

DE LA CONNAISSANCE A L'ACTION

(Conférence à l'université d'automne de Lyon, 1998)

Nous sommes tous ici des professionnels de l'éducation : enseignants, conseillers d'éducation, chefs d'établissements, personnels administratifs des établissements et inspecteurs, réunis par le même désir d'apprendre et de comprendre. Et tous sans doute, quelle que soit notre position fonctionnelle et institutionnelle, nous nous posons la question de savoir à quoi nous ont servi et nous servent pour agir, pour décider, les connaissances que nous avons accumulées ; et à quoi sert de continuer à se former. La formation, a-t-on coutume de dire aujourd'hui, n'a pas de fin : mais comment faut-il comprendre ce dernier terme ? En d'autres termes, **demandons-nous quels sont les fondements théoriques et pratiques de la décision et de l'action.**

1. FORMATION ET ACTION

Avant d'aborder cette question commençons par éviter trois pièges, trois confusions possibles autour des conditions respectives de la formation et de l'action qui, si l'on n'y prenait garde, ne nous permettraient pas de réfléchir convenablement à leurs relations.

Le premier piège nous guette autour de la dialectique **conscient/inconscient**. Eviter ce piège consiste à reconnaître que dans toute situation, notamment dans la prise de décision, il y a une part d'inconscient. Tout ne peut être pensé en conscience. Lorsque j'agis des choses vont rester inconscientes. Seule une part plus ou moins grande de ce qui me fait agir arrive à ma conscience et une part, sauf psychanalyse évidemment, va rester enfouie dans mon inconscient, " m'agis " en toute inconscience.

Le deuxième piège consiste à croire que j'agis toujours en raison. L'opposition **passion / raison** n'est pas réductible à la première. Reconnaissons que nous agissons toujours un peu avec passion, que les affects circulent, qu'il y a, lorsqu'on vit en collectivité et qu'on travaille en équipe, des gens qu'on aime plus ou moins, avec qui on a plus d'affinité ou au contraire vis-à-vis desquels on ressent plus ou moins d'aversion. Et dire : " moi je décide toujours en raison, je mets de côté la passion ", est pour le moins présomptueux. Il faut savoir reconnaître qu'il y a toujours dans l'action une part de nous-mêmes entraînée par la passion, qu'on n'agit pas toujours dans la pure rationalité scientifique ou instrumentale.

Le troisième piège réside dans le couple **urgence / réflexion**. Penser que dans l'action on peut toujours réfléchir, qu'on en a le temps, est évidemment illusoire. Dans l'action on est toujours dans un temps compté qui peut être plus ou moins long et quelque fois dans l'immédiateté. Parfois il faut prendre des décisions dans la seconde, dans la minute. On n'a pas le temps de réfléchir ou alors très vite, et penser que l'on est dans la vie dans les conditions d'une étude de cas est illusoire et peut être dangereux.

On n'est donc jamais totalement dans la conscience, la raison et la réflexion, il y a toujours dans l'action une part d'inconscient, de passion, d'urgence. Ce qui n'invalide aucunement l'idée que l'on peut réfléchir en raison et essayer d'être conscient de ce que l'on fait.

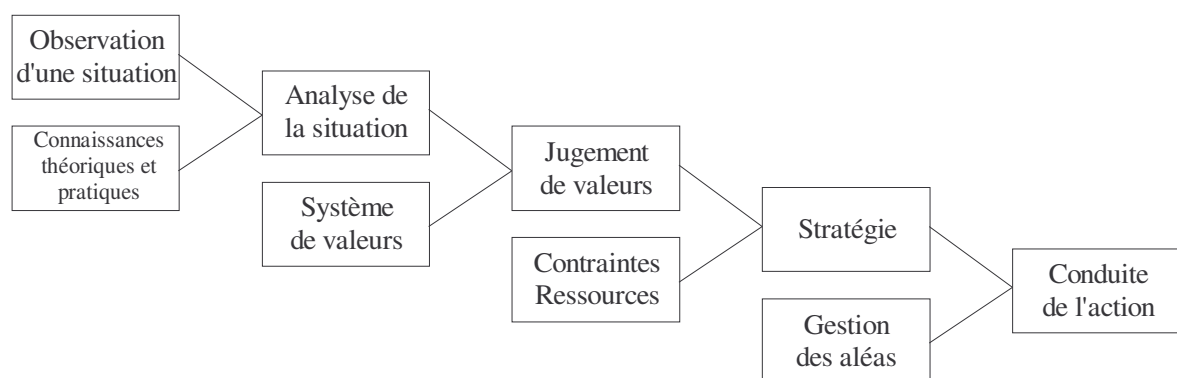
Je ne tire pas la conclusion, comme certains, les apologues du “ terrain ”, que toute décision réelle est forcément fondée sur l'empirisme, voire sur l'opportunisme le plus total.

2. COMMENT PASSER DE LA CONNAISSANCE A L'ACTION ?

Je partirai d'une proposition due à un philosophe écossais du 18ème siècle, David HUME, qui, si elle recueille un large assentiment, est également vigoureusement critiquée par certains courants des sciences humaines ¹. 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. 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 FERRY ² (actuellement président du Conseil national des programmes) 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 va nous faire 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 qui nécessitent toutes de tirer du sens de deux sources d'informations irréductibles.



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.

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

D'autre part des connaissances théoriques et pratiques vont nous permettre de faire l'analyse de cette situation : 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 l'analyse de la situation 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 me 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'Education 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 ça ? Quelles actions programmer ?

Vous reconnaissez 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, des tas de choses se produisent que l'on n'a évidemment pas prévues. Et heureusement !

3. LES RAVAGES DU MORALISME

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 après l'analyse de situation (le diagnostic, le bilan initial, on peut l'appeler de différentes façons).

Lorsque je dis : " Voici les points forts et les points faibles de l'établissement " je porte 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 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, en déniait l'existence de principes, de valeurs : c'est ce que Luc FERRY appelle **le moralisme**.

Arrêtons-nous un moment sur cette idée que l'action pourrait être guidée par la seule connaissance (du dogme, 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 peut prendre 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 l'on doit faire. Aujourd'hui, dans une société laïcisée comme la nôtre, le moralisme religieux a moins d'importance, il n'empêche que dans les établissements scolaires on le rencontre encore ; à propos par exemple du vêtement des femmes. Hier sans doute, certaines d'entre vous se rappellent qu'il était interdit de porter le pantalon dans les lycées. Evidemment la compréhension de cet interdit nous échappe si on ne pense pas à quelque chose de l'ordre de la religion. La religion s'est toujours intéressée aux vêtements des femmes pour la raison que vous pouvez 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 (Dieu a bonne mine dans cette affaire !). En portant le pantalon la femme signifie qu'elle veut se faire l'égale de l'homme, sur un plan symbolique bien sûr. Cela 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 connaissance : 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 valeur. 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 bien 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. Discours permanent, notamment de certains gouvernants. Mais pourquoi faudrait-il s'adapter ? On répond alors 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 : l'avenir a de la valeur en tant qu'avenir, la jeunesse en tant que jeunesse. 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. La tradition a-t-elle une valeur en

soi ? Transcendance du passé cette fois ci ! A chaque fois ce qui est éludé est un 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 des 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, ce 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 font florès dans l'entreprise.

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^{ème}, 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 !

Et puis, il y a ceux qui disent, au contraire, que les classes doivent être obligatoirement de niveau, et absolument homogènes. Pourquoi ? Et bien parce que si l'on fait 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 aujourd'hui c'est très important, puisque dans le combat économique mondial ce sont les élites qui 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 les tenir l'un et l'autre à la fois. Et sans doute ce qu'il faut rejeter c'est le moralisme 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 l'idée que l'action est directement liée à une Connaissance transcendante. 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 éclipse toutes les autres.

Je pense qu'il faut absolument rejeter ces tendances moralisatrices pour essayer de marcher sur les deux pieds de la raison : celui des connaissances et celui des valeurs. Se pose alors une nouvelle question, d'ordre plus pratique.

4. COMMENT PORTER UN JUGEMENT DE VALEUR ?

Pour éclairer cette nouvelle question, une manière pratique de raisonner est d'examiner les modes de prise de décisions, et donc de jugement de valeur, explicite ou implicite, 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 connaissance à l'action. On se limitera ici à l'homme occidental ! J'en ai dénombré six que nous allons prendre dans un ordre qui n'est pas arbitraire, celui de leur formalisation historique.

4.1. La pensée magique :

Le premier système de jugement de l'action à tenir est la pensée magique. On peut dire la crainte superstitieuse, mais cela n'avance pas beaucoup. C'est l'idée qu'il existe, ou que l'on doit rechercher une harmonie entre la personne qui agit (soi-même) et le monde environnant. L'observation du monde, des forces de la nature, du cosmos, va nous conduire à savoir ce que nous devons faire. Aussi loin que notre regard porte en arrière, on voit que l'homme a utilisé ce système pour essayer de déterminer son comportement, effrayé qu'il était sans doute par les forces de la nature et par 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.

Vous allez me dire que les professeurs, les CPE, les chefs d'établissements ne regardent pas leur horoscope pour prendre des décisions ! Alors qui lit l'horoscope ? Et pour quoi faire ? Je suppose que les cadres d'entreprise, les journalistes, les sages-femmes, ne lisent pas non plus l'horoscope. 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 centaines, voire 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 les gens 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 qu'il y a d'excitant et de rassurant dans la superstition, son côté fonctionnel. Mais peut-on répartir les élèves en fonction de leur thème astral ?

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, et notamment aux religions orientales, aux mouvements artistiques en particulier musicaux, à l'écologie, à la psychanalyse, aux techniques corporelles et à diverses formes de thérapies. Ce mouvement est extrêmement éclectique, syncrétique parfois, mais l'idéologie en reste tout de même relativement claire. Il s'agit toujours de se sentir en harmonie avec la nature, avec les forces de l'univers, avec "l'énergie cosmique", etc. Et cela semble beaucoup plus facilement présentable que l'astrologie : il suffisait de consulter les catalogues des MAFPEN !

4.2. La pensée 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 laïcisée, ce qui ne veut pas dire que la morale n'existe plus, ce n'est plus Dieu pour la plupart d'entre nous qui est juge du bien et du mal, mais notre conscience personnelle. André COMTE-SPONVILLE ajoute qu'au-delà de cette conscience privée, c'est plutôt "le cercle de nos amis" qui est le 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 de respect, c'est à dire d'égalité de dignité de tous les individus. 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 de l'enfant comme personne ? On ne met pas des enfants au monde sans leur dire de quoi ce monde est fait et ce qu'on en a soi-même appris. Voilà donc un devoir de type moral et 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.

4.3. La préoccupation éthique

Troisième support à la prise de décision : la préoccupation éthique. L'éthique ne répond

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

plus à la question de la morale: “ Que dois-je faire en toutes circonstances ? ” Mais plutôt : “ Comment vivre ensemble en cette circonstance particulière ? ” Il ne s'agit plus de savoir où est le devoir mais comment parvenir 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 que je donnais tout à l'heure, la répartition des élèves en Sixième est pour moi 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. Un choix délibéré 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 **actualisées**. Le problème est donc le partage de valeurs de référence. Sur quel système de valeurs vais-je 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 le médecin, pour prendre une décision difficile, va agir en fonction de certains principes, et les équipes médicales associées au traitement d'un cas délibérer 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. J'ai un peu étudié ces questions, il serait trop long de les approfondir ici. Mais 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 et 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 du métier.

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.

Chez les personnels d'éducation, dont le métier est sensiblement différent, j'ai relevé qu'il pouvait exister aussi quatre grands principes d'action, et donc coexister une éthique de l'amour (on a choisi ce métier parce qu'on aime les enfants), une éthique de la paix (autour de la figure du médiateur) qui tend à se développer, une éthique de l'ordre (sur laquelle la société met actuellement la pression), et une éthique de l'éducation (c'est à dire de la responsabilité, de l'autorité sur les élèves)⁶.

Quant aux enseignants on peut reconnaître parmi eux une éthique du savoir (dominante dans les lycées), une éthique de la réussite sociale et professionnelle (bien représentée dans le Technique), une éthique de l'amour (très présente à l'école primaire) et une éthique de la modernité (les “ accros ” des nouvelles technologies de l'information et de la communication).

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

6 Jean-Pierre Obin, *Des responsables du monde*, in Alain Bouvier, *Eclairages métaphoriques sur les établissements scolaires*, CRDP de Lyon, 1998

Sans doute peut-on relever aussi, ça et là, la présence d'une éthique de la coopération, mettant l'accent sur le travail en équipe⁷.

J'ai évoqué au passage certains principes professionnels : le plaisir, la loyauté, l'efficacité, l'amour, l'autorité, l'ordre, la paix et la coopération, la modernité, etc. Voilà des principes d'action. Il y en a d'autres, comme ceux, universels, qui rassemblent au-delà de la diversité des professions, tous les démocrates : la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance et la 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.

4.4 Le droit

Quatrième système de prise de décision, très important dans l'établissement scolaire, 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 et 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 ce qui est permis ou interdit, 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. Des traités internationaux en passant par la Constitution, les lois, les décrets, tout le droit - pénal, civil, administratif - 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 son 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 au droit général. En second lieu ils regardent si la sanction a été prise en vertu d'une disposition figurant au règlement intérieur. Si tel n'est pas le cas elle est annulée. Toute sanction 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 de 1947 ! 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.

4.5. 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 un ordre autre que militaire - le 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

⁷ Jean-Pierre Obin, *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette-Education, 1993

sa personne. Pour MACHIAVEL qui était le conseiller à Florence de Laurent de MEDICIS, 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, tous les moyens sont bons pour parvenir à la victoire. Pour réussir en politique, il faut 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^{ème} siècle, avec la révolution industrielle. Le monde économique va se couler dans la pensée stratégique parce qu'elle lui convient parfaitement. Le but est déjà défini : prospérer, s'enrichir. Les moyens que les entreprises, au 18 et 19^{ème} siècles, vont utiliser 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... Les hommes sont des moyens, pardon des ressources, au même titre que les machines, et tous les moyens sont bons pour faire du profit. Cette pensée n'a pas changé, seul le droit du travail permet de la contraindre, et dans les pays où l'Etat et le droit sont faibles, on voit toujours des enfants travailler, l'esclavage et le servage continuent d'exister.

La pensée stratégique, dans l'Education nationale, c'est le projet d'établissement, avec l'idée partagée 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 là, toujours, dans la logique de l'**efficacité**.

4.6. La pensée tactique

Dernier système de pensée : la pensée tactique. Ce qui la différencie de la pensée stratégique c'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 l'intérêt ou de la tranquillité personnelle. 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 entrants 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 pour légitimer l'action ?

5. COMMENT TRANSMETTRE LES VALEURS ?

Sur quoi s'appuyer pour diriger un établissement scolaire ou une classe, pour passer de la connaissance à l'action ? Il n'y a aucune raison de penser 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 moralisatrice qui voudrait s'appliquer en toutes circonstances. Ce qu'il y a de spécifique dans l'établissement scolaire, c'est qu'il s'agit d'éduquer des élèves, de les former, de les instruire et donc de leur transmettre, outre des connaissances, **des valeurs**. En effet, si l'on est

d'accord pour dire que jugements de connaissance et de valeur sont complémentaires pour agir, et si l'on veut faire des élèves des hommes capables de 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 donc se poser est : " 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 une difficulté dans cette 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** va nous le faire comprendre. L'honnêteté est selon une étude de Robert BALLION⁸ 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 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, 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 lycéens⁹. 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 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 arguments 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 et une bonne efficacité. C'est un système qui fonctionne, et les CPE 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. 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.

En conclusion il semble 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 et qu'il faut transmettre. 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 les actes que les valeurs se transmettent**, contrairement aux connaissances, d'où la nécessité d'agir au nom de principes qui sont précisément ceux qu'on souhaite transmettre dans le cadre d'une mission éducative.

6. PRINCIPES OU VALEURS ?

On a utilisé jusqu'ici indistinctement les termes de **principe** et de **valeur**. Est-ce que les

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

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

principes d'action qui nous guident sont des valeurs, et quelle différence faire entre principe et valeur ? Certains philosophes et sociologues n'en font pas : tout principe, puisqu'il a du prix pour un groupe, a de la 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 des principes : 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 morales nécessitent un sacrifice, un renoncement**¹⁰. 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, ou 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. On peut ainsi tester les valeurs : est-ce que l'efficacité est une valeur ? Je vous laisse répondre, c'est une question difficile : selon le cas elle peut apparaître comme ayant de la valeur ou ne pas en représenter.

Parmi les modes de détermination de l'action examinés précédemment, trois seulement possèdent alors 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. Quant à la pensée tactique qui est fondée sur la recherche de la satisfaction de l'intérêt ou du plaisir, elle est précisément le contraire de la recherche d'une valeur. Il nous reste alors **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 publics de l'éducation laisse une large place, on l'a vu, aux valeurs de la démocratie.

Lorsque nous avons des décisions à prendre, ce sont souvent les principes d'égalité, de solidarité, de sécurité, de tolérance, 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, d'entrer dans la réalité des situations éducatives, on quitte le monde de l'harmonie, pour affronter celui des tensions entre valeurs, des choix à opérer et des conciliations à tenter par la délibération et l'exercice de la raison.

★

★ ★

Comprendre l'action des hommes se réduirait-il alors à examiner ce triangle de tensions ? Il suffit de l'observer pour conclure que chacun va l'investir d'une façon particulière,

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

pour certains avec un **art** particulier. Ce qu'on appelle le charisme, cette faculté de produire chez les autres de l'admiration par rapport à son action, est-ce autre chose en effet qu'un sentiment de nature esthétique ? Au contraire des valeurs éthiques, les valeurs esthétiques sont très concrètes. Ce ne sont pas des concepts comme l'efficacité ou l'égalité, ce que l'on trouve " beau " ce sont des êtres et des choses comme un tableau par exemple, ou encore un opéra, un cheval, une femme, une action exemplaire...

Ce qui a de la valeur esthétique, et ce qui nous permet de reconnaître cette valeur, c'est que l'imitation de cet être, de cet objet ou de cet acte n'a plus de valeur. Contrairement à la valeur éthique, que l'on peut reproduire dans des actions jamais totalement identiques, la valeur esthétique empêche toute reproduction. C'est donc **la création** qui peut conférer ici de la valeur. L'acte singulier que l'on admire possède une certaine valeur que l'on reconnaît à **l'émotion** qui nous étreint, au sentiment d'admiration devant un acte nouveau, fort et singulier. Ce n'est plus ici la raison qui fonctionne, c'est par l'émotion que l'on est atteint. C'est pourquoi l'on peut dire que le jugement esthétique est encore dans un rapport d'indifférence avec le jugement de connaissance et avec le jugement éthique. Il ne les remplace pas, il s'y ajoute, en conférant à une action la force de sa singularité.