

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ENTRE L'ÉTHIQUE ET LA LOI

(Article pour *Les Cahiers de l'Institut supérieur de pédagogie* n°47, 1998)

Une récente enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale¹ nous apporte quelques indications sur les performances du collège en matière éducative. Selon les catégories de l'enquête, les connaissances civiques, la tolérance et le refus des discriminations, le respect de l'environnement, les enjeux des libertés publiques et la conscience de l'importance de la solidarité sociale progressent chez les collégiens entre leur entrée en Sixième et leur sortie de Troisième. Il n'en est pas de même pour le respect des règles scolaires ou encore pour le rapport à la loi, pour lesquels les chercheurs observent une régression des comportements, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Il n'est jamais acceptable de...	Entrée en Sixième	Fin de Sixième	Troisième
Mentir pour éviter une punition	66 %	54 %	28 %
Copier sur son voisin lors d'un contrôle difficile	87 %	79 %	45 %
Sécher un cours ennuyeux	91 %	89 %	62 %
Monter dans un bus ou un métro sans payer	84 %	79 %	54 %
Obéir aux lois seulement si on est d'accord avec elles	57 %	60 %	52 %

Les causes de ce constat préoccupant relèvent sans doute à la fois des élèves et du fonctionnement du système éducatif.

Du côté des élèves, la scolarité au collège correspond à l'adolescence, période délicate du développement sexuel, de recherche identitaire, de prise de distance par rapport aux adultes et en même temps de besoin d'identification. Les adolescents explorent de nouveaux types de sociabilité et de nouvelles « marques » sociales. Ils cherchent à découvrir de nouveaux espaces et à faire l'expérience du caractère tangible des normes, des règles et des « lois » qui les délimitent et en régissent le fonctionnement.

Du côté du système éducatif, le passage de l'école primaire au collège représente un changement d'univers particulièrement troublant, surtout pour les élèves peu ou mal

¹ A. STEFANOÛ et D. FABRE-CORNALI, « Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens », Dossier d'Éducation et formations n° 77, DEP-MEN, 1996

« encadrés », ou dont la vie familiale est « dérégulée ». Les élèves passent d'un monde unipolaire (une classe, un maître, un ensemble de règles établies et formalisées au moins pour une année), à un monde multipolaire, et même éclaté, où les lieux et les références identitaires se succèdent d'heure en heure et, surtout, les systèmes de normes varient avec chaque professeur, tout en restant le plus souvent implicites. Le règlement intérieur de l'établissement, lorsqu'il n'est pas méconnu, est rarement perçu comme une loi commune ou supérieure, mais souvent comme un système supplémentaire s'appliquant à tout sauf à l'essentiel, le travail en classe.

On ne peut donc dédouaner l'institution de toute responsabilité dans la régression du rapport à la loi observée au collège. Plus généralement, on est amené à s'interroger sur la place faite à la notion de loi dans les établissements scolaires. Invoquée de plus en plus souvent dans la conduite de la classe, dans la vie scolaire comme dans la direction des lycées et des collèges, elle reste souvent entachée d'imprécision et chargée d'ambiguïté, et donne lieu parfois à des discours confus et à des pratiques ambiguës. Nous tenterons donc dans une première partie de préciser ce que ce terme recouvre, car dans le langage courant on peut déceler pas moins de six registres de signification qui ne sont pas sans lien. Puis dans une seconde partie nous nous attacherons à limiter le champ d'utilisation de la notion de loi pour dégager celui de l'éthique, tout aussi utile aux éducateurs.

LA LOI

Dans sa définition la plus large, la loi est une « règle impérative », c'est-à-dire non adaptable, non négociable. Ce caractère la distingue donc fondamentalement d'autres notions comme le contrat ou le pacte. On négocie un pacte, on décide de signer un contrat, on ne choisit pas de respecter une loi. On peut cependant distinguer six registres d'utilisation de l'idée de loi : anthropologique, social, moral, juridique, scientifique et politique.

① *Le registre anthropologique*

La question est de savoir comment l'homme devient homme, car on ne naît pas homme, on le devient. Mythes et récits de l'origine présentent dans notre civilisation la même structure ternaire : fusion ou indifférenciation, puis séparation, enfin accès à la condition humaine. Prenons quatre exemples. Ovide, dans *Les métamorphoses*, fait le récit de l'existence d'un chaos originel, puis de l'arrivée d'une divinité qui impose la séparation en quatre éléments différenciés, l'eau, la terre, l'air et le feu, dont les combinaisons vont pouvoir faire apparaître la nature, c'est-à-dire la vie. La Bible, avec le récit de la Genèse, nous raconte une toute autre histoire : le paradis terrestre, l'interdit divin de « manger de l'arbre de la connaissance du bien et du mal », enfin la transgression qui permet l'accès de l'homme à cette connaissance, c'est-à-dire à la morale. Pour Freud, le bébé vit d'abord un état fusionnel avec le corps de sa mère, la « castration primaire » représente la séparation opérée par la présence du père (la loi du père), qui permet l'accès de l'enfant à l'ordre symbolique et en particulier au langage. Pour Lévy-Strauss enfin, l'homme se distingue des autres créatures par l'interdit de l'inceste qui l'oblige à la sociabilité du fait de la nécessité d'échanger les femmes avec d'autres groupes.

Quel que soit le récit, l'accès à la vie, à la morale, au langage ou encore à la vie sociale, c'est-à-dire à l'état d'homme, nécessite toujours une « loi fondatrice », un interdit fondateur sans lequel « l'homme » ne serait pas réellement humain. Toutes les autres séparations ou distinctions nécessaires (permis-interdit, bien-mal, vrai-faux, bon-mauvais, beau-laid) sur lesquelles se développe l'éducation, se construisent ensuite sur cette séparation

originaires qui constituent l'homme comme sujet, capable de dire « je ». C'est pourquoi la scolarisation des enfants dont « l'éducation » familiale s'est faite sur un mode fusionnel (violence parentale ou toute-puissance infantile) est si difficile.

② *Le registre social*

L'homme ainsi constitué est un être social. Il vit dans un ou plusieurs groupes qui possèdent chacun ses normes, ses codes nécessaires pour assurer sa cohésion et sa protection. Lois de la famille, du plus fort, du silence par exemple, permettent d'assurer la soumission des individus au collectif, souvent incarné par un leader ou un chef. La transgression, toujours tentante, des lois du groupe est combattue par la violence, réelle ou symbolique, ou l'exclusion. Ces lois ne se transmettent pas le plus souvent par un apprentissage formalisé mais par imprégnation culturelle, par sédimentation d'expériences sensibles. Elles constituent ainsi une part de ce qu'on peut appeler la tradition.

Dans les établissements scolaires, les enseignants sont souvent confrontés à de telles lois de groupes d'enfants ou de jeunes. Le problème est moins de les « casser », sauf dans les cas de groupes délinquants ou criminels, que d'utiliser la solidarité archaïque qui les fonde dans le but d'ouvrir les jeunes à des formes de solidarité plus élaborées, plus diverses et plus vastes.

③ *Le registre moral*

La morale est constituée des conduites qui nous apparaissent comme obligatoires. Historiquement, la loi morale est d'origine religieuse, elle s'adresse à un groupe humain plus large, à un peuple. Elle ne se distingue de la loi sociale (la tradition) que par son exigence d'universalité : il ne s'agit plus uniquement de distinguer le conforme de ce qui ne l'est pas, mais plus profondément, quelque chose de plus vaste, qu'on appelle « le bien » d'autre chose que l'on nomme « le mal ». Aujourd'hui, dans une société laïcisée, la morale n'est plus l'apanage des religions, elle renvoie à la conscience individuelle et à la vie privée. Ce paradoxe apparent de la dimension universelle et du jugement individuel nous introduit à une question plus fondamentale qui est de savoir où réside l'universel : dans la nature, dans un ordre surnaturel, ou dans l'homme lui-même.

Dans l'école d'aujourd'hui, le problème auquel sont confrontés les éducateurs est de pouvoir s'appuyer sur une morale laïque, commune à tous les enfants mais neutre par rapport aux convictions des familles. Cette morale des droits et devoirs universels de l'homme trouve au moins trois points d'application dans les établissements scolaires : la suspension de la violence pour régler les différends ou pour exprimer ses sentiments, les devoirs envers autrui, dont le premier est le respect de sa dignité, et pour les adultes, le devoir d'éducation.

④ *Le registre juridique*

Le droit est issu à la fois de la tradition (les normes sociales) et d'une morale (les préceptes religieux) sécularisée. En Occident, Rome représente une étape décisive dans l'évolution du droit : les sujets de l'Empire romain ne sont plus définis, comme à Athènes, par leur origine, mais par un statut de citoyen qui les protège contre l'arbitraire, indépendamment de leurs caractéristiques ethniques ou religieuses (édit de Caracalla). Le droit tend à soustraire l'homme à son origine pour l'élever à la condition supérieure de citoyen. La loi (au sens juridique), et plus largement le droit, tend à protéger la société en distinguant le permis de l'interdit. Elle suppose, pour être respectée, l'existence d'un pouvoir politique disposant de

l'usage légitime de la force. Ainsi le droit est corollaire de l'émergence d'un ordre politique, supérieur à l'ordre social et séparé de l'ordre moral (« Rendre à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu »). Son caractère universel tient moins à sa diffusion géographique ou à sa longévité historique, l'une et l'autre limitées, qu'au fait que, dans un espace et un temps donnés, il s'applique à chacun, quelle que soit sa condition, son origine et ses opinions.

Dans les établissements scolaires, non seulement l'ensemble du droit s'applique (les traités internationaux, la constitution, les lois et les règlements), mais aussi le règlement intérieur, dont le statut juridique est dorénavant établi, depuis que les tribunaux administratifs et le Conseil d'État ont eu à connaître de ses dispositions et de certaines décisions prises en son nom. Tous les élèves, quels que soient leur condition et leurs résultats scolaires, sont égaux devant le règlement intérieur : il est le même pour tous.

⑤ *Le registre scientifique*

Les lois scientifiques (celles des grands nombres, de la chute des corps...) résultent d'une démarche de théorisation d'un fait physique, économique, etc... La modélisation sur laquelle elles s'appuient représente un effort pour s'abstraire du réel. Cette abstraction est aussi une recherche d'universalité. Le réel est toujours circonstance : une pomme tombe, un enfant chute... La loi de la chute des corps permet de relier ces deux situations et d'en extraire la même vérité, dont la valeur, universelle, les dépasse.

L'école, par l'enseignement scientifique qu'elle dispense, tend à sortir les enfants du réel pour les faire accéder à une autre catégorie de l'universel qui est le vrai. De même, dans un domaine différent, on pourrait montrer que l'éducation artistique permet également de sortir les enfants du réel pour les faire accéder, à travers d'autres lois, à un autre universel qui est le beau.

⑥ *Le registre politique*

La citoyenneté n'est pas seulement affaire de droits, elle est aussi une question de devoirs. S'il existe des droits civiques (le droit de vote, celui d'être éligible), il existe également des devoirs civiques, comme voter et prendre des responsabilités dans la cité, sans lesquels les droits ne peuvent être garantis. Ces devoirs ne résultent d'aucune obligation légale, d'aucune loi au sens juridique ou même moral, mais plutôt d'une loi politique, celle de la démocratie, qui énonce qu'il ne peut y avoir de démocratie vivante sans citoyens conscients et investis dans la vie politique.

C'est pourquoi la formation des citoyens revêt une si grande importance, à l'époque où les jeunes de 15-24 ans placent au sommet de leurs valeurs (74 %) « les droits de l'homme » et en fin de liste « la politique » (4 %)², qui est précisément le devoir capable de garantir ces droits.

L'ÉTHIQUE

Heureusement la loi n'est pas tout ! Nous ne passons pas notre vie à nous demander « que dois-je faire? », à séparer le bien du mal, le permis de l'interdit ou le vrai du faux. Il y

² Enquête SOFRES-Le Figaro Magazine du 24 Mai 1996

aurait d'ailleurs quelques dangers à tout vouloir régler par la science, la morale ou le droit. Pourtant de telles dérives existent et sont parfois préoccupantes.

Les limites de la loi

Dans le domaine scientifique par exemple, un débat déjà ancien rebondit aujourd'hui autour du statut des sciences humaines : leurs modèles ont-ils le caractère impératif d'une loi ou le simple statut de représentation ? Et dans ce cas, qu'est-ce qui peut distinguer la théorie d'une idéologie, et une « loi » d'un récit mythologique ? Dans le domaine moral, le christianisme primitif a été un pourfendeur de la loi : pour Saint-Paul qui en appelle à l'esprit plutôt qu'aux règles de conduite, « la loi ne donne que la connaissance du péché ». Doit-on voir là l'influence de la philosophie grecque, pour laquelle la préoccupation du bonheur l'emportait sur l'idée du devoir, et la recherche éthique sur la conception morale ? La définition d'un ordre moral a cependant imprégné l'histoire de la Chrétienté et de l'Occident jusqu'à nos jours, et les règles morales ont continué à prospérer. Il suffit pour en être convaincu d'ouvrir un livre de morale, pourtant laïque, des écoles de la Troisième République, pour avoir l'impression que la forme (les lois) primait souvent le fond (l'esprit des lois). Enfin dans le domaine juridique, l'extension sans limite du droit n'est pas non plus sans danger. Le juridisme qui fait rage Outre-Atlantique nous sert en quelque sorte de repoussoir. L'idée que tout peut être réglementé, régi par la loi, de la proportion de femmes, d'hispaniques ou d'homosexuels fréquentant une université ou travaillant dans une entreprise, à la façon de s'exprimer par l'usage de certains mots, paraît toucher ses limites. Les ravages de la politique des quotas et du politiquement correct semblent mieux appréhendés : le juridisme débouche sur un affaiblissement du politique et sur une « société de plaignants ». Une société qui ne tiendrait que par le droit est une société où règne au mieux la prudence, au pire la peur. Les comportements sociaux ne peuvent être guidés principalement par la crainte du châtement, sinon, selon Olivier Reboul, il serait nécessaire de placer un policier derrière chaque citoyen, et un gendarme derrière chaque policier ! Dans la majeure partie des cas, ce n'est pas la peur mais, heureusement, notre conscience éthique et morale qui conduit nos actes. C'est donc le moment de préciser ce qui les distingue.

La morale et l'éthique

Entre « morale » et « éthique », il n'existe pas de distinction unanimement reconnue. Le langage commun confond volontiers les deux, l'éthique étant une sorte de « morale distinguée » : la première est appréciée chez son médecin, la seconde chez son épicier. 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, la morale recouvre l'ensemble des prescriptions admises par une société, et l'éthique l'étude des jugements de valeurs ou, si l'on veut, la philosophie des morales. Aujourd'hui, sous l'emprise du développement de situations nouvelles liées au progrès de la recherche scientifique ou technique, une autre distinction prend le dessus. Paul Ricoeur propose que la morale recouvre : « *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 correspond à : « *ce que la personne estime bon de faire* ». Etchegoyen se situe dans la même perspective lorsqu'il distingue la morale de l'éthique par la nature de l'impératif auquel chacune des deux notions renvoie : impératif catégorique pour la première, le comportement répondant à un devoir, impératif hypothétique pour la seconde, le comportement reposant alors sur une hypothèse suggérée par la prudence. Pour André Comte-

Sponville³ l'approche morale est explicitement normative : il existe des règles, des devoirs qui s'imposent à tout individu, des principes auxquels il ne peut se soustraire ; dans le fil de la tradition biblique (les Tables de la Loi) la morale commande, et ceci sans se soucier des circonstances, la décision prise en son nom ne peut être discutée, elle n'est souvent pas même soumise à discussion. L'éthique est également normative, mais ses normes n'ont plus la valeur absolue d'un commandement moral, elles ont plutôt le statut de recommandations ou de conseils. Contrairement à la morale qui pose la question du devoir, l'éthique, à l'instar de la tradition grecque, pose le problème des modes de vie et donc du bonheur, non plus dans une forme absolue, à valeur universelle, mais relative à des circonstances. Elle constitue de ce fait une casuistique moderne. 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 dans un contexte où le choix est possible. Le caractère moral ou éthique d'une décision tiendrait moins à sa nature qu'à la manière dont sa délibération a été conduite.

En matière de délibération, et plus largement de prise de décision, on dispose sur le marché, si l'on peut dire, de cinq modèles concurrents qui ne sont pas indifférents quant à leurs soubassements philosophiques et leurs conséquences pratiques dans les établissements scolaires. Chefs d'établissement, professeurs et conseillers d'éducation s'y réfèrent explicitement ou non, consciemment ou non, dès qu'il s'agit de décider et d'agir en raison, hors de l'emprise de la passion ou de l'émotion. On vient d'évoquer l'éthique et la morale ou si l'on veut les modèles issus des traditions grecques et hébraïques, regardons maintenant les modèles établis du côté du droit, de la stratégie et de la psychosociologie.

Le droit

Issu de la tradition romaine, le modèle juridique de la prise de décision est apparemment le plus simple. Le droit définit ce qui est obligatoire, permis ou interdit. En principe aucun domaine n'est susceptible d'échapper à ses normes. Dans la fonction publique, où elles prolifèrent, elles visent à définir, standardiser et contrôler l'ensemble des tâches à effectuer. Un appareil administratif nombreux est nécessaire pour les concevoir, les transmettre et les faire exécuter : on se trouve dans la logique bureaucratique. Dans les professions libérales, à l'inverse, les normes sont moins nombreuses, elles visent à prémunir la clientèle contre des risques de débordement, à réglementer certaines opérations spécifiques ou problématiques, et à borner les frontières avec les professions voisines. L'Etat délègue à la profession le pouvoir de se réguler, un appareil de contrôle léger est simplement nécessaire, l'Ordre et le conseil de l'Ordre : on est dans la logique de la déontologie. Dans l'entreprise enfin, l'action du patron est assez sévèrement encadrée par quelques édifices juridiques généraux : droit du travail, droit commercial, etc. Les partenaires sociaux sont encouragés à négocier et à contracter. Des tribunaux paritaires, les prud'hommes, sont habilités à juger des litiges ; de plus quelques bataillons d'inspecteurs cherchent à détecter et faire cesser les abus : on est dans la logique de la régulation externe et du paritarisme surveillé. Dans la plupart des cas, l'action des professionnels est également encadrée par d'autres systèmes de normes, dans lesquels l'aspect juridique est étroitement associé à d'autres types de contraintes. Dans l'Éducation nationale, ils sont de nature pédagogique (les référentiels, les programmes), ailleurs technique ou commerciale (les normes AFNOR ou autres).

La pensée stratégique

³ A. COMTE-SPONVILLE, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

Avec le modèle stratégique, dont le père fondateur est Machiavel, ce n'est plus la norme mais la fin qui détermine les moyens. Pour l'auteur du *Prince*, il n'y a pas de succès sans définition préalable d'un but suprême, au service duquel on va pouvoir ensuite mobiliser les moyens et les hommes. Cette pensée a considérablement influencé l'action militaire et l'action politique. Au 20ème siècle, elle domine aussi le monde économique et a donc tendance à devenir hégémonique. Pour les méthodes qui se réfèrent à la tradition machiavélique, comme les démarches de projet, ce ne sont pas les normes qui sont importantes mais les objectifs. Le décideur doit de manière permanente se référer à ses buts et ses priorités, se représenter sans cesse où se trouve l'intérêt suprême de l'organisme qu'il dirige et quels sont les enjeux dont il doit tenir compte. Ce qui guide la décision est l'intérêt. Comme dans la tradition militaire, les fins étant définies ou précisées, les moyens y sont ensuite adaptés et proportionnés. La rationalité instrumentale de l'entreprise ne le dispute en rien à celle de l'armée. Pour l'une comme pour l'autre ce sont les fins, et les fins seules qui justifient les moyens ; à preuve la facilité avec laquelle les entreprises ont repris à leur compte, sur un mode métaphorique, le vocabulaire militaire : objectifs, stratégies, dispositifs, formation, etc.

La sublimation des désirs

Le modèle psychosociologique accorde plus d'importance à la tactique qu'à la stratégie. Ce courant de pensée met l'accent sur la dimension affective et relationnelle de la décision. La question du pouvoir, centrale dans les approches juridique et stratégique, est ici mise au service d'un but qui la dépasse. Elle prend une importance en soi, ainsi qu'une coloration psychoaffective qui interpelle non plus l'institué mais directement les personnes en relation. Désirs, *leadership*, charisme, attirances ou répulsions réciproques sont des facteurs (souvent inconscients) qui agissent sur les décideurs et influent sur la décision. En creux, on peut lire dans cette vision une sous-estimation ou même une négation des composantes proprement sociales et institutionnelles de l'action avec, pour corollaire, l'idée que les phénomènes en cause ne seraient nullement altérés par le changement de cadre dans lesquels ils se produisent. Cette sous-estimation des champs politique et social va donc permettre de développer toutes sortes d'entraînement *in vitro*, de simulations, de transpositions ludiques de la prise de décision, dont on peut se demander dans quelle mesure elles ont un effet sur les pratiques professionnelles. Ces méthodes, développées aux États-Unis par Kurt Lewin et fondées sur le concept freudien de sublimation, sont apparemment innocentes ; elles n'en sont pas moins subtilement normatives. Si on les regarde de près, elles véhiculent en effet une sorte d'idéologie groupale, l'idée qu'il y a toujours du bon dans le groupe, que la décision du groupe est toujours meilleure que celle que chaque individu aurait prise isolément (comme dans le célèbre jeu de l'île). On voit bien l'intention, qui est louable : il s'agit de favoriser des comportements d'échange, de coopération, de communication dans le travail, aux dépens de pratiques de rétention, d'isolement ou de solitude. Mais l'idéologie groupale peut aussi aboutir à favoriser les manipulations et à s'opposer à certains principes démocratiques comme les élections de représentants ou de délégués, la protection des pressions par le secret du suffrage, etc. : autant d'acquis démocratiques qui se situent à l'opposé de pratiques visant au consensus, prise de décision jouant souvent sur l'affaiblissement des faibles et le renforcement des forts.

Du jugement de valeur à la transmission des valeurs

Ce qui sépare ces différents modèles c'est le principe du jugement qui détermine l'action, celui qui fonde le « jugement de valeur » permettant de passer de la connaissance

(voici ce qui est) à la détermination de l'action (voilà ce que je vais faire) selon un processus complexe qu'on peut seulement tenter d'approcher (cf. schéma ci-dessous). Encore faut-il préciser ce qu'on entend ici par valeur. Est-ce simplement, comme le pensent les sociologues, ce qui a du prix pour un individu ou un groupe ? Tout alors peut être valeur. Ou bien y-a-t-il derrière la notion, comme le pensent certains philosophes tel Olivier Reboul, un idéal de perfection, voire une part de sacré ? Auquel cas la valeur s'oppose à l'intérêt et au désir, en ce sens qu'elle nécessite toujours un sacrifice. Ce qui peut distinguer la morale, l'éthique et le droit d'une part de la pensée stratégique ou de la tactique psychosociologique d'autre part, ce sont leurs principes de références. Les trois premiers partagent globalement le même système de valeurs, morales et sociales : le droit, la morale, l'éthique sont en effet des constructions humaines liées dans l'histoire de l'Occident. Bien qu'elles n'aient pas le même objet, comme on vient de le voir, ce sont les mêmes valeurs qui justifient les normes qu'elles produisent. La liberté, l'égalité, la justice, la tolérance, la sûreté, l'honnêteté, etc. sont les valeurs au nom desquelles on va sans cesse tenter de justifier les progrès ou les variations du droit, le caractère intangible et universel de la morale comme les jugements fondés sur une préoccupation éthique. Pour ce qui est de la stratégie, fondée sur une apologie des fins, et de la psychosociologie, fondée sur celle du désir, on a bien du mal à distinguer les valeurs qui les fondent. On en discerne bien les principes et les intérêts respectifs, on ne peut pour autant en définir les systèmes de valeurs sauf, bien entendu, à donner une valeur à l'intérêt et au désir. Mais si l'on suit Olivier Reboul toute valeur, parce qu'elle implique toujours un sacrifice, ne se définit précisément que par opposition à l'intérêt ou au désir.

On voit bien ce qu'on pourrait ici objecter : en rejetant du cadre de l'épure l'intérêt et le désir, après en avoir écarté l'émotion et la passion, on aboutirait à une version naïve et peut-être puritaine de l'action, à la rigueur sympathique, mais inefficace ! Comment rejeter de tels aspects du comportement humain sans sombrer dans l'angélisme ? Il ne peut être question en effet d'écarter de la réflexion ces composantes de la nature humaine : il est clair que les dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales, voire politiques, des situations auxquelles les établissements scolaires sont confrontés doivent être intégrées aux analyses de ceux qui y travaillent. Lorsqu'ils sont accessibles, ces éléments constituent des données importantes de la situation, des atouts sur lesquels on peut s'appuyer ou des contraintes dont il faut tenir compte. Doit-on en faire pour autant des catégories d'analyse pour opérer des choix ? Si on s'y refuse c'est au nom des valeurs sur lesquelles ces choix doivent être fondés ; car dans un collège ou un lycée, les choix mettent en cause l'éducation des élèves ; et au coeur de la mission éducative figure la transmission des valeurs. En d'autres termes, l'égoïsme et le cynisme existent, et sans doute faut-il faire avec. Est-ce une raison pour soi-même y succomber ? Et comment éduquer, comment transmettre des valeurs si ces valeurs ne constituent pas les principes mêmes de l'action des éducateurs ?

C'est sans doute ainsi qu'on peut comprendre la dernière place donnée par les lycéens à l'honnêteté parmi les valeurs transmises par le système éducatif⁴. Cette position inquiétante n'est pas due, bien entendu, à l'existence d'un enseignement de la malhonnêteté ou de professeurs malhonnêtes, on doit plutôt en rechercher la raison dans certains comportements institutionnels, comme par exemple un système de contrôle des absences fondé sur l'hypocrisie : au lycée, les mots d'excuse, motif ou signature, parfois les deux, sont le plus souvent des faux. Les conseillers d'éducation qui les contrôlent le savent, et les élèves savent qu'ils le savent⁵. C'est d'ailleurs ce qui permet au système de fonctionner : du côté de l'institution on maintient la pression sur les élèves, du côté des élèves on tente de gérer tant

⁴ R. BALLION, « La démocratie au lycée : droits et obligations des élèves », Rapport à la DLC-MEN, 1996

⁵ B. TOULEMONDE, « L'absentéisme des lycéens », Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, La documentation française, 1996

bien que mal stress et temps de travail. Les uns et les autres se retrouvent unis par la même stratégie : le but des études est de décrocher le baccalauréat. L'efficacité du système n'en est pas affectée, bien au contraire. En chemin, une seule chose a été oubliée, c'est l'honnêteté. Faut-il s'en accommoder ?

*
* *

Pour agir, le respect de la loi et la préoccupation de l'éthique sont tous deux nécessaires.

La loi permet de faire émerger l'idée d'universalité, de passer du réel à l'abstrait, du particulier au général, du contingent à l'universel, et de l'homme sans statut et menacé par l'arbitraire au citoyen protégé par un état de droit. En ce sens elle est la garantie de la démocratie.

L'éthique, quant à elle, laisse sa part aux circonstances, introduit l'idée d'un choix possible et permet la délibération, elle tend à placer les principes, les valeurs, au dessus des règles et des lois. En ce sens elle représente l'esprit de la démocratie.

DE LA CONNAISSANCE A L'ACTION

