

Sous la direction de Jean-Pierre Obin

la prise de décision en situation complexe

24 cas réels analysés et commentés

esÉnesr

Pour diriger une école, un collège ou un lycée

hachette
ÉDUCATION

Jean-Pierre Obin,
Jean-Louis Bruley, Patricia Colin, Isabelle Lagadec,
Éric Le Borgne, Claire Vial et Jean-Luc Viala

la prise de décision en situation complexe

24 cas réels

analysés et commentés

Pour diriger une école, un collège ou un lycée

Préface de Jean-Marie Panazol
Directeur de l'École supérieure de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



hachette
ÉDUCATION

Les auteurs

Jean-Pierre Obin est ingénieur de l'École centrale de Lille, docteur de spécialité en mécanique des solides et docteur ès lettres et sciences humaines. Il a conjointement mené une carrière universitaire (enseignant en lycée, maître de conférences à l'université Joseph-Fourrier de Grenoble, professeur des universités associé à l'IUUFM de Lyon, enfin chargé de cours à l'ESPE de Versailles) et occupé des responsabilités à l'administration centrale de l'Éducation nationale, dans un cabinet ministériel puis à l'inspection générale de l'Éducation nationale. Il a mené plusieurs missions d'expertise à l'étranger ou pour l'OCDE et est l'auteur de nombreux articles et rapports officiels (consultables sur son site www.jpobin.com). Il a présidé pendant quatre ans le jury des concours de personnel de direction.

Jean-Louis Bruley a commencé sa carrière comme instituteur, directeur d'école puis coordonnateur de ZEP, avant de devenir personnel de direction en 2002, d'abord en qualité de proviseur adjoint, puis de proviseur depuis 2008. Il est actuellement proviseur du lycée polyvalent des métiers Charles-de-Gaulle de Chaumont et président du Greta de Haute-Marne.

Patricia Colin a commencé sa carrière comme institutrice suppléante en classes de transition puis en classes d'adaptation en collège. Elle a ensuite été professeur de lettres avant de créer et de diriger quelques années une petite entreprise. Devenue personnel de direction en 1998, elle a occupé successivement les fonctions de principale adjointe, de principale et de proviseure de lycée professionnel. Elle a terminé sa carrière en 2015 à la tête du lycée Jean-Monnet de Franconville.

Isabelle Lagadec a d'abord été dix années professeur des écoles, puis conseillère pédagogique en circonscription. Devenue personnel de direction, elle a débuté sa carrière comme principale adjointe puis proviseure adjointe de lycée avant de prendre la direction d'un collège REP+ dans les quartiers nord de Marseille. Elle est aujourd'hui proviseure du lycée professionnel industriel Jean-Moulin de Port-de-Bouc.

Éric Le Borgne a d'abord été professeur d'anglais avant de devenir conseiller principal d'éducation. Il exerce les fonctions de personnel de direction depuis 1996. Il a été successivement proviseur adjoint, principal adjoint et principal de collège dans l'académie de Strasbourg, proviseur d'un lycée de l'académie de Créteil et proviseur du lycée français de Toronto. Il est actuellement proviseur de la cité scolaire Jean-Moulin à Châteaulin.

Claire Vial a été professeur d'histoire et de géographie avant de devenir personnel de direction en 1995. Elle a été successivement adjointe de collège et de lycée, proviseure de deux lycées professionnels, directrice d'un centre de formation d'apprentis puis proviseure d'un premier lycée. Elle est actuellement proviseure du lycée Touchard-Washington au Mans et directrice du Greta du Maine.

Jean-Luc Viala a d'abord été professeur de technologie avant de choisir en 2001 la carrière de personnel de direction. Il a été successivement principal adjoint d'un collège, proviseur adjoint d'un lycée professionnel, principal d'un collège REP+ et proviseur d'un lycée des métiers du bâtiment. Il est actuellement proviseur du lycée polyvalent de la Méditerranée à la Ciotat.

Tous sont formateurs en académie et à l'ESENESR.

Conception et réalisation couverture : Nicolas Piroux
Réalisation intérieur : Nord Compo

© HACHETTE LIVRE 2016, 58 rue Jean-Bleuzen, CS 70007, 92178 Vanves cedex

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-464576-7

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Remerciements.....	5
Préface.....	7
Décider ? Oui mais comment ?.....	9

Les études de cas 23

■ Diriger des femmes et des hommes 25

Le grand frère.....	26
« Notre fils est en danger ».....	37
Harold et Maude à l'envers	51
Du rififi chez les CPE.....	62

■ Piloter l'enseignement 79

On grandit dans sa tête.....	81
Le mercredi, ça me dit !.....	98
Guérill'art.....	111
Lutte des classes.....	122

■ Pacifier la vie scolaire 139

Combattant en milieu hostile.....	141
Bombe artisanale.....	155
« Baisse les yeux je te dis ! ».....	169
Et moi ? Émois.....	182

■ Dialoguer avec les familles 191

Quitte ou double ?	193
La hagra	204
« Si elle me touche... »	218
Un chapelet de griefs	231

■ Travailler dans l'institution 243

La déclassée	245
Les copains d'abord	254
Antigone au lycée	266
« Il m'a emmenée dans son bureau... »	275

■ Gérer l'actualité 285

L'affaire du siècle	287
Port de voiles	297
La quenelle	308
Elle décoiffe Mme Allard	321

Restaurer l'idée démocratique dans la vie des écoles et des établissements 337

Annexes 341

Textes juridiques de base	343
Méthodologie de l'analyse de situations professionnelles (ASP)	345
Index juridique	353
Implantation des situations étudiées	357
Ouvrages de Jean-Pierre Obin	359

Remerciements

Nos remerciements vont aux directrices d'école et aux personnels de direction auteurs des vingt-quatre situations de prise de décision dont les études constituent le principal de ce livre et que nous ne pouvons nommer ici afin de garantir l'anonymat des cas étudiés. En effet, si tous les faits rapportés dans ces études sont réels, les noms, les lieux et les dates ont le plus souvent été modifiés, la seule exception étant celle des situations directement liées à une actualité, pour lesquelles les dates ont évidemment été conservées.

Plus largement, ces remerciements vont à tous les participants des parcours de formation, à l'ESENESESR et en académie, qui ont contribué à l'analyse de ces situations, sous la conduite de l'une ou l'un d'entre nous.

Notre gratitude va aussi à Jean-Marie Panazol, directeur de l'ESENESESR, qui a mis en place le partenariat éditorial qui a rendu possible ce livre. Merci également à ses collaborateurs, Dominique Pizzini, ingénieur de formation, et Magali Cheminade, assistante de formation, qui ont assuré à l'ESENESESR la conception, le suivi et la logistique des parcours « Culture juridique et prise de décision », « La prise de décision en situation complexe » et « Formation de formateurs académiques à l'utilisation de l'analyse de situations professionnelles », dont sont issues certaines études de cas de cet ouvrage.

Les auteurs

Préface

Alors que l'on va fêter en 2016 les quinze ans de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), il n'est pas sans intérêt de se questionner sur les conséquences pour les établissements scolaires de ces grandes évolutions du management public. Comme l'indique Didier Migaud, premier président de la Cour des comptes dans la préface de l'ouvrage *Les paradoxes du management par le sens*, l'objectif principal était en effet de « *donner plus de sens à l'action administrative en augmentant la responsabilité et, de ce fait, l'implication des gestionnaires publics*¹ ».

L'autonomie croissante de l'établissement, et par voie de conséquence la responsabilité accrue de ses acteurs, considérée à juste titre comme un gage d'efficience du système éducatif, ne sont pas sans contrepartie quant aux compétences attendues de ces cadres dirigeants. En laissant au chef d'établissement une marge d'appréciation et de choix quant aux objectifs à atteindre et aux solutions à mettre en œuvre, compte tenu de l'environnement spécifique du lycée ou du collège, ce mode de management transfère en effet une partie de la responsabilité de l'action éducative publique vers l'établissement scolaire.

Mettre en œuvre la réforme du collège et convaincre les enseignants de sa pertinence, mettre en place le plan numérique pour l'école et dialoguer avec les collectivités territoriales, appliquer les consignes du plan Vigipirate tout en respectant la loi Évin, faire respecter les principes de laïcité tout en maintenant la cohésion de la communauté éducative... mais aussi gérer au quotidien un établissement soumis, comme toute organisation, aux aléas de la vie, c'est incontestablement, pour un chef d'établissement, apprendre à gérer des situations variées, d'une complexité croissante.

Coordonner l'action des multiples parties prenantes (élèves, enseignants, personnels administratifs, familles, collectivités, associations partenaires de l'école, hiérarchie...), faire naître des projets éducatifs adaptés à l'environnement de l'établissement, mettre en œuvre les différentes réformes, administrer conformément aux textes réglementaires un établissement public local d'enseignement (commissions officielles, conseil d'administration, commission permanente...), mais aussi gérer l'imprévisible font partie des missions d'un personnel de direction.

La seule maîtrise des textes réglementaires ne suffit plus à délimiter le cœur des compétences attendues. Le cadre juridique, quelle que soit sa forme, balise, délimite le champ d'action du chef d'établissement mais ne fournit que très rarement la solution face à une situation inédite, singulière.

Dans une société fortement judiciarisée, où la responsabilité individuelle est de plus en plus systématiquement recherchée, prendre une décision nécessite d'abord l'acceptation d'une certaine dose de risque. Risque car l'information disponible est toujours imparfaite. Risque ensuite car les solutions possibles sont toujours insatisfaisantes, fruits d'un arbitrage entre différentes pondérations des critères de choix et de compromis. Risque enfin car le décideur a rarement

1. A. Bartoli & S. Trosa, *Les paradoxes du management par le sens*, Presses de l'École des hautes études en santé publique, collection *Profession cadres service public*, avril 2016.

le temps de l'analyse fine et exhaustive, le temps de la réflexion et qu'il lui faut souvent trancher sans avoir l'ensemble des éléments objectifs à disposition pour le faire.

Choisir, et donc décider, c'est d'abord renoncer. C'est renoncer à certaines options, privilégier une solution et assumer ensuite ce choix vis-à-vis des différentes parties prenantes concernées. Le droit est un cadre d'action et non un cadre d'inaction.

Mais prendre une décision en situation complexe, c'est également renoncer à l'idée qu'en toutes circonstances il y aurait « la » bonne solution, et que la seule mission d'un décideur serait de la trouver, alors qu'il lui faut en permanence construire et innover. Trouver une solution face à un problème qu'il n'a jamais rencontré et dont la solution ne figure ni dans le code de l'éducation, ni dans la tête de son supérieur hiérarchique, tel est en résumé la compétence première d'un chef d'établissement « décideur ».

Acquérir une telle compétence nécessite certes une bonne connaissance de la réglementation en général et du raisonnement juridique en particulier. Mais cela nécessite également une base d'expériences minimale. C'est tout l'intérêt de cet ouvrage que de chercher à conduire vers la compétence par l'étude de cas réels, donc concrets, qui n'ont été ni simplifiés ni transformés. À partir de ces situations vécues, tout l'art du pédagogue réside dans sa capacité à assurer une transposition didactique, c'est-à-dire à identifier, dans la situation comme dans le raisonnement conduisant à une (ou des) solutions, les invariants, les raisonnements stables et transposables à d'autres situations. Cette focale mise sur le chemin à parcourir (le raisonnement et le sens), plutôt que sur le résultat lui-même, est la garantie d'un apprentissage efficace. C'est une des grandes qualités du travail conduit par Jean-Pierre Obin et son équipe de praticiens que d'avoir su éviter les pièges de la « recette » ou de la « boîte à outils ».

En s'appuyant sur les cas proposés lors des formations dispensées à l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR) et sur l'expérience acquise lors des échanges avec les stagiaires, ils ont su construire un ouvrage ancré dans le réel mais qui dépasse les contingences contextuelles. Nul doute que les personnels de direction, débutants ou chevronnés, y trouveront matière à réflexion pour leur propre action quotidienne.

Jean-Marie Panazol

Inspecteur général de l'Éducation nationale
Directeur de l'École supérieure de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Décider ? Oui mais comment ?

« Autrefois j'étais indécis, mais à présent je n'en suis plus très sûr. »
Umberto Eco

« Il n'est aucun problème assez urgent en politique qu'une absence de décision ne puisse résoudre. » Le célèbre aphorisme d'Henri Queuille, plusieurs fois ministre et président du Conseil sous la IV^e République, assure à son auteur une postérité que son œuvre politique ne laissait guère entrevoir. C'est qu'il recèle, cet aphorisme, une vérité paradoxale : temporiser, renoncer, ne pas décider, c'est encore décider ; c'est décider de laisser ce soin à d'autres, plus puissants ou plus déterminés, ou de laisser agir les dynamiques sociales, filer le cours des choses, s'en remettre à l'air du temps ; par impuissance... ou par intelligence politique, les deux ne sont pas incompatibles. « Puisque ces mystères nous dépassent feignons d'en être les organisateurs¹ », fait dire Cocteau à l'un de ses personnages, ajoutant au cynisme assumé de l'homme politique les troubles délices de la duplicité manœuvrière.

Ainsi, pusillanimité et temporisation apparaissent comme les deux versants de l'indécision. Illustration antique de la première : le geste de Pilate devant la foule lui réclamant la mort de Jésus : « Voyant que cela ne servait à rien mais que la situation tournait à la révolte, il prit de l'eau et se lava les mains devant la foule, en disant : je suis innocent de ce sang, c'est votre affaire.² » Illustration moderne, et plus rouée, de la seconde : le fameux « il faut laisser du temps au temps... » d'un hégémon³ plus contemporain. Pusillanimité et temporisation ont en commun de laisser les choses se dénouer « d'elles-mêmes », autrement dit de laisser la société face à elle-même et les intérêts, les croyances et les idéologies s'y affronter librement.

■ De nos jours, pas facile de trancher...

Or décider, *decidere* en latin, c'est trancher. La métaphore est violente mais juste, car le risque est toujours là, en tranchant, de faire mal ou de mal faire. Le directeur d'école, le principal ou le proviseur le sait bien : décider est humainement délicat. Cela n'est sans doute pas nouveau. Ce qui l'est peut-être est que décider est devenu de surcroît socialement difficile. Pourquoi ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner.

Décider, prendre une décision, ce n'est pas agir mais se préparer à le faire, c'est utiliser la raison pour agir au mieux ; et agir n'est pas réagir ou encore « passer à l'acte » sous l'emprise de la colère ou de la passion. La décision précède l'action raisonnée sinon raisonnable, elle formalise les raisons pour lesquelles, ou les principes au nom desquels on va agir, elle envisage les modalités de l'action et prend en compte ses possibles effets. Elle est une des conditions de l'éthique de responsabilité de Max Weber.

1. J. Cocteau, *Les Mariés de la Tour Eiffel* (1920), Gallimard, 1927.

2. Matthieu, 27-24, *La Bible*, traduction TOB.

3. Titre grec de Ponce Pilate, et plus généralement d'un chef politique et militaire dans la Grèce antique.

Décider n'est pas sans relation avec deux notions voisines, mais distinctes : le **pouvoir** et l'**autorité**. Il serait vain, en effet, de décider sans disposer du pouvoir de le faire : le pouvoir c'est de l'action sur l'action, nous dit Michel Foucault, c'est la faculté de conduire les conduites des autres, de les entraîner dans une action commune. Certes, on peut décider pour soi seul, mais c'est le pouvoir sur les autres qui nous intéresse ici et nécessite de faire intervenir la notion d'autorité. L'autorité, c'est en effet la capacité de faire agir les autres (« *de s'en faire obéir* » dit précisément Hannah Arendt¹) sans recourir à la force ni à la persuasion. Être ou représenter l'autorité, avoir de l'autorité ou faire autorité (c'est selon, mais on demande les trois aux enseignants !) facilite l'exercice du pouvoir et donc la capacité de décider et de diriger l'action des autres.

Décider comporte une bonne dose de subjectivité : à chacun son caractère, ses peurs, ses représentations du pouvoir, sa manière de faire. Mais c'est avant tout un processus objectif : inspirée par des croyances, des visions de l'avenir, des convictions, des valeurs, et contrainte par des règles de droit, la prise de décision est d'abord une démarche culturelle. On ne décide pas ici comme on le fait ailleurs, ni aujourd'hui comme on le faisait hier.

Dans l'analyse qui suit, nous allons donc distinguer trois éléments de complexité de la prise de décision. Le premier, subjectif, est étroitement lié à la personne du décideur. Le deuxième, plus objectif, est relié à notre temps, à notre cadre anthropologique, celui de l'individualisme démocratique. Un troisième, également objectif, tient à notre espace politique et institutionnel : l'Éducation nationale.

■ La part subjective de la prise de décision

Qui n'a pas éprouvé de crainte devant une décision à prendre, parfois une peur d'avoir à décider ? Selon les personnes, les événements et les contextes, cette crainte peut présenter trois sortes d'aspects : psychologiques, moraux et cognitifs.

Aspects psychologiques : la peur pour soi et la peur des autres

La crainte de décider prend parfois la forme d'une **peur pour soi**, archaïque, irraisonnée et irraisonnable, qui a sans doute à voir avec le fantasme de dévoration (« *je vais me faire bouffer* », dit-on couramment), ou encore avec le vertige, cette peur tétanisante d'être aspiré, happé par un espace sans limite, et le réflexe de se tapir, là où l'on est, sans pouvoir avancer ni reculer.

Elle peut également prendre la forme d'une **peur des autres**, d'une réaction hostile, voire du danger permanent qu'ils représentent : l'autre est un ennemi, « *l'enfer, c'est les autres* », fait dire Sartre à l'un de ses personnages². Cette paranoïa, latente chez certains mais qui peut se révéler ou s'exacerber dans l'accès à des fonctions de direction (et qui coexiste parfois avec une vive intelligence) peut déboucher sur la paralysie totale d'un établissement comme nous l'avons observé à plusieurs reprises.

Mais ces peurs archaïques, indicibles ou inconscientes, prennent rarement ce tour pathologique. Elles sont le plus souvent rationalisées, objectivées, théorisées parfois dans des figures que nous connaissons bien. Celle de l'intellectuel critique, fin analyste dans son domaine mais rétif à tout engagement positif dans l'action professionnelle ; celle du syndicaliste révolutionnaire ou libertaire qui conçoit son engagement comme un combat contre toute forme de « domination » (dans le

1. H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La Crise de la culture* (1958), Gallimard, 1972.

2. J.-P. Sartre, *Huis-clos* (1943), Gallimard, 1947.

premier cas) ou d'autorité (dans le second) et se signale par un discours constant de dénigrement de l'action publique, d'opposition invariable aux décisions de « l'administration » et de dénonciation récurrente du « système » ; celle enfin de la victime organique, en plainte permanente sur le mauvais sort qu'on lui fait (l'insuffisance des moyens, les effets de la carte scolaire sur le recrutement des élèves, l'imprécision des directives...) et qui justifie bien sûr son immobilisme.

Aspects moraux : la peur de soi et la peur pour les autres

Prenant la forme inverse des figures précédentes, les obstacles moraux à la décision, quoique plus nobles, n'en sont pas moins paralysants. **La peur de soi** peut avoir des soubassements psychologiques : manque de confiance, d'estime de soi, perfectionnisme... Mais elle a d'évidence des soubassements objectifs qui la distinguent des précédentes : le doute de bon aloi devant une situation complexe ou le dilemme éthique devant une décision difficile. L'éthique de la responsabilité déjà évoquée consiste à décider en fonction des conséquences et des effets prévisibles de la décision, et pas seulement des objectifs et des buts recherchés dont se contente l'éthique de conviction. Ce doute devant le choix de la « bonne » décision peut être fécond, comme il peut être paralysant pour une conscience morale particulièrement aiguë : « Qui suis-je donc pour trancher de cela, pour décider *in fine* du destin de ces enfants ? »

C'est ici que la peur de soi, de ses propres limites, du risque de se tromper, rencontre **la peur pour les autres** qui peut submerger le décideur moral. Car chez lui la peur de soi n'existe que dans le souci d'autrui ; ses propres limites et supposées faiblesses ne méritent qu'on s'y penche que dans la perspective des risques qu'elles font courir aux autres, en particulier aux élèves dont il se sent responsable. Cette conscience, ces scrupules, honorables en eux-mêmes, constituent parfois de réelles entraves à des décisions qu'une élaboration collective, en équipe de direction par exemple, aurait pu permettre de surmonter ; encore faut-il savoir exprimer, sans honte devant ses collaborateurs, ses hésitations et ses doutes.

Aspects cognitifs : la connaissance, nécessaire ou inhibante ?

« *Que de choses il faut ignorer pour agir* » disait Paul Valéry, développant ainsi l'idée répandue dans l'Éducation nationale (ô paradoxe !) que la connaissance serait une entrave à l'action. L'opposition entre l'intellectuel et l'homme d'action, l'antinomie entre le savoir et l'exercice du pouvoir sont en effet des stéréotypes assez communs dans les cercles managériaux de notre institution et qui reposent sur deux fondements objectifs. Le premier est la division de notre organisation scolaire en deux ordres parallèles verticalement séparés, du ministre à la classe : l'ordre administratif et l'ordre pédagogique. La subordination du premier au second est assurée par la nomination de pédagogues à chaque niveau de responsabilité administrative (recteur, DASEN, chef d'établissement). Cette astuce napoléonienne a parfaitement fonctionné pendant presque deux siècles avant d'entrer en crise, notamment sous le feu de la critique croziérienne du système bureaucratique¹.

Le second fondement de cette opposition stérile a été pendant longtemps l'absence d'une science du management ou de l'administration publique capable d'asseoir la légitimation des métiers de direction et de rivaliser ainsi avec la certi-

1. J.-P. Obin, *La Crise de l'organisation scolaire*, Hachette Éducation, 1993.

fication universitaire des savoirs des professeurs. C'est pourquoi, dans les formations de personnels de direction, la figure de « l'homme de terrain » et le modèle de la formation « sur le tas » ont été longtemps opposés à ceux de l'intellectuel enseignant et de sa formation académique, afin d'encourager la mue identitaire souhaitée par les responsables ministériels.

Mais c'est là une approche bien sommaire des liens entre la connaissance et l'action. Leur rapport semble mieux servi par la réflexion du philosophe écossais David Hume, au XVIII^e siècle, posant que « *la simple connaissance de ce qui est ne permet pas d'induire ce qui doit être* ». Cette proposition ne constitue pas un éloge de l'ignorance mais, dans le contexte des Lumières, elle traduit l'idée que le passé ne doit plus imposer son joug à l'avenir et que partant, la connaissance seule est insuffisante à décider de l'action à mener. Autrement dit, vérité et valeur sont irréductibles l'une à l'autre, et le jugement de connaissance (si je décide ceci, j'obtiendrai sans doute cela...) est une condition nécessaire mais insuffisante pour décider, car il ne peut se substituer au jugement de valeur (au nom de quoi décider de faire ceci plutôt que cela ?). C'est ce sur quoi repose en matière d'action la supériorité de l'éthique sur le droit : ce dernier fixe le cadre de l'interdit et par conséquent celui du permis, c'est un jugement de connaissance ; mais il ne peut dire comment agir au mieux dans ce cadre car c'est là le domaine de l'éthique et du jugement de valeur.

Premier facteur objectif de complexité : le cadre anthropologique de l'individualisme contemporain

Après ces réflexions touchant à la personne du décideur, venons-en à la part objective de la complexité de décider, celle relevant du cadre culturel qui est le nôtre : l'individualisme contemporain, à la fois politique et moral. On ne décide pas aujourd'hui en France comme on pouvait le faire hier, ou comme on le fait encore aujourd'hui dans des sociétés gouvernées par la tradition. Pour examiner et comprendre cette dimension, nous allons nous référer au cadre théorique de l'anthropologie politique de Marcel Gauchet¹.

L'anthropologie politique de Marcel Gauchet



Pour cet historien et philosophe français, toute société se caractérise par trois dimensions complémentaires : des normes sociales, un pouvoir politique et une orientation du temps (tableau ci-après). À travers ce prisme théorique, se distinguent alors trois grandes configurations historiques, trois cadres anthropologiques successifs : les sociétés sans État (du Paléolithique aux sociétés de chasseurs cueilleurs quasi contemporaines), les sociétés hétéronomes (du Néolithique à la Révolution française) et les sociétés autonomes (à partir de la Révolution française en Occident, puis ailleurs sous l'effet de la « seconde mondialisation », celle des idées).

Dans les sociétés sans État, un ordre politique évident règne sans qu'aucune institution politique n'apparaisse. Ces sociétés sont gouvernées de fait par les ancêtres, au travers des mythes fondateurs et des rites qui les célèbrent : « *Les morts décident pour les vivants : la religion est le politique* » affirme ainsi Marcel Gauchet. L'autorité n'est pas instituée mais ritualisée, ce qui ne la rend pas moins puissante.

... / ...

1. M. Gauchet, *Le Désenchantement du monde*, Gallimard, 1985 ; *La Condition historique*, Stock, 2003.

... / ...



Les sociétés hétéronomes sont structurées par une figure représentant le principe d'une autorité externe : la divinité. C'est en son nom que le pouvoir de gouverner et de juger est exercé par certains hommes, « élus », choisis par l'ordre divin.

Dans les sociétés autonomes, depuis la Révolution française, l'homme devenu citoyen s'autorise à choisir ses dirigeants et à se donner ses propres lois, juridiques et récemment morales. Le passé devient un simple parcours, une histoire, l'histoire de la constitution des sociétés humaines par elles-mêmes. Un avenir différent du passé est envisageable et même souhaitable. Avec l'idée de progrès, l'homme et les sociétés humaines apparaissent perfectibles. Le champ politique s'autonomise du champ religieux : c'est ce que Marcel Gauchet nomme « la sortie de la religion » ou encore, en reprenant l'expression de Max Weber « le désenchantement du monde ». L'idée démocratique peut alors s'épanouir.

	Normes sociales	Pouvoir politique	Orientation du temps
Fonction	Régulent les relations entre les groupes et les individus	Dispose de la capacité de diriger, d'organiser, d'instituer	Structure les relations entre le passé, le présent et l'avenir
Sociétés sans État	Pas de règles explicites ; égalité de tous, avec quelques fonctions sociales sans pouvoir politique : chef, chaman, chef de guerre ; ritualisation de la vie sociale autour des mythes	Autorité des ancêtres ; absence de hiérarchie dirigeante ; aucune organisation du pouvoir	Temps originel (les mythes) et temps réel cyclique, cosmique
Sociétés hétéronomes	Règles morales explicites, légitimées par une instance transcendante ; stratification sociale, séparation, spécialisation et hiérarchisation des rôles sociaux	Séparation du religieux (la divinité) et du politique (le roi) et subordination du second au premier ; émergence de l'État et du droit (divin)	Le présent se sépare du passé ; la divinité assure la présence du passé et la soumission du présent à la tradition
Sociétés autonomes	Sortie progressive de la religion ; normes sociales définies par les hommes eux-mêmes ; individualisme moral	Individualisme démocratique : l'individu citoyen élabore la décision politique et définit les règles juridiques ; droit naturel et droits de l'homme	Émergence de l'avenir et de l'idée de progrès ; orientation historique : construire l'avenir dans le présent en s'appuyant sur les leçons du passé

C'est bien sûr dans le cadre anthropologique des sociétés autonomes et de leur individualisme politique et moral qu'il faut tenter de comprendre la difficulté particulière de décider de nos jours. Dans les sociétés comme la nôtre, le principe d'autorité, exercé par l'homme lui-même, est devenu total, à la fois social, politique et moral. L'individu radicalement moderne d'aujourd'hui s'imagine et se veut affranchi de toute obligation collective, de toute attache culturelle et de toute contrainte morale. Il place ainsi le gouvernement des hommes devant un sérieux paradoxe, car cette liberté de décider de tout pour soi semble bien déboucher sur la difficulté de décider de quoi que ce soit pour la chose publique. Les exemples abondent, dans de multiples domaines (fiscalité, aménagement du territoire, laïcité...), de décisions prises dans le plus grand respect des formes démocratiques et contestées par des personnes ou des petits groupes proclamant une légitimité économique ou morale supérieure au droit... décisions parfois abandonnées devant des contestations minoritaires mais radicales (écotaxe par le gouvernement, barrage de Sivens par un conseil général, enseignement de la Shoah par un enseignant...).

Des questions se posent alors : la forme même de notre démocratie représentative serait-elle en cause ? Un processus plus délibératif, une concertation plus ouverte, un dialogue plus profond avec la « société civile » (pour nous les familles, les élèves), ne seraient-ils pas en mesure d'aboutir à des décisions consensuelles ou du moins acceptables par tous ? Plus précisément, ne devrions-nous pas, dans l'école et l'établissement scolaire, rechercher une forme nouvelle, réellement démocratique de management et de prise de décision, et adopter un *leadership démocratique*¹ mieux adapté à l'individualisme radical de notre époque ?

Retour aux sources de la modernité politique : Sienne et Florence

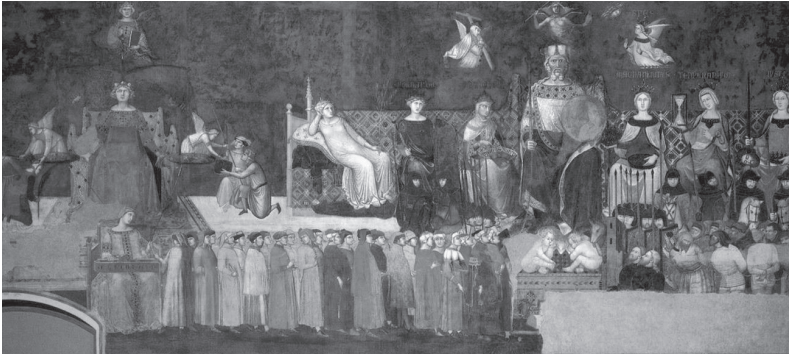
Pour répondre à cette question, effectuons un retour aux sources de la modernité politique par un voyage fort instructif dans la Toscane du *Trecento*, à l'aube de la Renaissance, à Sienne tout d'abord. Là en 1338, dans les salles du Palazzo publico où siège le Conseil des Vingt-quatre gouvernant la petite république, Ambrogio Lorenzotti peint six panneaux : deux représentent des allégories du *bon* et du *mauvais gouvernement*, et quatre autres leurs effets respectifs à la ville et à la campagne². C'est le premier qui nous intéresse car il illustre une préoccupation nouvelle dans la Chrétienté médiévale, celle de définir des principes proprement humains au gouvernement des hommes.

1. Modèle prôné dans l'étude de l'OCDE : *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Éditions de l'OCDE, 2008.

2. Voir P. Boucheron, *Conjurer la peur, Sienne 1338. Essai sur la force politique des images*, Le Seuil, 2013.

Allégorie du bon gouvernement

Ambrogio Lorenzotti, Sienne, 1338



L'Allégorie du bon gouvernement est structurée autour de deux personnages : la Justice, à gauche, inspirée par l'ange de la sagesse, surplombe la Concorde ; à droite, le Bien commun, souverain vénérable inspiré par les **vertus théologiques** (d'essence divine), trois anges représentant la Foi, la Charité et l'Espérance, est conseillé par les **vertus cardinales** (proprement humaines) : la Force, la Prudence, la Magnanimité et la Tempérance, placées à ses côtés. Ces deux figures centrales sont reliées par une corde portée par les membres du Conseil, symbolisant l'alliance de la Justice et du Bien commun dans le gouvernement de la cité et passant par la Concorde, *con corda* (« avec la corde » en toscan). Le bon gouvernement est donc à Sienne le gouvernement vertueux, celui qui prend ses décisions en s'inspirant des vertus, de principes moraux supérieurs, et soucieux de paix, de prospérité et du bonheur des citoyens.

À peu de lieues de Sienne et quelques décennies plus tard (vers 1420), Machiavel va s'affranchir de cette candeur politique en écrivant *Le Prince*. Pour le ministre de Laurent de Médicis, en effet, la question n'est pas « Comment bien gouverner ? », mais plutôt « Comment conquérir et conserver le pouvoir ? ». Sa réponse est tellement radicale pour l'époque que l'auteur dissimulera son manuscrit jusqu'à sa mort : le prince doit, pense-t-il, se doter d'un but qui le transcende, d'une cause suprême (en l'occurrence l'unité italienne), puis, pour y parvenir, s'affranchir de tout principe moral. Dieu, peu présent dans l'allégorie siennoise, est délibérément évacué. Pour Machiavel, la *virtù* du prince (qu'on peut traduire par la virtuosité, l'efficacité), n'a plus rien à voir avec le *virtù* (les vertus, les valeurs) gouvernant Sienne. Ce qui est révolutionnaire chez Machiavel, c'est qu'il saisit le premier la spécificité irréductible de l'ordre politique – la lutte concrète qui oppose des hommes à d'autres hommes – par rapport à l'ordre moral et religieux – l'inscription des hommes dans une transcendance. Le génie de Machiavel est d'avoir saisi « *que l'histoire est une lutte, et la politique rapport avec des hommes* ».

plutôt qu'avec des principes », comme l'écrit Maurice Merleau-Ponty¹. Les bons gouvernants de Sienne ne conserveront d'ailleurs pas longtemps leur indépendance et leur république conquise sera vite absorbée par Florence.

**La recherche de la bonne décision aujourd'hui :
le bon gouvernement ou la bonne gouvernance**

De nos jours, les termes du débat sur la décision politique se posent en des termes un peu différents. Non que Machiavel n'ait plus de postérité – loin de là ! – mais l'homme occidental s'est désormais affranchi de toute tutelle politique et morale, et donc de l'idée même de **gouvernement**, ce dont témoigne le remplacement progressif de ce terme par celui de **gouvernance**. À un monde sécularisé, délivré de toute autorité supérieure, correspond un homme individualisé, délié de toute obligation morale ou contrainte collective. Renonçant à dégager une ambition juste représentant l'intérêt général et à trouver une majorité pour la mettre en œuvre (**le bon gouvernement**), les hommes politiques s'attachent désormais à gérer *a minima* le bien public en s'efforçant de les représenter dans leur diversité et en recherchant le consensus par la discussion (**la bonne gouvernance**). Il faut reconnaître que l'expérience totalitaire a sérieusement mis à mal l'idée machiavélienne de « cause suprême ». D'un côté, celui du gouvernement, la question de la bonne décision touche au fond : va-t-elle dans le sens de l'intérêt général ? De l'autre, celui de la gouvernance, elle devient une question de forme, la bonne décision étant celle qui a fait l'objet de discussions suffisantes pour recueillir un consensus ; il n'y a plus de bonnes décisions en elles-mêmes mais de bonnes façons de prendre les décisions ; une décision bien prise est naturellement bonne.

**Les modèles du bon gouvernement et de la bonne gouvernance
dans la prise de décision**

	Le bon gouvernement	La bonne gouvernance
Principe de légitimité	Principe externe : la recherche du bien commun. La bonne décision est celle qui va dans le sens de l'intérêt général	Principe interne : la recherche du consensus. La bonne décision est celle qui emporte l'accord de tous les acteurs
Genre	Masculin : tension vers une extériorité à atteindre ou à conquérir	Féminin : activité « matricielle », souci de concorde interne et de bonne gestation des décisions
Buts	Orienter, conduire, concurrencer, vaincre	Manager, gérer, ménager, pacifier
Acteurs de la décision	L'État, les collectivités et leurs représentants, les élus dans les organes de l'école ou de l'EPL	Les acteurs de la vie scolaire, les acteurs sociaux, la « société civile » dans sa diversité

1. M. Merleau-Ponty, « Note sur Machiavel », *Éloge de la philosophie et autres essais*, Gallimard, 1953.