

## **La place du droit dans les prises de décision des personnels de direction en France**

Jean-Pierre Obin

Communication au symposium REF, Paris, juillet 2017

Résumé : Le *Code de l'éducation* a connu sa première édition en 1991 et il est venu consolider et réunir un ensemble de textes législatifs, de décrets et d'arrêtés qui régissent le droit de l'éducation. Depuis 1985, les établissements secondaires français sont autonomes et placés sous la responsabilité d'une ou d'un principal pour les collèges (secondaire inférieur) et d'une ou d'un proviseur pour les lycées (secondaire supérieur). Or, les analyses de situations professionnelles (ASP) présentées dans ce chapitre montrent que le droit n'est pas la seule référence des personnels de direction dans la mesure où il privilégie la protection des agents du service public au détriment du respect des élèves en cas de conflit. Ce chapitre établit cette dissymétrie et montre comment un raisonnement éthique permet d'en atténuer les effets négatifs dans le cadre d'un projet éducatif qui se réfère à l'égalité de droits et de dignité des personnes humaines. Il se termine par une discussion sur les effets de ce dispositif en terme de développement du pouvoir d'agir des personnels d'encadrement soucieux de mener à bien les changements imposés par la démocratisation de l'enseignement scolaire.

Mots-clés : droit, éthique, justice, respect, prise de décision.

## **La place du droit dans les prises de décision des personnels de direction en France**

Jean-Pierre Obin

*« Je ne crois pas qu'il y ait de plus  
mauvais exemple dans une  
république que de faire une loi et  
de ne pas l'observer, surtout si  
c'est toi qui l'as faite »  
(Machiavel, 1531)*

### **Introduction**

#### **L'école, le collège et le lycée publics : de petits « États de droit »**

En France, l'organisation et le fonctionnement des écoles primaires et des établissements secondaires publics (collèges et lycées), ainsi que les droits et les obligations des personnels, des élèves et de leurs parents sont strictement encadrés par des normes juridiques. Ces règles de droit sont rassemblées pour la plupart dans un *Code de l'éducation* composé de pas moins de 18 « livres ». De plus, un nombre considérable de circulaires et notes de service vient régulièrement donner des instructions ou des indications en tous domaines aux agents qui y travaillent. Ces instructions n'ont pas en elles-mêmes de valeur juridique, mais du fait de l'article 28 de la *Loi du 13 juillet 1983* les obligeant à « se conformer aux instructions de leur supérieur hiérarchique », les agents qui en sont les destinataires sont tenus, en droit administratif, de les respecter.

Les personnels de direction occupent une place éminente dans le respect et l'application de ces règles et dans la mise en œuvre de ces instructions, en particulier dans l'enseignement secondaire où les collèges et les lycées disposent d'une personnalité juridique : ce sont en effet, depuis 1985, des « établissements publics locaux d'enseignement », juridiquement distincts de l'État et des collectivités territoriales (régions pour les lycées, départements pour les collèges) qui leur assurent leurs moyens de fonctionnement (infrastructures, matériels, crédits, personnels). Dès lors, le « chef d'établissement », principal d'un collège ou proviseur d'un lycée, y est juridiquement responsable de tout : de l'enseignement et de l'éducation des élèves bien sûr, mais aussi de l'organisation générale et de la conduite des équipes pédagogiques, du fonctionnement et de la gestion financière, de la sécurité des personnes et des biens, de l'ordre public, des changements décidés dans un cadre politique et bien entendu du respect du droit dans le fonctionnement de leur établissement. Le seul domaine qui semble lui échapper est la pédagogie adoptée en classe par les professeurs, encore que si l'on y regarde de près, la « liberté pédagogique » reconnue aux enseignants par le *Code de l'éducation* est strictement encadrée par ses articles L912-1 et L911-1-1 : « Les enseignants travaillent au sein d'équipes pédagogiques (...) La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

On peut tirer de ce constat un certain nombre d'interrogations portant sur les effets de ce cadrage juridique, notamment pour la mise en œuvre des changements et des transformations à engager qui font l'objet de cet ouvrage. En particulier, ces contraintes et ces responsabilités juridiques constituent-elles une aide à la direction et au pilotage pédagogique et éducatif des établissements ? Quelles marges d'appréciation et de décision laissent-elles aux personnels de

direction ? Comment associent-ils les exigences issues de ces contraintes et responsabilités nouvelles aux spécificités des établissements scolaires ? Quels sont les savoirs d'action et les compétences professionnelles qu'ils développent dans le but de satisfaire aux exigences institutionnelles quand elles sont en butte à des oppositions qui émergent du « terrain » ? Quelles marges laissent-elles pour mettre en œuvre des stratégies de changement ? Dans quelles tensions se trouvent-ils, de ce fait, concrètement placés ? Et comment s'en sortent-ils ? Enfin, quelles sont les voies de formation initiale et continue à valoriser ?

Dans le cadre général de cette problématique, on peut tenter d'explorer ici deux hypothèses particulières : la première est que la direction d'un établissement scolaire français pourrait consister à appliquer strictement ces règles juridiques et ces instructions ministérielles, une thèse que soutiennent parfois certains juristes dans l'institution ; la seconde – qui a elle aussi ses défenseurs – est que cet encadrement normatif des comportements professionnels pourrait avoir un effet d'entraînement bénéfique sur les comportements des élèves et constituer un support idéal de l'éducation à la citoyenneté, notamment à l'égalité des droits, ainsi qu'à l'édification d'un sentiment de justice.

Notre approche clinique, qui porte ici sur l'analyse de 50 situations réelles complexes de prise de décision de personnels de direction, nous permet d'examiner ces hypothèses et de préciser au passage les conclusions de deux approches très différentes de ces sujets. La première, théorique, porte sur la relation du droit et de l'action ; elle est tirée de la philosophie politique de Hannah Arendt (première partie du chapitre). La seconde, empirique, porte sur le sentiment de justice chez les élèves et s'appuie sur les enquêtes du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (deuxième partie). Enfin, nous entamerons, sans chercher à la clore, une discussion sur la manière de diminuer la tension entre une application rigoureuse du droit et une pratique qui se veut plus égalitaire de manière à manifester un égal respect à l'égard de toutes les personnes, gage d'une démarche démocratique, que certains peuvent qualifier de « laxiste » puisqu'elle ne s'appuie pas sur la seule mise en œuvre de dispositions légales ou réglementaires.

### **La relation du droit et de l'action dans le système éducatif français**

*Le droit est-il suffisant pour décider et agir à la tête des établissements scolaires ?*

Pour décider, du moins dans le contexte d'une société démocratique, le droit est certainement nécessaire ; mais il n'est pas suffisant pour deux raisons complémentaires qui tiennent à sa philosophie même, affirme Hannah Arendt. D'abord, selon la philosophe, « parce que les normes du bien et du mal dans lesquelles le droit positif traduit sa propre source d'autorité [...] sont nécessairement générales et elles doivent pouvoir s'appliquer à un nombre incalculable et imprévisible de cas, de sorte que chaque cas concret et individuel avec son concours de circonstances unique, leur échappe d'une manière ou d'une autre » (Arendt, 1972, p. 284). Ensuite, affirme-t-elle encore, parce que « la légalité fixe des limites aux activités mais ne les inspire pas. La grandeur, mais aussi l'inconvénient des lois dans les sociétés libres, est qu'elles disent uniquement ce que l'on ne devrait pas, mais jamais ce que l'on devrait faire » (Arendt, 1972, p. 292). Pour agir, affirme la philosophe faisant ici référence à Montesquieu, il faut nécessairement s'appuyer sur des principes d'action non juridiques « qui inspireraient le gouvernement et les citoyens dans leur activité publique et qui, au-delà du critère seulement négatif de la légalité, serviraient de norme pour juger toute action dans le domaine public » (*ibid.*).

Autrement dit, pour décider et pour agir à la tête d'un établissement scolaire, on doit certes respecter les « textes officiels » comme disent les acteurs, mais on doit d'une part tenir compte du contexte, des circonstances particulières dans lesquelles l'action se déroule, et d'autre part

s'appuyer sur certains principes d'action étrangers au droit. C'est pourquoi les prises de décision des personnels de direction nécessitent en toute logique une délibération éthique, ce que Paul Ricoeur nomme précisément « l'éthique appliquée », autrement dit selon lui « tout le trajet allant de la norme à la décision singulière, par l'intermédiaire de la délibération » (Ricoeur, 1996, p. 37). Cette délibération éthique met en tension les contraintes du droit avec des principes d'action non juridiques (c'est-à-dire un système de valeurs politiques et morales<sup>1</sup>), et est éclairée par la prise en compte de circonstances toujours particulières, d'un « concours de circonstances unique » pour reprendre l'expression de Hannah Arendt. Ce cadre théorique de l'action, comme nous le développons plus loin, peut être confirmé par nos observations qualitatives.

*Pour éduquer au droit, le cadre juridique régissant les établissements scolaires est-il suffisant ?*

Cette seconde question peut être éclairée par les enquêtes du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), qui abordent également d'autres dimensions de la scolarité, comme la qualité des relations avec les enseignants. Ainsi, à l'affirmation « La plupart de mes professeurs me traitent avec justice », les élèves français répondent à 69% « d'accord » ou « tout à fait d'accord », alors qu'ils sont 81% à le faire dans les pays de l'OCDE, et 90% aux États-Unis et au Canada (OCDE, 2012, p. 170). Pour les élèves français, qui déclarent ainsi l'un des plus forts sentiments d'injustice scolaire du monde développé, l'attitude la plus souvent dénoncée est le manque de respect de leurs enseignants, loin devant les entorses à l'égalité ou le défaut de reconnaissance du mérite scolaire (Meuret, 2016, pp. 15-16).

« Les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits » proclame l'article premier de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (1948), mais beaucoup d'élèves français semblent estimer, selon François Dubet, que le sentiment d'injustice de la vie scolaire qu'ils éprouvent, tient à l'inégale dignité et aux droits inégaux qui règnent selon eux entre les professeurs et les élèves. Ainsi, du côté du principe moral d'égalité, « l'absence de respect envers les enseignants est sévèrement sanctionnée quand l'absence de respect envers les élèves ne peut pas être dénoncée » (Dubet, 2016, p. 13-14). Du côté des droits, les élèves sont punis s'ils sont en retard ou s'ils remettent un devoir après les délais, alors qu'ils sont persuadés que les enseignants peuvent, apparemment impunément, manquer de ponctualité ou ne pas remettre leurs corrections à l'heure. Le puissant principe de solidarité régnant au sein du corps enseignant est en particulier ressenti par ces élèves comme un obstacle à la justice, car si la critique d'un enseignant est possible en droit elle ne l'est guère en fait (Dubet, 2016, pp. 13-14).

*L'analyse de situations professionnelles, support de cette étude*

Depuis une vingtaine d'années, nous avons développé une méthode de formation s'appuyant sur l'étude de situations réelles complexes vécues et apportées par des agents de l'éducation nationale en formation initiale ou continue, notamment par des personnels de direction : l'analyse de situations professionnelles ou ASP (Obin, 1995). Cette méthode repose sur une grille d'analyse structurée par les trois grands systèmes normatifs auxquels chacun a recours dans toute situation professionnelle pour décider et agir en raison : le droit (les normes impératives publiques), la morale personnelle (les normes impératives privées) et

---

<sup>1</sup> On distingue ici, selon le critère défini par Olivier Reboul, les valeurs politiques (liberté, égalité, justice sociale...) et morales (respect de la dignité, courage, générosité...) qui nécessitent selon lui un « sacrifice », des valeurs sociales (avidité, immédiateté, recherche de l'intérêt ou du plaisir...) qui n'en nécessitent aucun (Reboul, 1992, pp. 45-58).

l'éthique professionnelle (un système de valeurs éclairant la recherche de la meilleure façon d'agir dès lors qu'un choix est ouvert)<sup>2</sup>.

Après avoir examiné les composantes juridiques de la situation, la méthode consiste à analyser les composantes morales et éthiques conduisant et légitimant les comportements des principaux protagonistes, et sur la connaissance desquelles peut se fonder une prise de décision raisonnée. La délibération éthique du décideur comporte alors deux moments. Elle consiste d'abord à hiérarchiser son système de valeurs à la lumière du « concours de circonstances unique » dans lequel il se trouve placé ; par exemple on peut privilégier l'égalité dans telle situation, la solidarité dans telle autre, la liberté dans une troisième sans rejeter en eux-mêmes aucun de ces principes politiques républicains. Ensuite – et c'est là le plus important pour notre propos - la délibération du décideur s'appuie sur le repérage des tensions qui ne manquent pas d'apparaître ; d'une part entre principes d'action concurrents : ainsi, les effets de la composition des classes sur les comportements et les résultats des élèves ne seront pas les mêmes selon qu'on privilégie le principe d'égalité ou celui de mixité des niveaux scolaires ; d'autre part entre ces principes et certaines dispositions juridiques : par exemple, le jugement des parents (ambition, prudence...) et celui des enseignants (élitisme, bienveillance...) ont une place dans le processus d'orientation des élèves, mais c'est juridiquement au chef d'établissement qu'il revient de trancher.

Or nous observons que dans un nombre significatif de situations observées (19 sur 50), cette délibération se conclut par une ou des décisions défavorables à l'application d'une règle juridique. Dans une minorité de cas par méconnaissance du droit : par exemple, beaucoup de personnels de direction sont convaincus que les sanctions prévues au règlement intérieur de l'établissement ne peuvent s'appliquer que pour des faits commis à l'intérieur ou aux abords de leur établissement ; or un arrêt du Conseil d'État du 5 juin 1946, qui depuis fait jurisprudence, relie ses dispositions disciplinaires à la qualité d'élève et permet de sanctionner des faits commis à l'extérieur s'ils « ne sont pas dépourvus de tout lien avec l'établissement ». Mais le plus fréquemment c'est en toute connaissance de cause que le droit est écarté et qu'un personnel de direction estime en conscience nécessaire de s'en affranchir en tout ou partie ; soit du fait d'une conviction morale supérieure, donc indépendante de toute circonstance, soit le plus souvent en raison, au nom d'un principe politique ou d'une valeur morale jugé plus important dans les circonstances de la situation.

Dans la méthodologie canonique de l'analyse de situations professionnelles<sup>3</sup>, la narration de la situation par l'auteur du cas (toujours écrite, et de plus orale si l'auteur est présent<sup>4</sup>) est suspendue au moment où les décisions les plus importantes doivent être prises, d'une part de façon à servir de cadre projectif ouvert aux personnes en formation, et de l'autre afin d'éviter que l'analyse d'une situation ne se transforme en une évaluation « sauvage » des décisions de l'auteur du cas<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> La distinction adoptée ici entre morale et éthique est celle définie notamment par André Comte-Sponville (1994, pp. 183-205) ou Paul Ricœur (2001) qui assure la primauté de la seconde sur la première et la définit en ces termes : « *L'éthique est le mouvement même de la liberté qui cherche une vie bonne, dans la sollicitude envers autrui et dans un juste usage des institutions sociales* ».

<sup>3</sup> On trouve en annexe une fiche méthodologique résumant le déroulement d'une séquence d'étude et le questionnement qui structure le travail des personnels en formation.

<sup>4</sup> Les cas jugés particulièrement intéressants sont diffusés et parfois réutilisés dans le réseau de plusieurs dizaines de formateurs nationaux et en académie formés à l'ASP par l'École supérieure de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR).

<sup>5</sup> La sécurité du narrateur est assurée par le rappel et l'application de l'obligation de discrétion professionnelle imposée aux fonctionnaires par l'article 26 de la *Loi du 13 juillet 1983* portant droits et obligations des fonctionnaires et de sa jurisprudence ; en particulier pour les écrits, les textes sont anonymés : les noms et prénoms des personnes, les noms de lieux et les dates sont systématiquement modifiés.

La narration des décisions effectivement prises par l'auteur (ce que nous appelons avec un certain sourire « la fin de l'histoire ») prend donc place après l'analyse de la situation fondée sur les catégories du droit, de la morale et de l'éthique, puis sur l'examen de la délibération éthique devant laquelle se trouve placé le décideur. Elle ne donne lieu à aucun commentaire de la part des participants afin de préserver l'auteur du cas. Ce sont ces « fins de l'histoire » que nous exploitons ici pour la première fois, sur le corpus constitué de 50 situations réelles, 44 figurant dans nos deux derniers ouvrages (Obin & Daux, 2015 ; Obin, 2016) et 6 autres non publiées, toutes centrées sur la prise de décision de personnels de direction dans des situations complexes.

Ce corpus très limité ne peut évidemment prétendre fonder une typologie des décisions prises par les directeurs d'école, les principaux de collège et les proviseurs de lycées. Mais selon notre expérience, plus vaste car portant sur plusieurs centaines de situations étudiées depuis 25 ans, il nous semble assez représentatif de ces situations de prise de décision délicate que nous recevons lorsque nous demandons à des personnels de direction en formation d'apporter par écrit une situation complexe à laquelle ils ont été confrontés.

Nous avons donc relu sous un nouveau jour ces épilogues décisionnels en nous posant deux séries de questions en rapport direct avec notre problématique et nos hypothèses mais aussi avec celles de l'ouvrage qui entend comprendre les tensions auxquelles sont soumis les responsables d'encadrement, tensions provoquées par la stabilité des systèmes éducatifs et par la volonté politique de les transformer rapidement pour les rendre plus égalitaires et plus ajustés au monde contemporain.

1-Quelles sont, parmi ces situations, celles dans lesquelles la prise de décision principale met en tension le droit avec certains principes politiques ou moraux ? Quels sont alors ces principes et quelles parties du droit sont concernées ?

2-Dans quels types de situations le droit l'a-t-il emporté sur toute autre considération éthique ou morale ? Et dans quels autres une valeur politique ou morale a-t-elle été jugée plus importante par le décideur ? Et dans ces situations, quels ont été ces principes jugés supérieurs et dans quels contextes juridiques particuliers l'ont-ils été ?

### *La place du droit et celle des valeurs dans les situations complexes de prise de décision*

#### Une vue d'ensemble

Le droit est bien sûr présent dans toutes les situations étudiées, ne serait-ce que parce que les écoles et les établissements sont, comme on l'a vu, des institutions organisées et fonctionnant selon les règles du droit public. Pour des raisons pratiques, liées à l'organisation du droit français et à la fréquence d'apparition de certaines de ses dispositions dans les situations étudiées, nous avons distingué le droit scolaire du droit disciplinaire et du droit pénal.

Le droit scolaire porte sur l'organisation et le fonctionnement des écoles et des établissements. Il définit par exemple les règles qui régissent l'affectation et la répartition des élèves en classe, les procédures de leur orientation, le service des enseignants ou encore les droits des parents. Ces règles figurent pour l'essentiel dans le code de l'éducation, mais aussi dans d'autres textes comme les décrets portant statuts des différentes catégories de personnels.

Ce que nous appelons ici le droit disciplinaire définit les obligations des élèves et celles des personnels, les sanctions qu'ils encourent s'ils ne les respectent pas et les procédures qui mènent à ces sanctions ; pour les élèves, ces dispositions relèvent du code de l'éducation et du règlement intérieur de l'école ou de l'établissement scolaire ; pour les personnels, de la *Loi du 13 juillet 1983* portant droits et obligations des fonctionnaires et de décrets d'application

particuliers. Ces sanctions peuvent être contestées par les uns et les autres devant la juridiction administrative (tribunaux administratifs, cours administratives d'appel, Conseil d'État) qui garantit ainsi l'État de droit malgré la substitution de la responsabilité civile de l'État à celle de ses fonctionnaires et assimilés (loi de 1935) qui incite les plaignants et leurs avocats à plaider la responsabilité pénale qui n'est pas substituable.

Pour le droit pénal, les infractions pénales et les sanctions encourues relèvent pour la plupart du code pénal et de l'ordonnance du 2 février 1945 pour les mineurs, et les procédures à suivre du code de procédure pénale.

Tableau récapitulatif de l'application du droit

Dispositions juridiques centrales dans la prise de décision et relevant du...	Dispositions appliquées	Dispositions écartées	Totaux
... droit scolaire	17	4	21
<i>Total droit scolaire</i>	<i>17</i>	<i>4</i>	<i>21</i>
... droit disciplinaire des élèves	20	6	26
... droit disciplinaire des personnels	7	8	15
<i>Total droit disciplinaire</i>	<i>27</i>	<i>14</i>	<i>41</i>
... droit pénal (pour un élève)	8	6	14
... droit pénal (pour un personnel)	2	7	9
... droit pénal (pour une tierce personne)	4	0	4
<i>Total droit pénal</i>	<i>14</i>	<i>13</i>	<i>27</i>
<i>Total général</i>	<i>58</i>	<i>31</i>	<i>89*</i>

\* Le total des occurrences de la présence de dispositions juridiques est supérieur au nombre de situations étudiées, car plusieurs catégories du droit peuvent apparaître centrales dans la même situation

Bien que constituant toujours l'arrière-fond des 50 situations étudiées, le droit scolaire ne se trouve au cœur de la prise de décision que dans 21 d'entre elles. Le droit disciplinaire est présent dans 38 situations (26 fois pour des élèves ayant commis un méfait et 15 fois pour des personnels ayant commis une faute professionnelle). Enfin, à 27 reprises les actes d'un ou plusieurs élèves (14 fois), ceux d'un personnel (9 fois) ou ceux d'une tierce personne (4 fois) sont susceptibles d'être qualifiés d'infraction pénale, et le droit pénal apparaît alors comme une composante objective de la situation étudiée. Le total de ces chiffres peut être supérieur au nombre de situations car plusieurs catégories du droit peuvent bien entendu être présentes dans la même situation. Il en est ainsi notamment du fait des dispositions juridiques reliant le droit pénal et le droit disciplinaire. Ainsi l'article 40 alinéa 2 du code de procédure pénale fait obligation aux fonctionnaires de signaler sans délai au procureur de la République les faits dont ils ont connaissance pouvant constituer un crime ou un délit, notamment s'ils sont commis par un élève ou un personnel, ce qui peut avoir pour effet l'ouverture d'une procédure pénale à son encontre. Réciproquement, l'auteur (personnel ou élève) d'une infraction pénale, sanctionnée ou seulement constatée, peut également relever d'une procédure disciplinaire

selon les articles L511-1 et R421-10 du *Code de l'éducation* pour les élèves ; et en vertu des articles 5, 29 et 30 de la *Loi du 13 juillet 1983* pour les personnels.

Les principes éducatifs, politiques et moraux en tension avec le droit

Quels sont alors, dans ces 50 situations - d'après les auteurs de ces cas et selon les analyses menées par les groupes en formation - les principes éducatifs, politiques et moraux qui se trouvent en tension avec certaines dispositions juridiques du droit scolaire, disciplinaire ou pénal et qui guident notamment la conduite de l'action des personnels de direction ? Dans l'ordre d'importance décroissante, on relève :

- la préservation de *la paix scolaire* (dans 22 cas sur 50) ;
- la bienveillance* ou la compassion envers des élèves (à 17 reprises) ;
- la solidarité* envers des personnels (14 fois) ;
- la liberté*, des élèves, des familles ou des enseignants (à 9 reprises) ;
- le principe d'*égalité*, l'exigence d'*équité* ou de *justice sociale* (9 fois également) ;
- la sécurité*, la nécessité de protéger les personnes (à 5 reprises)
- l'efficacité* (dans 4 situations).

D'autres principes n'apparaissent qu'exceptionnellement et leur tension avec le droit est alors due aux particularités d'une situation ; pour les citer, ce sont l'égalité, l'élitisme pédagogique, l'ordre, la prudence, la bonne réputation de l'établissement, le refus de l'antisémitisme et la laïcité.

Quand le droit l'emporte

Dans les 50 situations étudiées, des dispositions juridiques apparaissent centrales dans la prise de décision à 89 reprises. L'application du droit l'emporte dans la majorité des situations (31 sur 50) et dans les deux tiers des occurrences du droit. Mais il est intéressant de constater que cette prépondérance du droit sur toute autre considération éthique ou morale est loin d'être uniforme. Si le droit scolaire l'emporte dans la grande majorité des cas (17 fois sur 21), la balance n'est pas égale en ce qui concerne l'application du droit disciplinaire et le recours au droit pénal selon qu'ils concernent un élève ou un personnel. En effet, les procédures disciplinaires sont le plus souvent mises en œuvre à l'encontre des élèves (20 fois sur 26) alors qu'elles le sont plus rarement envers des personnels (7 fois sur 15) ; et cette différence est encore plus marquée pour les éventuelles poursuites pénales (dépôts de plainte ou signalements au procureur de la République) engagées 8 fois sur 14 pour un élève et 4 fois sur 4 à l'encontre d'une personne tierce, mais seulement 2 fois sur 9 à l'encontre d'un personnel convaincu d'une infraction pénale. Ainsi, on peut dire que le droit l'emporte mais de façon inégale, les personnels étant moins concernés par des poursuites judiciaires. Ils sont donc privilégiés, même si, rappelons-le, nous étudions les situations avec une approche clinique.

La mise à l'écart d'une disposition juridique

La mise à l'écart d'une ou de plusieurs dispositions juridiques apparaît donc dans 19 des 50 situations étudiées et pour le tiers des 89 occurrences du droit. Les personnels de direction qui écartent ainsi une obligation à laquelle ils sont en principe tenus, le font pour deux types de raisons. Dans beaucoup de situations, ils mettent en avant un « objectif suprême » qu'ils considèrent comme stratégique et écartent en conséquence les dispositions juridiques



susceptibles à leurs yeux d'allumer ou d'attiser un conflit avec des parents, des élèves, et surtout avec des enseignants et avec leurs syndicats. Dans d'autres situations, les personnels de direction peuvent être animés de préoccupations plus tactiques comme la recherche d'un consensus, ou au moins d'un compromis ou d'un point d'équilibre permettant de ménager des principes ou des intérêts en tension ; par exemple la demande de bienveillance des uns et le souhait de sévérité des autres, l'application du règlement intérieur et la compassion pour un élève, le déclenchement d'une procédure disciplinaire à l'encontre d'un professeur et la solidarité à son endroit. Le souci de la préservation de la paix scolaire ou de la tranquillité personnelle reste rarement absent du paysage et constitue souvent le troisième pôle de ces recherches d'équilibre pour lesquelles beaucoup de personnels de direction savent développer certaines habiletés diplomatiques : mise en place de commissions *ad hoc*, organisation de « dialogues » entre personnes, ouverture de négociations entre parties...

Ainsi, au nom de la solidarité avec un personnel, au nom de la bienveillance à l'égard d'un élève, ou par crainte d'embraser la « salle des profs », un chef d'établissement peut être conduit à privilégier quelque « accommodement raisonnable » avec le droit scolaire, comme faciliter le départ « volontaire » d'un élève plutôt que son passage en conseil de discipline, ou accepter la demande « spontanée » de mutation d'un conseiller d'éducation plutôt que l'ouverture d'une procédure disciplinaire à son encontre, ou encore conseiller à un enseignant de prendre un congé de maladie plutôt que d'acter son insuffisance professionnelle.

Parfois aussi, l'obligation juridique de signalement pénal des délits est écartée au motif que la procédure disciplinaire est jugée suffisamment pénalisante en elle-même ou qu'il constituerait une injuste « double peine », ou encore qu'une transaction occulte a été conclue avec le présumé délinquant : son départ volontaire de l'établissement contre l'absence de plainte ou de signalement.

Pour donner un aperçu des délits non signalés et des motifs pour lesquels on s'en est abstenu, on peut noter : les injures fréquentes d'une enseignante envers ses élèves, par solidarité et par respect pour son engagement pédagogique passé ; le vol et le recel de fournitures par un assistant d'éducation, par crainte du désordre interne et d'une solidarisation des familles du quartier dont il est issu ; le harcèlement moral d'une élève par un professeur enamouré, pour préserver sa carrière finissante et pour ménager son épouse.

Mais, au total, ces considérations éthiques, qui parfois fondent *a priori* ou légitiment *a posteriori* des choix stratégiques ou des préoccupations tactiques, jouent de façon déséquilibrée car elles aboutissent à préserver certains personnels d'une procédure disciplinaire et/ou pénale dans à peu près deux tiers des cas et certains élèves dans un tiers seulement.

## **La justice scolaire et l'éducation au droit**

Nous voici maintenant devant notre seconde hypothèse : le règne apparent du droit sur la vie scolaire peut-il constituer le support d'une éducation au droit et à l'exercice de la citoyenneté ? Le constat que nous venons de faire, l'inégale application du droit en matière disciplinaire et surtout en matière pénale, est de nature à en faire douter et nous donne l'occasion de saisir sans doute l'un des fondements du sentiment d'injustice si répandu chez les élèves français. Il éclaire aussi sans doute la difficulté d'impulsion du changement dans un système où, apparemment, les adultes font des lois qu'ils ne respectent pas toujours, pour reprendre la maxime de Machiavel mise en exergue de ce chapitre.

Lorsqu'un élève et un professeur échangent des injures voire en arrivent aux mains, la responsabilité morale de l'éducateur nous semble bien plus engagée que celle de l'élève :

n'est-il pas celui qui aurait dû incarner le refus de la violence et donner l'exemple de la retenue ? Or il n'en est rien pour ce qui est de la responsabilité pénale, ce qui est contraire à l'article premier de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Nombre de délits définis dans le *Code pénal* voient en effet leurs sanctions aggravées lorsqu'ils sont commis envers un fonctionnaire, ou en milieu scolaire, ou à l'encontre d'un enseignant. Pour sa part, le délit d'« outrage » est à sens unique, il n'a été créé que pour protéger les agents publics : si un élève insulte un professeur, il encourt 6 mois d'emprisonnement et 7500 € d'amende (délit d'outrage, article 433-5 du *Code pénal*) ; si un professeur insulte un élève, il s'agit d'injures non publiques, punies d'une simple contravention de première classe (11 €). De plus, comme on vient de le voir, l'administration du droit disciplinaire et le recours au droit pénal s'avèrent dans les faits plutôt inégalitaires et renforcent ainsi le sentiment du « deux poids deux mesures » chez les élèves. Cette réalité fragilise les règlements intérieurs qui entendent s'appliquer à toute personne fréquentant l'établissement scolaire. Elle détermine également des recours plus ou moins fréquents et réguliers à la justice civile ou pénale comme on vient de le voir.

Cet état de fait, qui se superpose à l'état de droit, éclaire d'une manière particulière la question éducative, car toute décision de responsables de l'institution éducative et toute action d'un éducateur ont potentiellement une portée éducative pour les élèves qui les subissent ou les observent. L'éducation au droit est déjà délicate, puisque le droit n'est pas égalitaire entre les professeurs et les élèves, et que de plus, en certaines circonstances et pour des raisons morales ou éthiques qui ne sont pas illégitimes, on est conduit à ne pas appliquer certaines de ses dispositions. Mais elle n'est sans doute pas facilitée par le déséquilibre de la balance de la justice scolaire que nous venons d'observer. Ce qui met les principaux et les proviseurs face à des dilemmes dont l'issue est incertaine : faire respecter la loi en montrant qu'elle protège plus les agents publics que les usagers ou pratiquer des formes d'arrangement qui risquent d'entraîner de vives réactions de ces mêmes agents qui estiment que leurs droits sont foulés au pied. Quand on sait que ce sont eux qu'il faudrait entraîner vers des innovations en vue d'une plus grande égalité, se pose la question du pouvoir que leur confère la dissymétrie relevée ci-dessus. Mais, en même temps, selon les élèves, « [l]e sentiment d'injustice le plus aigu concerne les appréciations scolaires qui mettent en cause l'égalité des élèves et le respect qui leur est dû » (Dubet, 2016, p. 13). Les chefs d'établissement sont donc placés dans une situation inconfortable dont on peut espérer qu'une formation par l'analyse des situations professionnelles leur permettra de diminuer les tensions et de faire progresser le sentiment de justice chez les personnes et dans les groupes placés sous leur autorité.

## **Discussion sur l'intelligence au travail dans la prise de décision des responsables d'établissement**

### *La question de l'intérêt général*

Nous n'avons pas évoqué la notion d'intérêt général dans la recherche de la meilleure façon d'agir qui est au cœur de la délibération éthique. Cela peut paraître paradoxal s'agissant de cadres du service public français en formation ; et cela d'autant plus que cette notion est parfois invoquée par certains personnels de direction pour légitimer leur action. On trouvera cette discussion dans notre dernier ouvrage (Obin, 2016, pp. 16-17). Disons schématiquement que l'intérêt général, défini comme celui de la société, apparaît rarement manifeste dans une situation complexe ; en particulier il n'est pas toujours superposable à celui de l'établissement, qui est plus rapporté parfois par certains personnels de direction à la réputation ou à « l'image » de l'établissement. S'il existe, il n'est pas donné *a priori* et ne constitue pas une valeur suprême qui s'imposerait à toutes les autres, mais il doit plutôt être recherché au cas

par cas ; cette recherche peut alors être le but ou l'un des buts de notre « délibération éthique ». Autrement dit, l'intérêt général est bien un composite dont s'emparent les chefs d'établissement au moment où ils s'efforcent de mettre en œuvre leur intelligence (au sens premier de compréhension en vue de l'action) d'une situation qui ne peut être réduite à un de ses composants.

Notre expérience auprès des chefs d'établissements nous incline à les juger de nos jours davantage portés à suivre la pensée de Jürgen Habermas que celle de Jean-Jacques Rousseau, autrement dit à être plus sensibles à la recherche du consensus, à l'éthique de la discussion (Habermas, 1999) et à une « bonne gouvernance » interne, qu'à trancher au nom d'un référent externe, volonté ou intérêt général, ou d'une « raison d'État » difficile à faire prévaloir dans une société française marquée, aujourd'hui comme hier, par le dissensus, sinon les dissensions, et les controverses en matière éducative.

### *Décision et raison*

La méthode de l'ASP a pour ambition de former des personnels à décider et agir en raison, en utilisant une grille d'analyse rationnelle de l'action. Cela n'implique évidemment pas que toutes les décisions soient prises, dans les faits, de manière rationnelle. Il y a bien des raisons à cela. Il y a d'abord l'urgence de certaines décisions qui place le décideur davantage dans le temps du réflexe que de la réflexion. Il y a ensuite les adhérences psychologiques et sociologiques (l'inconscient freudien, l'*habitus* bourdieusien...) qui limitent selon certains la place du libre arbitre dans la décision. Il y a enfin l'existence des passions et de leurs débordements, présents dans nombre de situations étudiées et qui n'épargnent pas certains personnels de direction. Mais rien, en raison, ne s'oppose à ce que des comportements non rationnels ou non totalement rationnels ne puissent être soumis à une analyse rationnelle. Cela est même facilité par la situation d'ASP qui, se trouve placée après la situation réelle où l'émotion a pu influencer la prise de décision et l'action. On peut donc avancer l'hypothèse qu'une analyse rationnelle après l'action développe chez les acteurs une capacité à analyser rationnellement pendant l'action et donc à élargir le répertoire de l'acteur qui n'est plus contraint par l'émotion du moment.

### *Action et formation*

Bien distinguer le temps de la formation et le temps de l'action est en effet l'un des fondements de la méthode de l'ASP. Le travail du groupe ne débouche pas sur « ce qu'on aurait fait à la place du collègue », ce qui n'aurait aucun sens puisque précisément on n'est pas à sa place mais à une tout autre, dans un groupe en formation, ce qui est en général plus confortable ! Son but est de partager une analyse objective (les éléments juridiques présents, les morales et les éthiques des acteurs) pouvant fonder une délibération éthique collective. Cet « accord sur les désaccords » ouvre la plupart du temps sur une pluralité de possibilités décisionnelles, sur lesquelles il n'est nullement question de se mettre d'accord dans le groupe de formation. La méthode n'a en effet pas pour but de dégager de « bonnes pratiques » (en vertu de quels critères seraient-elles objectivement bonnes ?) mais d'entraîner les participants à l'intelligence des situations professionnelles.

**Conclusion – La place du droit et de l'éthique dans les métiers de l'encadrement.**

L'évolution des demandes faites aux responsables d'établissement et l'injonction à l'autonomie qui l'accompagne placent les personnels d'encadrement dans une position inconfortable, sinon intenable. La méthode d'analyse des situations professionnelles (ASP) présentée dans ce chapitre présente le triple avantage

1. de permettre un retour sur l'action après son déroulement, car les situations évoquées laissent généralement un sentiment d'insatisfaction, si elles ne sont pas retravaillées,
2. d'entraîner à raisonner concrètement sur la tension entre un juridisme strict dont on connaît les limites et une éthique au sens de Ricœur dont l'application à la singularité d'une situation pourrait être mise en cause par recours aux « textes officiels », aux droits du personnel, etc.,
3. et enfin d'assurer une formation à la prise de décisions rationnelles, donc fondées sur l'intelligence de la complexité, dans un métier où la gestion de l'urgence est rendue délicate par l'existence de groupes de pression plus ou moins présents dans la vie de l'établissement.

Elle ne prétend pas résoudre tous les conflits qui remontent jusqu'à la direction mais elle a pour principal effet un développement du répertoire d'actions possibles du personnel de direction en vue d'un traitement équitable et rationnel des personnes ainsi que du développement de leur sentiment de sécurité et de justice. Or, ce développement et ses conséquences se révèlent indispensables pour assurer les changements voulus par nos sociétés démocratiques dans une école qui éprouve des difficultés pour se réformer. Telle est la contribution de ce chapitre à un ouvrage qui étudie l'évolution des métiers de l'encadrement afin de mener à bien ces transformations.

## Méthodologie de l'analyse de situations professionnelles<sup>6</sup> Déroulement d'une étude de cas et questions à se poser

<b>L'impératif : ce qui s'impose</b>	<p><b>Cadre juridique</b> En pratique, l'étude d'un cas commence par le questionnement suivant : Quels sont les éléments de la situation concernés par le droit ? Quels sont les textes à connaître et que disent-ils ?</p> <p><b>Dimension morale et éthique*</b> L'étude d'un cas se poursuit par un double questionnement : <i>Sur le cadre de la morale commune**</i> L'égalité de dignité de tous a-t-elle été respectée ? <i>Sur les morales ou éthiques d'acteurs</i> Les comportements ou stratégies de certains protagonistes peuvent-ils s'expliquer par leurs impératifs moraux ? (Morales d'acteurs)</p>
<b>L'optatif : ce qui est préférable</b>	<p>Ou bien par une hiérarchisation de leurs valeurs à la lumière des circonstances ? (Éthiques d'acteurs)</p> <p><b>Délibération éthique</b> L'étude d'un cas se poursuit par une délibération éthique, guidé par le questionnement suivant : Sur quelles valeurs s'appuyer pour décider ? Quelles tensions existent entre ces valeurs ? Quels dilemmes éthiques assumer ?</p> <p><b>Prise de décision</b> L'étude se termine par l'usage de la préoccupation éthique dans la prise de décision, guidé par le questionnement suivant : Comment agir au mieux ?... Quelle serait la meilleure décision possible ?... pour l'élève, le professeur, l'établissement, etc. et du point de vue du personnel de direction.</p>

\* La distinction faite ici entre morale (impérative) et éthique (optative) est celle définie par André Comte-Sponville (Comte-Sponville, 1994, pp. 183-205) ou Paul Ricœur (Ricœur, 2001) dont une définition est rappelée dans la note 2.

\*\* Ce que nous appelons ici « morale commune » est ce que Marcel Conche nomme aussi « la morale des droits et devoirs universels de l'homme » (Conche, 1990, pp. 2-4), autrement dit selon André Comte-Sponville qui s'en inspire explicitement, le principe moral de l'égalité de dignité des êtres humains proclamée dans l'article premier de la *Déclaration universelle* de 1948 (Comte-Sponville, 1994, pp. 192-193).

<sup>6</sup> Cette fiche résume de façon très synthétique la méthodologie développée par ailleurs (Obin, 2016, pp. 345-352).

## Bibliographie

- Arendt, H. (1972). *Le système totalitaire*. Paris : Le Seuil.
- République française (sd). *Code de l'éducation*.  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>.
- Comte-Sponville, A. (1994). *Valeur et vérité ; études cyniques*. Paris : PUF.
- Conche, M. (1990, 2<sup>ème</sup> édition). *Le fondement de la morale*. Paris : Editions de Mégaré.
- Organisation des nations unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*  
<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights>.
- Dubet, F. (2016). Sentiment d'injustice et conflit de justice. *Cahiers pédagogiques*, n° 532, pp. 12-14.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Champs-Flammarion.
- République française (1983). Loi 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504704>
- Machiavel, N. (1531, 1980). *Discours sur la première décade de Tite Live I, XLV*. Paris : Berger-Levrault, Stratégies.
- Meuret, D. (2016). Les relations profs élèves. *Cahiers pédagogiques*, n° 532, pp. 15-17.
- Obin, J.-P. (1995). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette Education.
- Obin, J.-P., Daux-Garcia, C. (2015). *20 situations réelles de vie scolaire analysées et commentées*. Paris : Hachette Education.
- Obin, J.-P. (2016, dir.). *La prise de décision en situation complexe ; 24 situations réelles analysées et commentées pour diriger une école, un collège ou un lycée*. Paris : Hachette Education.,
- OCDE (2012). *PISA 2012 Results*. Vol. 4.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1996). Interview. *Sciences humaines*, n° 63, p. 34-38. Ricœur, P. (2001). De la morale à l'éthique et aux éthiques. *Esprit*, 2001-3.