

Grandes écoles et contre-don, vers une crise des vocations ?

Démarche

Tous deux élèves d'une grande école de la fonction publique se spécialisant dans les sciences sociales et politiques, nous aimons à nous prendre régulièrement au jeu des débats d'actualité sur des enjeux sociétaux. Or, quoi de plus difficile d'appliquer cette analyse critique à notre propre condition ?

C'est le défi que nous nous sommes lancés avec la rédaction de cet essai, ancré dans notre réalité commune : celle d'élèves rémunérés par l'État et destinés à une carrière dans la fonction publique. Cependant, notre expérience nous montre que, même une fois intégrés dans ces écoles, le choix du secteur public n'est pas évident : les élèves sont de plus en plus attirés par des opportunités de carrières dans le secteur privé. Cette tendance fait émerger des dilemmes éthiques autour de leur vocation, puisque la voie privée contrevient à la finalité logique de nos formations. Un questionnement sur ces tensions nous apparaît alors nécessaire.

Notre ancrage pluridisciplinaire, qui va du droit à la sociologie en passant par la philosophie, nous permettra alors d'analyser cet enjeu de manière globale. Nos convictions personnelles viendront, dans le même temps, argumenter des pistes de traitement de ces dilemmes par l'application d'un même principe éthique que nous définirons.

Résumé

Après un bref rappel du contexte dans lequel s'enracine cet essai, nous prendrons comme point de départ de notre réflexion l'impératif éthique pour l'élève de "rendre" ce qu'il a reçu en grande école publique. Seul ce "*contre-don*" envers l'État, qu'il effectuera au cours de sa carrière, justifie un tel investissement dans sa formation.

Nous montrerons ensuite que seul un engagement dans le service public peut permettre à l'élève de "rendre" à l'intérêt général ce qu'il a reçu. A cette condition, l'État bénéficie du retour sur investissement attendu. Néanmoins, cette vocation est de plus en plus remise en cause au regard des transferts d'un nombre croissant d'élèves vers le secteur privé : un dilemme éthique apparaît.

Nous expliquerons alors les raisons qui poussent les élèves à délaisser cette "*éthique du contre-don*" à l'aune des mutations sociales actuelles, et proposerons des pistes concrètes de traitement.

Bibliographie indicative

- ❖ Bourdieu P. (1989). *Grandes écoles et esprit de corps*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- ❖ De Fournas P., Mottis N., Riveline C. & Veltz P. (2008). *Les Grandes écoles, système dépassé ou produit d'avenir ?*. Le journal de l'école de Paris du management, 72(4), 30-37.
- ❖ Ehrenberg A. (1991). *Le culte de la performance*. Calmann-Lévy.
- ❖ Tronchet G. (2015). *Universités et grandes écoles: Perspectives historiques sur une singularité française*. Regards croisés sur l'économie, 16(1), 37-50
- ❖ Weber M. (2013). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Presses Électroniques de France.

Introduction

Depuis deux siècles, les Grandes écoles publiques prospèrent en France, tout en étant sous le feu des critiques, en témoigne le récent débat sur la suppression de l'École Nationale d'Administration (ENA). Ces dernières apparaissent comme des institutions élitistes, propices au formatage idéologique et permettant à "*une noblesse d'État*" de se reproduire, tel que le démontre le sociologue Pierre Bourdieu. En effet, les élèves diplômés de ces écoles disposent "*d'une panoplie de pouvoirs, économiques, bureaucratiques et même intellectuels*" qui ne seraient pas toujours mis au service de l'intérêt général.

Les premiers signes de ces privilèges attribués aux élèves apparaissent dès le concours d'entrée : celui-ci offre aux lauréats le statut de fonctionnaire-stagiaire, ainsi que le traitement financier qui l'accompagne, alors même que ces derniers appartiennent généralement aux franges les plus favorisées de l'échelle sociale. En échange, ceux-ci s'engagent à servir l'État pour une durée de 10 ans, années d'études comprises. Ce pari onéreux pris sur quelques étudiants représente dès lors un coût non-négligeable pour l'État : un élève de l'ENA coûterait en effet 11 fois plus cher qu'un étudiant de l'université d'Assas.

Au-delà de l'avantage d'une formation rémunérée, ces élèves bénéficient aussi de moyens pédagogiques et matériels extraordinaires, d'un excellent réseau et surtout d'une "*étiquette précieuse*". Ainsi, le plus grand privilège qu'offrent ces grandes écoles se trouve dans la reconnaissance et la consécration du statut social qu'elles confèrent à leurs élèves pour le restant de leur carrière. Ce faisant, ces établissements bouleversent radicalement leurs horizons d'attente et donnent accès à un "*destin d'exception*". Comment se justifie ce don important de l'État envers une poignée d'étudiants ? En retour, à quels impératifs éthiques ces élèves de grandes écoles publiques devraient-ils eux-mêmes s'astreindre tout au long de leur carrière ?

I. Une éthique du contre-don

Cet investissement de l'Etat n'est cependant pas sans contrepartie : il est lié à un "retour sur investissement", symbolisé par l'engagement décennal. En effet, dès leur arrivée, les élèves signent un contrat qui formalise l'obligation de servir la fonction publique pendant 10 ans et rend toute violation de celle-ci sanctionnable. Les élèves qui ont "reçu" ces avantages sont donc tenus de "rendre", autrement dit d'effectuer un "*contre-don*", au sens de Marcel Mauss¹. Dans cette perspective, ce don de l'Etat apparaît alors légitime en ce qu'il appelle à un contre-don prenant la forme d'une mise à contribution des compétences acquises par l'élève envers la fonction publique, d'une fidélisation à cette dernière et même d'un plus grand investissement en son sein. Pour autant, ce mécanisme ne peut avoir lieu qu'à la condition du respect d'une certaine éthique par le bénéficiaire : ce que nous nommons "*éthique du contre-don*".

En effet, avant de "rendre", encore faut-il déjà prendre conscience que l'on est soi-même endetté ; cela implique de faire usage d'une "*sagesse pratique en situation*" tel que le formule Ricoeur² pour définir une démarche éthique. Ce processus consisterait - dans notre cas - à s'interroger sur les tenants et les aboutissants du privilège que l'élève reçoit pour ensuite orienter son action en fonction de certaines valeurs. Ici, l'acceptation de ce "don" de l'Etat entraîne implicitement l'acceptation des principes cardinaux de la fonction publique, notamment la consécration entière à sa carrière, l'impartialité et le respect des missions confiées dans un objectif de satisfaction du bien commun. L'Etat crée donc une dette à la charge du bénéficiaire, qui, par une démarche réflexive et éthique devra se sentir investi d'un devoir à la fois immédiat et futur : un investissement plus grand dans ses études et dans sa carrière publique.

Cependant, en pratique, cette démarche ne transparaît pas toujours dans l'action des intéressés, en témoigne l'essor des transferts vers le privé. L'attachement au secteur public, bien que formellement établi par le contrat décennal n'est ainsi pas nécessairement assimilé. Apparaît alors un conflit entre les valeurs promulguées par les grandes écoles publiques et les déterminants individuels des choix de carrière. Forts de ce constat, il conviendra pour nous, heureux étudiants de ces institutions, d'interroger les dilemmes éthiques que rencontrent ces élèves sur leur propre vocation et d'envisager leur résolution par le développement et la promulgation d'un principe éthique simple : le contre-don.

¹ Marcel Mauss (1923), *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924

² Bouquet, B. « Chapitre 4. Discernement et décision éthique », *Éthique et travail social. Une recherche du sens*, sous la direction de Bouquet Brigitte. Dunod, 2012, pp. 63-82.

II. Un dilemme d'intérêt : général ou particulier ?

A. L'intérêt général, un monopole de la fonction publique ?

Les grandes écoles inscrivent dans le marbre leur attachement à l'intérêt général et au service public. Polytechnique par exemple déclare : *“le culte de l'intégrité et le sens de l'intérêt général font partie de [notre] culture fortement enracinée”*³. Pourtant, les trajectoires des élèves à la sortie de ce type d'école sont très diverses : ces derniers, par leur profil recherché, voient de nombreuses opportunités se présenter dans le secteur privé. Un transfert vers cette voie poserait-il un problème éthique ? Autrement dit, ces élèves pourraient-ils effectuer ce contre-don envers l'intérêt général sans forcément passer par la fonction publique ?

La conception française de l'intérêt général est issue de la tradition rousseauiste qui considère que celui-ci transcende la somme des intérêts particuliers, contrairement à la vision anglaise pour laquelle il en est le fruit. C'est sur ce postulat que sont fondées nos institutions : elles attribuent à l'État à la fois la définition et la poursuite de cet objectif. L'intérêt général est donc considéré comme la finalité ultime de l'action étatique là où le secteur privé poursuit des intérêts particuliers divergents. Cette tension justifie ainsi la nécessité pour les élèves des grandes écoles publiques de servir la fonction publique afin de contribuer à l'intérêt général.

Notons cependant que Rousseau⁴ lui-même considérait qu'il *“n'est pas impossible qu'une volonté particulière [ici une entreprise privée] s'accorde sur quelques points avec la volonté générale”*, nonobstant de manière parfois précaire ou ponctuelle. Dès lors, s'il est possible qu'un élève issu d'une grande école puisse contribuer à l'intérêt général en travaillant dans une firme privée, il n'en demeure pas moins que l'intérêt général n'est, dans cette entreprise, qu'un objectif parmi d'autres, parfois lui-même remis en cause. Ainsi, cette concurrence d'intérêts au sein des entreprises empêche d'avoir la garantie que ces dernières prioriseront l'intérêt général là où il constitue *a priori* l'essence de l'action publique. La fonction publique apparaît alors comme une institution plus propice au contre-don de l'élève.

Pour autant, le simple fait de travailler dans le secteur public n'engendre pas nécessairement de garantie morale à ce contre-don. En effet, un ancien élève désormais fonctionnaire pourrait faire un mauvais usage, voire aucun usage, du panel de compétences qu'il est censé avoir acquis lors de sa formation. Dans cette configuration, l'État n'accède donc pas non plus à un retour sur investissement. Ce cas s'illustre notamment chez les fonctionnaires qui manqueraient d'intégrité au cours de leur carrière. Une telle conduite s'explique par exemple lorsque ces derniers sont pris dans des conflits d'intérêts, eux-mêmes liés à une porosité croissante du secteur public avec le privé.

³<https://www.polytechnique.edu/fr/strategie-et-enjeux>

⁴ Rousseau, J. J. (1964). *Du contrat social* (1762). Œuvres complètes, III, Gallimard, Paris.

B. Les conséquences éthiques de la porosité entre privé et public

Si à l'époque de P. Bourdieu, les élèves des grandes écoles publiques, pour maintenir leur rang, devaient "*vivre le privilège comme un devoir, un service public*", notre expérience au sein de ces grandes écoles ne nous semble pas toujours révéler ce sentiment de redevance envers l'État. Ainsi, les ruptures d'engagement, appelées communément "pantouflage", ne sont pas rares. En 2018, 18 polytechniciens ont rejoint le secteur privé avant la fin de leur période d'engagement. Cinq énarques sont concernés par cette situation, qui s'aggrave aussi pour les Ecoles Normales Supérieures où les transferts de diplômés vers le privé augmentent depuis une dizaine d'années⁵.

Ce passage d'une sphère à l'autre n'est pas sans poser des questions déontologiques. L'intégrité du secteur public et de l'intérêt général, peut-elle être garantie lorsque les élèves formés à les servir travaillent au profit d'intérêts différents, voire concurrents ?

Ces questionnements font émerger la notion centrale de conflit d'intérêt, qui est un risque inhérent au statut d'agent public. Il intervient dès lors que les fonctions occupées successivement peuvent paraître contradictoires ou susceptibles d'altérer l'impartialité de la prise de décision de l'agent. Il est d'ailleurs d'autant plus fort que les élèves des grandes écoles publiques sont destinés à occuper des fonctions importantes et à avoir accès à des informations confidentielles d'une grande valeur. Ceux-ci disposent également d'un réseau riche s'avérant utile à un opérateur privé. Ce phénomène est donc un danger à la fois pour le secteur public, qui souffrirait d'une fuite de compétences, mais aussi pour le secteur privé puisque cette plus-value informationnelle pourrait s'apparenter à de la concurrence déloyale. Ainsi, un élève de l'Ecole Nationale de la Magistrature qui décide de se diriger vers l'avocature menace potentiellement le service public de la justice dont il connaît le fonctionnement de l'intérieur mais aussi ses concurrents, qui ne disposent pas du réseau de juges qu'il s'est construit pendant sa formation.

Réciproquement, l'intégrité du service public est tout autant menacée en cas de "dépanouflage", c'est-à-dire dès lors qu'un ancien fonctionnaire ayant basculé dans le privé revient dans le public. Le risque d'influence et de favoritisme des intérêts auxquels il était attaché dans le secteur privé fait peser une menace sérieuse d'atteinte à l'intérêt général.

Dans tous les cas, il semble impératif de limiter ces transferts en réaffirmant une éthique du contre-don chez les élèves. Cependant, nous nous rendons compte que ce principe éthique se dissout : d'où provient cette perte d'intérêt des élèves pour la fonction publique ?

⁵<https://www.capital.fr/economie-politique/ces-polytechniciens-et-normaliens-qui-ne-payent-pas-leur-pantoufle-a-letat-1357020>

III. Valeurs transformées, dilemme éthique augmenté

A. Une éthique du dévouement face à la montée de l'individualisme

“Faire carrière” : cet idéal semble de plus en plus être attaché au secteur privé. En effet, depuis les années 80, l'idéologie selon laquelle le bonheur se situerait dans la liberté d'entreprendre sa propre vie n'a cessé de se développer. Dans cette perspective, les individus devraient incarner des “*self made men*” sommés de se dépasser dans une aventure entrepreneuriale, propulsés à la conquête de leur identité personnelle et de leur réussite sociale, loin, donc, du carcan des institutions publiques au service de l'intérêt général.

En effet, la fonction publique suppose obligatoirement un dévouement de l'individu envers quelque chose qui le dépasse : l'État. Or, dans son ouvrage “Le culte de la performance” (1991), le sociologue Alain Ehrenberg a montré, qu'avec le déclin des grandes transcendances, la référence à soi-même devient le nouveau mode d'action généralisé et légitime. Une nouvelle norme individualiste émerge, laquelle consiste à “*inciter chacun à l'initiative individuelle*”, et s'incarne notamment dans la figure du chef d'entreprise, symbole d'excellence sociale.

Face à une telle norme, on comprend que les institutions publiques souffrent particulièrement d'un mal d'image en ce qu'elles apparaissent moins propices à l'initiative individuelle de leurs agents que le secteur privé. Ce phénomène s'illustre parfaitement par une plaisanterie déjà entendue dans nos cercles : “*tu vas finir vieux techno toi !*”. Ici, l'association de la vieillesse à une carrière publique semble d'apparence anodine, mais traduit implicitement les représentations qu'ont les élèves de ces carrières : leur caractère interminable, daté, immobile, inamovible. *A contrario*, le secteur privé apparaît, lui, plus propice à une réalisation de soi telle que définie par les valeurs actuelles : la liberté, la performance, l'autonomie ou même la créativité...

À l'échelle des élèves, cette montée des valeurs individualistes engendre un dilemme. Elle rend le secteur privé plus attrayant, car socialement valorisé, au détriment de la fonction publique, à laquelle ces derniers sont censés se destiner. Nous comprenons ainsi pourquoi, face à ce choix, nous observons une progression des transferts vers le privé.

B. La montée de l'utilitarisme face à l'éthique elle-même

La chute des transcendances décrite précédemment engendre aussi la diffusion d'une philosophie utilitariste. Max Weber, dès le début du 20^{ème} siècle, théorise ce processus historique faisant de la *"finalité"* le seul motif d'action légitime dans nos sociétés. Cette montée en puissance de *"l'action rationnelle en finalité"* se fait alors au détriment d'autres actions qui ne se justifient rationnellement que pour leurs *"valeurs"*. Dans notre cas, cette morale utilitariste plonge donc les élèves dans ce dilemme éthique. À la sortie de leurs études, ces derniers sont en effet confrontés à des choix d'orientations qui peuvent se justifier soit pour leurs bénéfices individuels - autrement dit leurs finalités - soit pour des principes supérieurs à l'individu : des valeurs. Cette philosophie incite donc les acteurs à privilégier des finalités personnelles et exclut de fait tout autre motif d'action, y compris les valeurs sur lesquelles reposent l'éthique du contre-don.

La montée de l'utilitarisme qui a lieu dans nos sociétés rend donc les élèves moins réceptifs au discours des grandes écoles et de l'État sur les fameuses *"valeurs du service public"*. En effet, dans une société qui considère que le bien-être global n'existe que si la somme des bien-être individuels est maximisée, tel que le prône Jeremy Bentham, l'idéal d'une mise à contribution de l'individu au service d'un intérêt qui le dépasse est fragilisé. Cette *"doctrine du plus grand bonheur [individuel] du plus grand nombre [d'individus]"*, anesthésie de fait l'impératif éthique d'un "devoir" supérieur aux intérêts de l'élève lui-même.

Cette idéologie masque alors la beauté d'un acte visant à consacrer sa carrière au service d'une institution dont le seul objectif est de servir l'intérêt général. Du même coup, elle empêche l'élève de prendre en compte les conséquences éthiques de ses choix professionnels. Dans cette perspective, nous réaffirmons qu'un *"choix professionnel éthique"* pour un élève de grande école publique supposerait que des valeurs, et non des bénéfices personnels, guident son orientation. En réhabilitant ainsi une éthique du contre-don ancrée sur les valeurs du service public, nous entendons lutter contre l'influence de l'utilitarisme dans la prise de décision de l'élève.

IV. Conclusions

A. Une éthique du contre-don mise en action

Fort de notre cheminement, il nous semble primordial pour les grandes écoles publiques d'affirmer une culture désintéressée en leur sein. En effet, les élèves de ces institutions bénéficient d'une chance inestimable : pouvoir s'affranchir des contraintes techniques et économiques du secteur privé. Il est donc nécessaire que ces derniers prennent la mesure de ce privilège et se saisissent de cette liberté pour s'inscrire dans une démarche éthique. Pour ce faire, nous proposons quelques pistes afin de réaffirmer les valeurs et fondements de l'existence de ces écoles et par là-même, un plus grand respect de leurs finalités.

Avant tout, il nous semble important que les classes préparatoires et autres structures en amont de notre admission nous incitent à nous questionner sur les motivations réelles qui nous poussent à entrer dans ces écoles. Une conduite éthique donnerait alors plus d'importance aux raisons d'être de la formation qu'à l'accès à sa prestigieuse étiquette. Au moment du concours d'entrée, l'oral de motivation, qui porte sur la vocation du candidat, a d'ailleurs cette fonction de détection des élèves enclins à un contre-don : il doit être préservé, renforcé et pensé stratégiquement pour accéder aux motivations réelles du candidat. Seul le maintien d'une forte cohérence face à la diversité des questions posées en entretien témoignera d'une "*sagesse pratique en situation*", c'est-à-dire du niveau de réflexion éthique qu'a pu mener celui-ci sur son projet professionnel et de sa compatibilité avec la fonction publique.

Une fois admis, il semble être du devoir de l'élève de se consacrer pleinement à sa formation et à ses finalités. Nous nous interrogeons par exemple sur la pertinence d'un stage dans le secteur privé alors que nous sommes rémunérés par l'Etat et que l'offre publique semble suffisante. Ce rattachement à l'intérêt général et cette préférence pour le public peuvent être mis en avant par les écoles elles-mêmes : notamment la mise à disposition d'une formation de qualité qui resitue les apprentissages au vu de leur utilité future dans la fonction publique. En plus de donner du sens aux élèves, ces modes d'enseignement leur transmettraient aussi l'envie de poursuivre dans la voie pour laquelle ils ont été formés.

En sortie de formation et tout au long de notre carrière, nous insistons sur l'importance de recourir de nouveau et autant que possible à notre "*sagesse pratique*". Chaque élève, désormais sensibilisé à ses missions, a ainsi le devoir éthique de questionner régulièrement ses choix professionnels et leur compatibilité avec l'intérêt général. Ainsi, nous entendons faire perdurer une éthique du contre-don, notamment en réhabilitant l'action rationnelle en "valeur", orientée vers un projet commun et désintéressé, face à la montée de l'utilitarisme et de l'individualisme.

B. Du dévouement au sacrifice : un contre-don sans restriction ?

Bien que nous plaidions pour un rattachement des élèves des grandes écoles à la fonction publique, nous ne prôtons pas un engagement perpétuel et inconditionnel pour cette dernière. Aussi, le simple fait de devoir la valoriser, la défendre et prouver sa pertinence auprès des élèves témoigne d'une perte totale d'intérêt qui va bien au-delà d'un simple changement de valeurs. Le déclin de son attractivité s'explique par ailleurs par le mouvement de précarisation dans lequel cette dernière est prise : la dégradation des services d'éducation, d'université, de sécurité et de santé en témoigne. Dans ces secteurs en proie à de multiples coupes budgétaires, le contre-don à offrir semble de plus en plus difficilement tenable, ce qui participe à légitimer le pantouflage. En effet, chose inimaginable il y a peu, les élèves de grandes écoles peinent désormais à trouver un poste adapté dans le public.

Ainsi, il ne s'agit pas pour nous de tomber dans un éloge aveugle d'une fonction publique dont les conditions de travail semblent de moins en moins supportables. Bien que la nature de cet essai nous incite à réfléchir à une éthique à l'échelle individuelle, il nous paraît - en ouverture - intéressant de souligner le rôle de l'Etat lui-même dans le déséquilibre de cette boucle "don-contre-don". En effet, une dégradation des conditions de travail dans le service public implique, de fait, une détérioration des termes de l'échange avec les élèves formés. Par ce mouvement de précarisation de ses services, l'Etat contribue donc progressivement à transformer le dévouement en sacrifice. Nous considérons ainsi que l'Etat accroît en partie les dilemmes éthiques décrits précédemment et dans lesquels sont pris les élèves de grandes écoles publiques. Pour autant, si le navire prend l'eau, est-il rendu plus éthique de le quitter après en avoir bien profité ?