité morale vis à vis des élèves et du progrès de l'humanité n'est pas incompatible avec l'innovation. A condition du moins de se poser la question de sa valeur (au sens moral du terme) et donc d'être capable de porter sur elle des jugements de valeur.

❸ VALEURS ET JUGEMENTS DE VALEUR

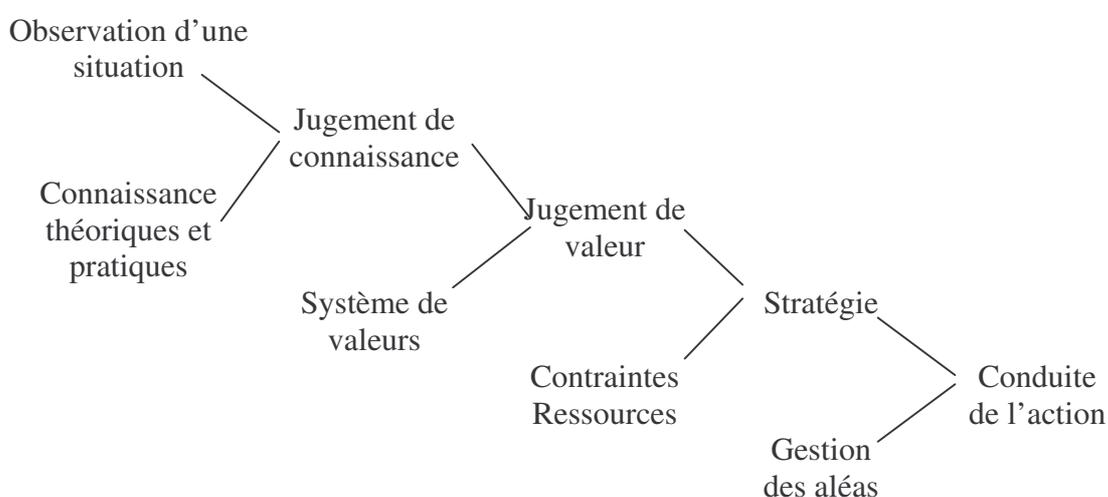
Impulser, aider, promouvoir de « bonnes » innovations nécessite précisément de savoir les distinguer de celles qui le sont moins. Derrière ce que nous jugeons « bon » se dissimule en fait deux types de critères bien différents. La « bonne » innovation c'est d'une part celle « qui marche », qui est efficace, qui donne des résultats, et donc sur laquelle on a porté un jugement de connaissance positif. D'autre part, la « bonne » innovation est l'innovation juste, celle qui va dans le bon sens, celui de l'éthique professionnelle, qui met en acte les valeurs professionnelles de référence ; et cette fois-ci, on porte sur l'innovation un second type de jugement : le jugement de valeur. La question est donc de savoir articuler dans l'action ces deux types de jugement, de connaissance et de valeur, ou encore de comprendre comment relier la connaissance à l'action.

Je partirai d'une proposition due à un philosophe écossais du 18^{ème} siècle, David Hume, qui, si elle recueille un large assentiment, est également vigoureusement critiquée par certains courants des sciences humaines⁽⁴⁾. La proposition est la suivante : « *De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux inférer ce qui doit être* ». Tous les mots sont ici importants. Voici en effet 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* ». Ceci n'est rien d'autre que le constat de l'insuffisance de la seule connaissance. On dirait aujourd'hui : « *connaître les faits est nécessaire, utile, mais sans doute insuffisant* » .

⁽⁴⁾ Par exemple par un sociologue comme Raymond BOUDON, *Le Juste et le Vrai*, Fayard, 1995

Mais bien sûr il vaut mieux connaître pour agir, il ne s'agit donc pas là d'un éloge de l'ignorance.

D'autres philosophes contemporains comme André Comte-Sponville⁽⁵⁾, nous disent que jugement de connaissance et jugement de valeur sont complémentaires. Le mieux est peut-être d'essayer de comprendre l'enchaînement qui va nous faire passer de la connaissance à l'action, et porter successivement jugements de connaissance et de valeur : c'est toujours un enchaînement complexe, que l'on peut essayer de schématiser par une suite d'opérations qui nécessitent toutes de savoir tirer du sens de deux sources d'informations irréductibles (schéma ci-dessous).



Prenons l'exemple de la répartition des élèves en classes à l'entrée au collège. D'une part on connaît les éléments spécifiques à la situation : les écoles primaires du secteur, les dossiers des élèves, etc. D'autre part des connaissances générales, théoriques et pratiques, vont nous permettre de porter un jugement de connaissance : 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, car il existe en fait une multiplicité de solutions possibles. Qu'est-ce qui va nous faire opter pour l'une d'entre elles ? Le jugement de valeur sur ce qu'on pense devoir être fait ! C'est la liaison entre l'analyse de la situation et la stratégie qu'on va adopter ; et ce jugement de valeur ne peut être porté que sur la base d'un système de valeurs. La solidarité et la justice vont me porter vers un choix ; l'excellence, l'efficacité ou la

⁽⁵⁾ André COMTE-SPONVILLE, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

tranquillité vers un autre. Seule la confrontation de la connaissance de la situation avec un système de valeurs me permet de faire un choix éthique.

Ensuite, ce jugement étant posé, déterminer une stratégie nécessite de connaître les contraintes et les ressources du collège, et plus largement celles du système éducatif. On ne peut faire n'importe quoi : il existe des contraintes juridiques, financières, de temps, humaines... Et puis on dispose de ressources : les professeurs, les familles, l'environnement... A partir de ces contraintes et de ces 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 ? Quelles innovations soutenir ? On reconnaît ici la démarche de projet : des objectifs, des atouts, une stratégie. Cette stratégie évidemment n'est qu'une intention d'action. Il faut ensuite entrer dans l'action, c'est-à-dire gérer des aléas, beaucoup d'événements se produisent que l'on a évidemment pas prévus. Et heureusement !

La conduite de l'action est donc complexe et nécessite de s'appuyer non seulement sur des connaissances, mais aussi sur des 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 après l'analyse de situation (le diagnostic, le bilan initial, on peut l'appeler de différentes façons), qui n'est autre qu'un jugement de connaissance. Lorsqu'on dit : « *Voici les points forts et les points faibles de l'établissement* », on porte en fait un jugement de valeur. Parce que pour juger de ce qui est fort ou faible, bon ou mauvais, bien ou mal, il faut posséder des critères de référence. 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 connaissance ne peut en aucun cas permettre de prendre une décision et d'agir, que ce jugement soit didactique, pédagogique, psychopédagogique ou sociologique.

Insuffisance du jugement de connaissance ? Et pourtant, les situations sont nombreuses où nous agissons, dans l'établissement scolaire notamment, en oubliant, en niant ou en déniaient l'existence de principes, de valeurs : c'est ce qu'un autre philosophe contemporain Luc Ferry appelle le « moralisme ». Arrêtons-nous un moment sur cette idée que l'action pourrait être guidée par la seule connaissance (du dogme religieux ou politique, de la vérité scientifique, d'une technique managériale, etc.). Agir est alors simple : il suffit de connaître ! On nomme cette attitude « moralisatrice » au sens où peut être considérée comme morale une conduite jugée obligatoire. Par exemple, face à la violence, la conduite obligatoire est d'essayer de l'arrêter. La morale existe donc. Cela ne veut pas dire qu'elle s'impose en

tous domaines ! Le moralisme fait de nos jours des ravages dans la société comme dans les établissements scolaires où il prend les visages les plus divers : l'écologie, la santé publique et la pédagogie ne sortent pas indemnes de cet examen ! Les moralisateurs y prospèrent, qui cherchent à nous dicter ce que nous devons faire en toutes circonstances, et donc à nous dissimuler que des choix sont non seulement possibles mais nécessaires, que nous sommes plus libres que nous voulons souvent le croire.

De manière plus pratique, sur quelles valeurs les chefs d'établissement peuvent-ils s'appuyer pour diriger un établissement scolaire, pour passer de la connaissance à l'action ? Sortons d'abord de l'idée que ce qui est bon pour l'école l'est aussi pour diriger un pays, une entreprise ou faire la guerre. Il ne s'agit pas ici de proposer une pensée uniforme qui pourrait s'appliquer en toutes circonstances. Ce qui est propre à l'établissement scolaire, c'est qu'il s'agit d'y éduquer des élèves, de les former, de les instruire et donc de leur transmettre, outre des connaissances, des valeurs. Si l'on est d'accord pour dire que jugements de connaissance et de valeur sont complémentaires, et si l'on veut faire des élèves des hommes capables de porter ces deux types de jugement, il faut à la fois pouvoir leur transmettre des connaissances et des valeurs. L'une des questions qu'on doit se poser est alors : « *Quel système de valeurs dois-je transmettre, ou souhaiterais-je transmettre aux élèves ?* »

Une fois au clair avec cette question, en surgit une autre non moins difficile : « *Est-ce que je peux agir, en tant qu'éducateur, au nom d'un autre système de valeurs que celui que je veux transmettre ?* ». N'y a-t-il pas en effet un risque dans une telle dissociation ? Entre le système de valeurs personnel du cadre ou de l'ouvrier et le système de valeurs qu'il utilise pour décider ou agir, il peut sans doute exister une différence. Mais dans l'établissement scolaire ?

L'exemple de l'honnêteté peut nous aider à cerner ce risque. L'honnêteté est, selon les lycéens, d'après une étude de Robert Ballion⁽⁶⁾, la valeur la plus mal transmise par le système éducatif français, juste après le respect, valeur cardinale s'il en est 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, et conclure que le jugement des élèves trouve sans doute son origine ailleurs. Une des réponses qu'on peut donner à cette énigme se trouve dans une étude de l'Inspection générale sur l'absentéisme des lycéens. Nous avons enquêté dans les lycées et nous avons entendu, notamment dans les établissements où je suis allé, les délégués nous déclarer que la plupart des mots d'absence remis aux conseillers d'éducation étaient des faux. Quand j'interrogeais moi-même les conseillers d'éducation, 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 arguments ou de fausses signatures. Alors, retournant voir les délégués des élèves je leur disais : « *Vous savez, vos conseillers d'éducation 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 institutionnelle et une bonne efficacité sociale. C'est un système qui fonctionne ; et les conseillers d'éducation n'y passeraient pas 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. 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, voire impossible, 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 et qu'il faut transmettre ; et en même temps on la transmet très mal ! Cela ne passe pas par des discours, mais au travers d'actes individuels et collectifs. Les valeurs se transmettent d'abord à travers des actes ! Bien sûr, les discours sont utiles, mais ils sont tout à fait inopérants, et même contre performants lorsqu'ils ne sont pas conformes aux actes. **C'est d'abord par des actions, notamment par les innovations, que les valeurs se transmettent** ; d'où la nécessité de juger les innovations au nom des principes qui sont précisément ceux qu'on souhaite transmettre dans le cadre de notre mission éducative.

⁽⁶⁾ Robert BALLION, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998