



HAL
open science

Les visages d'une académie

Claude Giraud, Bruno Milly

► **To cite this version:**

Claude Giraud, Bruno Milly. Les visages d'une académie : Etude sociologique sur le fonctionnement d'une académie de l'Education Nationale. [Rapport de recherche] Université Lumière Lyon 2, France. 2003. halshs-00666391

HAL Id: halshs-00666391

<https://shs.hal.science/halshs-00666391>

Submitted on 7 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les visages d'une académie

**Etude sociologique sur le fonctionnement d'une
académie de l'Education Nationale**

Claude GIRAUD et Bruno MILLY

décembre 1999 - février 2003

Rapport de recherche GLYSI-SAFA
Sociologies et Anthropologies des Formes d'action
UMR 5042 CNRS / Université Lumière Lyon 2

Les visages d'une académie

**Etude sociologique sur le fonctionnement d'une
académie de l'Education Nationale**

Claude GIRAUD et Bruno MILLY

décembre 1999 - février 2003

Rapport de recherche GLYSI-SAFA
Sociologies et Anthropologies des Formes d'action
UMR 5042 CNRS / Université Lumière Lyon 2

Lyon, février 2003

Merci aux recteurs Daniel Bancel et Bernard Dubreuil pour avoir permis la réalisation de cette enquête.

Merci à Jean-Marc Goursolas, secrétaire général de l'académie, pour son soutien et sa participation active à l'étude.

Merci à toutes les personnes qui ont accepté de nous accorder un entretien (malgré parfois leur crainte de l'audit...) ou un moment dans leur emploi du temps, et que le souci de respecter leur anonymat ne nous permet pas de nommer ici.

Merci à Heikki Jähi et Jérôme Gervais, doctorants au glysi-safa, pour leur participation aux phases de terrain.

Claude Giraud et Bruno Milly

Et à titre personnel, merci à Christelle Ponsot et à tous les membres du SPS, pour leur accueil en 1999-2000.

Bruno Milly

Introduction : Problématique et méthodologie

1. Problématique : Comprendre la construction de l'environnement académique

En choisissant d'analyser le fonctionnement d'une académie, la présente étude a volontairement choisi un échelon de l'Education Nationale, jusque-là faiblement sinon nullement étudié par les sociologues. Le fonctionnement académique reste ainsi dans les principales études sociologiques sur l'école, au mieux considéré comme un arrière-plan de l'étude du fonctionnement des établissements, des pratiques des enseignants et des expériences des élèves, au pire assimilé au fonctionnement d'une machine bureaucratique, d'une boîte noire dont les mécanismes peu transparents sont imaginés ou fantasmés. L'académie, le rectorat et les inspections académiques sont par exemple généralement assimilés au Ministère, comme si ces différents échelons avaient les mêmes logiques de fonctionnement et la même influence sur les établissements, les enseignants et les élèves. En cela, l'académie serait un simple rouage de transmission des décisions ministérielles et ne constituerait pas un segment dont l'étude pourrait donner sens et relief aux modes scolaires de reproduction des inégalités sociales, au fonctionnement de l'Education Nationale et des établissements scolaires, aux pratiques des enseignants, aux expériences des élèves, aux modes de socialisation dans l'école, etc.

Ce choix de ne pas porter le regard sur le segment académique et d'en faire *a priori* un angle mort de l'analyse sociologique de l'éducation et de l'école renvoie à ce que Raymond Boudon appelle le choix, conscient ou non, d'un « cadre logique restrictif » consistant à étudier un objet comme un monde clos et permettant de l'étudier plus facilement que de le saisir dans son environnement social global.

« La réalité peut suggérer à celui à qui l'on pose ou qui se pose telle question un cadre logique inadéquat. Cela résulte notamment de ce que, par défaut, on a souvent tendance à adopter un cadre logique restrictif, lequel permet plus facilement de déterminer la réponse à la question posée. A quoi il faut ajouter que, si l'on peut soumettre ces cadres logiques à la critique, d'une part ils demeurent le plus souvent métaconscients, d'autre part il est parfois difficile de déterminer le cadre pertinent. »

Raymond Boudon, *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, 1990, Paris, Seuil, Collection Points, 1991, p. 227

En ces termes, le choix de négliger le segment académique constitue assurément un cadre logique restrictif. Ce choix n'est néanmoins pas nécessairement inconscient : les intentions de départ de nombreuses analyses montrent une prise de conscience des limites du cadre logique que représente l'analyse d'un établissement ou de la profession enseignante ou des expériences des élèves en vase clos, mais le déroulement concret des recherches et la nécessaire délimitation des terrains d'enquête montrent la difficulté méthodologique d'élargir le cadre d'analyse : si, par exemple, les établissements scolaires ont été très souvent analysés indépendamment de l'environnement académique qui les entoure, c'est sans doute principalement lié à la difficulté méthodologique d'analyser dans la même enquête la diversité des modes de fonctionnement des établissements et l'ensemble des environnements d'un établissement : environnement social, environnement académique, environnement ministériel, environnement sociétal, etc. Le choix d'un cadre logique restrictif ne devient alors que le pendant de l'impossibilité pour un sociologue de saisir la totalité du réel et l'obligation qui en résulte de faire des choix délimitant le cœur et la périphérie de son objet. En cela, le caractère restrictif d'un cadre logique d'analyse, lorsqu'il résulte d'une restriction consciente et réfléchie, est plutôt un gage de sérieux, voire de scientificité. Un sociologue ne peut-il pas d'ailleurs compter sur les choix d'autres sociologues travaillant dans le même champ d'étude, pour donner des regards différents sur les angles morts de sa propre analyse ? La complémentarité et la cumulativité des regards et des analyses des différents sociologues permettrait ainsi de rendre compte de l'étendue et de la complexité d'un champ d'étude, par exemple le champ éducatif ou scolaire.

Il reste que si l'on jette un premier regard global sur la littérature sociologique sur l'éducation et l'école, on peut noter une récurrence dans les choix méthodologiques adoptés et les cadres logiques restrictifs qui en résultent : l'oubli souvent volontaire, de l'analyse du segment académique. Les travaux sur les inégalités scolaires et les mécanismes de la sélection scolaire, sur les stratégies éducatives des familles, sur les formes de socialisation à l'école, sur les vécus et les expériences scolaires des élèves, sur le fonctionnement des établissements, sur les professions enseignantes, etc. se caractérisent par au moins un point commun : l'absence du niveau d'analyse académique. Un ouvrage synthétique, comme celui de Jean-Manuel de Queiroz (*L'école et ses sociologies*, 1995), rend bien compte de cette négligence : même les recherches, se centrant sur une interrogation des contextes des établissements, négligent ce niveau d'analyse. Quelles peuvent être les causes de cette négligence ?

Cette négligence repose assurément le plus souvent sur le postulat, plus rarement sur le constat que cet environnement n'est pas le cœur du système éducatif et de l'expérience scolaire et ne permet pas d'y accéder. En d'autres termes, l'environnement académique est considéré comme un environnement périphérique, pour ne pas dire secondaire et négligeable, de ce qui se passe dans la classe, l'établissement ou la société en général : le rectorat et les inspections académiques — que certains dénomment « l'administration » — n'auraient qu'un poids faible dans le fonctionnement des établissements, les logiques des enseignants et les expériences des élèves, les mécanismes de sélection scolaire et de reproduction des inégalités sociales. L'académie est alors noyée analytiquement dans les instances politiques, l'administration, le « modèle bureaucratique et centralisé de décision politique », pour reprendre une expression de François Dubet et Danilo Martucelli (*A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, 1996, p. 46). Nous voulons dire par là que les instances académiques ne sont jamais évoquées distinctement des instances ministérielles et politiques, qu'elles sont assimilées à de simples rouages de transmission des décisions ministérielles. Elles ne semblent pas être au cœur du champ scolaire et éducatif, elles ne semblent pas être un niveau qui fait sens pour les acteurs de terrain (notamment les élèves et les enseignants), elles ne semblent donc pas pouvoir donner accès ni à la nature ni à l'essence de l'école aujourd'hui. La plupart des sociologues préfèrent alors se tourner sur ce qui semble central, sur ce qui semble faire sens, sur ce qui donnerait accès à la nature et à l'essence de l'école : la relation pédagogique et éducative dans les classes et les différents établissements. *A posteriori*, il faut reconnaître que les choix méthodologiques répétés de se centrer sur ce qui semble être le cœur du système éducatif et de l'expérience scolaire ont conduit à négliger très largement l'environnement académique. Fondamentalement, le niveau académique apparaît comme un espace sans intérêt à étudier.

C'est un *a priori* que nous nous sommes proposés de mettre à l'épreuve, pour plusieurs raisons, et à raison, nous semble-t-il *a posteriori*. Les raisons *a priori* de cette étude relevaient d'abord de la curiosité, celle qui anime des sociologues en quête de terrains, sinon inexplorés, tout au moins des terrains qui n'ont pas été complètement défrichés et balayés. Loin d'assouvir ou d'éteindre cette curiosité, nos premiers contacts avec le terrain, soit comme expert, soit comme chargé d'études, nous ont engagé à aller plus loin. Avoir la possibilité de rentrer dans le monde fermé du rectorat et des réseaux de l'académie nous a conduit à vouloir analyser ce qui constitue pour l'extérieur — les sociologues, les enseignants, les élèves, les familles — une boîte noire, une machine impénétrable. Nos premiers regards nous

indiquaient ainsi tout l'intérêt d'une étude précise de ce qui ne nous paraissait plus seulement être un simple échelon hiérarchique intermédiaire entre les établissements et le Ministère, un simple environnement institutionnel, un ventilateur de budgets, une machine d'affectation des enseignants et d'orientation des élèves, une usine à produire des statistiques, ou encore le simple point de convergence des manifestations contre les réformes ministérielles. L'académie prenait sous nos yeux les formes d'un acteur à part entière de l'école et de l'éducation : acteur parce qu'ayant un poids non négligeable dans le fonctionnement du système éducatif, acteur parce qu'ayant une part d'autonomie certaine par rapport au Ministère, acteur parce qu'influençant assurément les mécanismes de socialisation scolaire, les logiques d'établissements, les pratiques pédagogiques, les expériences scolaires, ... L'académie devenait sous nos yeux un acteur digne d'intérêt.

Une des entrées analytiques qui nous vint le plus rapidement à l'esprit pour analyser le fonctionnement d'une académie et plus encore d'un rectorat fut celle de la « bureaucratie ». Pour les non sociologues, il est utile de souligner que l'emploi du terme « bureaucratie » ne comporte ici aucunement de connotations péjoratives (renvoyant au caractère routinier ou kafkaïen de certaines administrations) mais renvoie au modèle analytique de lecture des organisations initié par le sociologue allemand Max Weber au début du siècle (cf. encadré). L'entrée analytique qui nous vint donc le plus rapidement à l'esprit fut celle de l'idéal-type weberien de « bureaucratie ». Le renvoi à cette référence n'avait en soi rien d'original, puisque cette entrée analytique est sans doute l'entrée qui a été la plus utilisée au XXème siècle pour comprendre le fonctionnement des organisations, plus encore quand il s'agissait de grandes administrations d'Etat. Comme le souligne Denis Segrestin (*Sociologie de l'entreprise*, 1992), on peut sans conteste affirmer que « ce modèle a constitué l'essentiel du programme de la théorie des organisations au cours du XXème siècle : la forme bureaucratique était donnée pour la forme émergente des entreprises et des organisations. Il fallait la tester dans les faits, la mettre à l'épreuve, la regarder fonctionner, élucider ce qui allait et ce qui n'allait pas, ... ». Il ne nous semble pas exagéré de dire aujourd'hui qu'un sociologue qui s'aventure dans le champ d'analyse des organisations pense quasi-automatiquement à la bureaucratie weberienne pour aborder son terrain et commencer à interpréter ce qu'il s'y passe. La référence weberienne ne devient-elle pas alors un schème de perception, une grille de lecture particulièrement rigide et dangereuse en ce qu'elle constituerait un réflexe souvent irréflecti ? Ne devient-elle pas tout simplement une prénotion stérilisante, un *a priori* logique ?

Les principales caractéristiques de l'idéal-type weberien de « bureaucratie »

Selon le sociologue allemand Max Weber (1922, *Economie et Société*), chaque relation sociale, à un moment donné, peut se caractériser par une forme principale de domination et un type de légitimité qu'elle revendique et met en œuvre. Les relations sociales, renvoyant à une domination et une légitimité charismatiques, reposent sur « la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore émanant d'ordres révélés ou émis par celle-ci » (p. 222) : on obéit au *chef* dans un mouvement de confiance personnelle. Les relations sociales, renvoyant à une domination et une légitimité traditionnelle, reposent sur « la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens » (p. 222) : on obéit à la personne du détenteur du pouvoir désigné par la tradition. Les relations sociales, renvoyant à une domination et une légitimité légale-rationnelle, reposent quant à elles sur « la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens » (p. 222) : on obéit à un *ordre impersonnel*, objectif, légalement arrêté.

Ce que lit Weber dans l'histoire longue des sociétés, c'est un vaste mouvement historique de *rationalisation* des conduites, que celles-ci soient d'ordre social, politique, religieux, économique, juridique, artistique, ... Ainsi, le mode de domination et de légitimité légale-rationnelle tendrait à s'imposer et à se généraliser dans toutes les relations sociales. Ainsi, la rationalité tendrait à s'imposer dans tous les domaines de l'existence, les actions rationnelles en finalité (*zweckrational*) tenant une part toujours croissante, au détriment des actions rationnelles en valeur, des actions traditionnelles ou des actions affectives. En termes d'organisation sociale, l'exemple le plus pur de domination légale ou rationnelle serait représenté par le modèle de la « direction administrative bureaucratique ».

« La totalité de la direction administrative se compose, dans le type le plus pur, de *fonctionnaires individuels* (...), lesquels,

- 1) personnellement libres, n'obéissent qu'aux *devoirs objectifs* de leur fonction,
- 2) dans une *hiérarchie* de la fonction solidement établie,
- 3) avec des *compétences* de la fonction solidement établies,
- 4) en vertu d'un contrat, donc (en principe) sur le fondement d'une sélection ouverte selon
- 5) la *qualification professionnelle* (...) révélée par l'examen, attestée par le diplôme ;
- 6) sont payés par des appointements fixes en espèces, (...) gradués suivant le rang hiérarchique en même temps que suivant les responsabilités assumées (...);
- 7) traitent leur fonction comme unique ou principale profession ;
- 8) voient s'ouvrir à eux une carrière, un avancement selon l'ancienneté ou selon les prestations de service (...);
- 9) travaillent totalement « séparés des moyens d'administration » et sans appropriation de leur emploi ;
- 10) sont soumis à une discipline stricte et homogène de leur fonction et à un contrôle. »

M. Weber, *Economie et société*, Plon, 1971, p. 226

La définition de Weber fait apparaître quatre grands critères distinctifs de la bureaucratie :

1. La division du travail
2. Le système hiérarchique
3. L'impersonnalité des règles
4. Une administration de l'Etat

La bureaucratie est longtemps restée un modèle d'interprétation des organisations, mais un modèle largement critiqué. Ainsi la plupart des sociologues des organisations (Blau, Selznick, Gouldner, Merton, Mintzberg aux Etats-Unis, Crozier, Friedberg en France pour ne citer que les plus connus) ont cherché à montrer que le modèle bureaucratique weberien ne trouvait aucune correspondance concrète dans la réalité : les bureaucraties réelles devraient plutôt s'analyser en termes de dysfonctions, c'est-à-dire de faisceaux d'effets secondaires qui induisent un mauvais fonctionnement du système, qui font que les organisations ne peuvent aboutir à leurs fins ou alors seulement de façon très partielle. Ces différentes critiques ont montré que le modèle analytique weberien n'avait qu'un faible pouvoir descriptif du réel.

Il est néanmoins essentiel de souligner ici pour les non sociologues que cette description se voulait un modèle analytique et ne se voulait pas une description fidèle de la réalité historique, quoique le modèle ait été inspiré des évolutions de l'administration prussienne au début du XXème siècle. En des termes sociologiques, la bureaucratie weberienne constitue un modèle analytique, un *idéal-type*, c'est-à-dire une reconstruction stylisée d'une réalité dont l'observateur a isolé les traits jugés les plus significatifs. Il s'agit donc d'un outil théorique forgé par l'observateur, un modèle d'intelligibilité, une forme pure dont on ne rencontre pas d'exemplaire dans la réalité, mais qui permet de cerner les tendances propres à cette catégorie d'organisations sociales.

Ce danger de l'omniprésence du modèle analytique weberien dans les analyses des organisations est par ailleurs fortement aggravé par le glissement des usages qui sont faits de ce modèle : des usages analytiques vers des usages descriptifs. Plus qu'un modèle simplement analytique, la bureaucratie est ainsi devenue dans certains travaux une figure descriptive de la réalité de certaines organisations. C'est particulièrement clair dans les travaux de typologisation des organisations, tels ceux de Mintzberg (*Structure et dynamique des organisations*, 1982) ou ceux de Sainsaulieu (*Les mondes sociaux de l'entreprise*, 1997). Chez Mintzberg par exemple, la bureaucratie mécaniste (grandes structures à forte inertie, où la concurrence joue peu, où les comportements sont très codifiés) et la bureaucratie professionnelle (structures lourdes mais conduites à beaucoup déléguer, faisant moins appel à la codification des procédures qu'au contrôle des qualifications) sont deux figures descriptives considérées comme très proches du modèle analytique weberien. Avec la diffusion de ces travaux, le modèle weberien a été peu à peu assimilé à un niveau de description de la réalité, très couramment utilisé pour qualifier les grandes organisations d'Etat. Cette évolution nous semble conduire à au moins deux écueils. D'une part, les sociologues analysant les grandes administrations d'Etat ont plus tendance encore que les autres sociologues des organisations à se référer au modèle weberien : qui dit administration, dit référence à la bureaucratie weberienne, semble conditionné à réagir le sociologue. D'autre part, les sociologues qui, sans s'aventurer dans les grandes administrations d'Etat, explorent des terrains où celles-ci constituent des acteurs périphériques ou des arrière-plans institutionnels, ont tendance à les assimiler prestement à des concrétisations du modèle weberien. Ces deux risques nous semblent particulièrement forts dans le champ de la sociologie de l'école et de l'éducation.

Le premier risque nous semble d'autant plus fort que nous avons personnellement cédé à la tentation, sinon à la facilité, d'analyser le terrain qui s'ouvrait à nous avec le seul prisme de la bureaucratie weberienne. De fait, ce prisme nous est apparu particulièrement fécond, tout au moins didactique. Analyser l'organisation académique avec ce modèle et ses composantes (notamment la division du travail, le système hiérarchique, l'impersonnalité des règles, la forme étatique) fut notre première entrée. Ce fut aussi la trame de notre première restitution de notre enquête aux acteurs de l'académie : c'est en cela que la référence weberienne peut paraître didactique. Néanmoins est très vite apparu un sentiment d'incomplétude sinon d'insatisfaction face à ce modèle et à l'usage que nous pouvions en faire. Nous nous retrouvions à analyser l'académie comme les sociologues extérieurs à ce champ le faisaient intuitivement et « à la louche ». En effet, l'académie est souvent décrite comme un acteur

bureaucratique rigide, extrêmement hiérarchisé, impersonnel (cf. Dubet, Martucelli, *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, 1996). Deux explications peuvent alors venir à l'esprit : soit la réalité du fonctionnement et du sens de l'académie sont effectivement très proches de ceux que l'on peut intuitivement imaginer (alors, apparaîtrait l'inutilité de notre regard), soit l'entrée analytique weberienne ne suffit pas à approcher cette réalité du fonctionnement et du sens de l'académie. C'est cette seconde proposition qui nous a semblé la meilleure. Le modèle weberien, tout au moins l'usage que l'on pouvait en faire en première instance, était trop restrictif, essentiellement parce qu'il conduit à des analyses localisées et délimitées.

Les regards sociologiques qui s'appuient sur le modèle weberien se portent généralement sur les organisations et leurs fonctionnements, en négligeant largement l'environnement de ces organisations et son poids sur leurs fonctionnements. On voit bien ici que l'on touche à une critique qui ne porte pas atteinte au modèle weberien lui-même mais à l'usage qui en est fait dans les sociologies des organisations. On touche plus largement à une critique forte qui peut-être faite aux sociologues des organisations : celle d'avoir un regard interne sur les organisations sans saisir les dynamiques qui les entourent. Evoquer cette critique ne vise pas ici à émettre une nouvelle position dans le célèbre débat socio-sociologique sur l'organisation et son environnement entre les tenants de l'analyse stratégique d'une part qui, dans le sillage de Crozier et Friedberg (*L'acteur et le système*, 1977), minimisent largement le poids de l'environnement, et les tenants de la contingence structurelle, des cultures nationales, des conventions d'autre part (qui donnent une place explicative assez grande à l'environnement) ; on sait d'ailleurs que les tenants de l'analyse stratégique (Friedberg, *Le pouvoir et la règle*, 1993) ont proposé des versions récentes, proposant d'intégrer l'environnement dans l'analyse des relations de pouvoir entre acteurs. Il ne s'agit pas de dire ici qu'il faudrait rapporter le fonctionnement de chaque académie au contexte national, local voire micro-local dans lequel elle s'insère. Cela serait un truisme.

Il s'agit ici de dire que l'académie n'a pas de contours assez organisés, délimités, pour pouvoir en faire *a priori* une organisation, une institution, un acteur que l'on pourrait étudier sans s'interroger sur sa nature, sa substance. En effet, si « l'académie » est souvent mobilisée dans les discours et les représentations comme une bureaucratie, *a fortiori* comme une organisation et un acteur institutionnel, la plongée dans ce monde social montre que l'académie n'est justement pas si facilement identifiable, que ses contours ne sont pas si facilement repérables. L'académie est moins un acteur qu'un environnement.

Dire que c'est un environnement rappelle qu'elle a d'abord — et peut-être parfois seulement ? — une réalité géographique : c'est un ensemble de départements. C'est aussi rappeler qu'elle constitue moins une institution qu'elle n'englobe un ensemble d'institutions épars : rectorat, inspections académiques, établissements pour ne citer que les principaux. C'est avancer l'idée que la spécificité d'une académie réside sans doute moins dans les fonctionnements isolés des diverses institutions qui la composent, que dans l'agencement de ces fonctionnements, dans les relations créées ou évitées. C'est donc dire qu'une académie se caractérise autant par les relations qui s'y passent que par les relations qui ne s'y passent pas : ce serait ainsi autant du « plein » que du « vide », des « liens » que des « interstices », des « forces » que des « faiblesses », de « l'organisé » que du « non-organisé » et du « désorganisé ».

Finalement, une académie ne nous semble pas pouvoir s'analyser seulement comme une bureaucratie, d'abord parce qu'elle ne nous semble pas pouvoir être analysée comme une organisation, ni même comme un assemblage d'organisations, au risque de perdre toute la spécificité de ce monde social particulier que nous essaierons de montrer dans cette étude. En d'autres termes qui se veulent plus catégoriques encore, se limiter à étudier les fonctionnements organisationnels des institutions académiques relèverait selon nous de l'aveuglement face à la spécificité de ce monde social. Un aveuglement dont nous n'avons pas conscience au départ de l'analyse, mais qui nous a conduit très vite à des « virages » importants dans les terrains d'observation choisis mais aussi dans les choix paradigmatiques adoptés. Du point de vue des terrains, nous avons notamment abandonné la focale centrale « rectorat » pour un choix volontairement éclaté de focales, à partir de différents lieux d'observation, les plus décentralisés possibles. Du point de vue théorique, nous avons décidé de ne pas nous limiter à un regard de sociologie du travail et de sociologie des organisations, et d'ouvrir notre regard à des dimensions « nouvelles » permettant de donner du relief aux relations sociales et aux modes de construction des agrégats professionnels dans l'environnement académique. En ces termes, cette perspective théorique prolonge nos réflexions sur d'autres terrains.

Plusieurs des travaux de Claude Giraud inspirent nos axes de lectures de l'académie. Tout d'abord, ses travaux sur les changements organisationnels dans les organisations publiques, notamment dans l'administration des télécommunications (*Bureaucratie et changement*,

1987) qui interrogent des dimensions incontournables dans la présente étude : les dynamiques organisationnelles, les potentialités de changement en milieu bureaucratique, les rapports public-privé, les rapports entre rationalité et changement. Ensuite, ses travaux sur « l'action commune », invitant à un dépassement des modèles conceptuels utilisés pour analyser les organisations, proposant par exemple d'analyser les organisations comme « des espaces-temps de création plus ou moins conflictuelle d'action commune dont le gouvernement repose sur une dialectique de pacification, d'ordonnement et de stimulation sur fond de confiance relative » (*L'action commune*, 1993, p. 226). Cette proposition invite à regarder autant l'ordre que le désordre, les logiques de système que les logiques de situation, les actions organisées et stabilisées que les actions moins formalisées et commandées. Dans *L'intelligibilité du social* (1999), Claude Giraud propose de nouveaux chemins sociologiques, dépassant les modèles d'analyse de l'action collective et de l'action rationnelle, interrogeant les continuités et les discontinuités du social, les « qualités » du social comme le commun, le transactionnel, le communautaire et le collectif, leurs règles et leurs temporalités. Ces différents travaux nous ont invité à poser des regards à la fois classiques et décalés sur l'académie : des regards classiques, portant sur les spécificités organisationnelles, les rationalités « publiques », les mécanismes bureaucratiques qui peuvent réguler l'académie ; des regards décalés aussi, portant sur les formes d'action et de relations sociales qu'elle recouvre, entre commun et collectif, continu et discontinu, stable et éphémère, envie et indifférence, ...

Bruno Milly a quant à lui principalement travaillé sur les professionnels de la santé et de l'enseignement intervenant en prison (*Soigner en prison*, 2001). Une de ses perspectives théoriques consiste à interroger, sur le terrain particulier qu'est le milieu carcéral, la construction — en pratiques et en discours — des groupes professionnels. Il montre notamment comment les professions ne peuvent pas être comparées du point de vue des pratiques à des communautés en action mais plutôt à des agrégats fortement hétérogènes, aussi contraignants que soient les systèmes d'action envisagés. Les discours professionnels valorisent différemment cette hétérogénéité et servent ainsi soit de ferments nominaux mobilisateurs, soit de modes de différenciation. La perspective théorique invite ainsi à une déconstruction, voire une dénominalisation des agrégats professionnels, pour accéder aux pratiques et aux discours que recouvrent réellement ces agrégats. C'est dans cette perspective que nous avons voulu interroger la construction de « l'académie » dans les pratiques et les discours des différents acteurs rencontrés.

Ce qu'il s'agit donc d'observer dans cette étude, c'est bien moins l'académie comme une organisation ou comme un assemblage d'organisations, que les façons dont se construisent les regards sur l'académie, et par là l'académie elle-même. Nous avons cherché dans cette étude à comprendre la construction de l'environnement académique.

- Dire que c'est un « environnement » oblige à penser l'académie dans sa spécificité : elle n'a pas de contours organisés, stabilisés, continus ; elle ne peut s'analyser comme une simple organisation. L'enjeu est de taille : comprendre la dynamique — historique et synchronique — des relations sociales, leurs natures, leurs sens au sein de l'académie.
- Parler de « construction » rappelle que l'académie possède avant tout les contours que ceux que les acteurs qu'elle encadre veulent bien lui donner : quel est cet agrégat « académie » dont parlent les acteurs dits « académiques » ? Un agrégat fictif ou un acteur réel, un simple produit de discours ou un territoire concret, une catégorie mystificatrice ou une entité tangible ? L'enjeu est là encore de taille : déconstruire analytiquement l'académie pour mieux comprendre comment elle se construit dans les pratiques et les discours ; en d'autres termes, déconstruire le découpage institutionnel et discursif pour comprendre le territoire, s'il existe.
- L'emploi du verbe « comprendre » rappelle enfin notre inscription paradigmatique commune : celle de la tradition individualiste et subjectiviste, qui dans la lignée de Weber, exige de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions pour comprendre la nature de ces actions.

2. Méthodologie : le récit des conditions d'enquête

« Nombre des informations dont se servent les sociologues sont obtenues dans le cadre de relations de face à face avec les personnes prises pour objet d'étude. La qualité de ces informations va donc dépendre pour une part de la nature des relations ayant permis leur obtention. Mais, aussi rigoureuses ou ingénieuses que soient les stratégies d'enquête adoptées, elles ne permettent pas, dans le vif de l'action, de rendre le chercheur maître des relations engagées. Faire état de la façon dont l'enquête s'est déroulée et des conséquences en découlant pour l'usage des informations obtenues devient dès lors un élément utile de la communication d'une étude. »

Daniel Bizeul, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIX, n° 4, 1998, p. 751

« Faire état de la façon dont l'enquête s'est déroulée et des conséquences en découlant pour l'usage des informations obtenues devient dès lors un élément utile de la communication d'une étude ». Plus qu'utile, la description des conditions de l'enquête est assurément un élément indispensable de la présentation d'une enquête. Indispensable car il donne au lecteur la possibilité d'avoir un contrôle sur la nature des informations obtenues et traitées dans l'étude. Indispensable aussi et surtout car les conditions d'enquête influencent largement la nature même des informations obtenues. Pour présenter les conditions d'enquête, ouvrir le lecteur à notre façon de collecter notre matériau d'étude tout en réfléchissant nous-mêmes à nos propres pratiques dans cette enquête, nous nous proposons d'organiser notre propos autour des différents temps de l'étude, et d'abord le premier : celui des préambules.

Le temps des préambules

Le premier temps d'une étude est souvent celui de la proposition d'enquête et de son acceptation par les acteurs du terrain d'études. Dans ce cas précis, l'enquête a commencé avant la proposition d'enquête... Claude Giraud et Bruno Milly avons tous deux été mobilisés, à des titres différents, par le rectorat de l'académie de Lyon : Claude Giraud a été mobilisé en tant qu'expert par le recteur Daniel Bancel, Bruno Milly a été mobilisé pendant un an à mi-temps en tant que chargé d'études dans le service de statistiques du rectorat autour d'une étude statistique des « perdus de vue » ou encore des élèves en rupture de scolarité. Ce temps des préambules fut moins constitué d'observations participantes que de participations observantes, puisque notre statut principal était d'être acteur plus qu'observateur. Il ne s'agissait donc pas réellement d'un travail exploratoire puisqu'il n'était pas pensé comme tel : c'est par contre un travail qui nous a beaucoup servi par la suite parce qu'il nous a donné

l'envie d'explorer ce terrain, donné aussi des contacts et une connaissance du terrain fort utiles pour la suite de l'enquête.

Nos deux positions nous ont permis d'accéder à deux visions du rectorat et du fonctionnement académique : une vision « par le haut » avec Claude Giraud mobilisé par le recteur, côtoyant son équipe rapprochée, et travaillant essentiellement dans des réunions de négociation avec les syndicats ; une vision « par le bas » avec Bruno Milly, travaillant pendant un an au cœur d'un service, loin des têtes dirigeantes, avec des personnels qui ne côtoient que très rarement le recteur et ses acolytes et qui s'en sentent très éloignés, autant spatialement que hiérarchiquement. Une vision « par le bas » avec quelques particularités néanmoins : l'occasion, étant donnée la mission d'études attribuée, de rencontrer épisodiquement le recteur, le secrétaire général, certains conseillers techniques et directeurs de division ; l'occasion d'aller sur le terrain rencontrer des chefs d'établissements, d'entendre comment ils voient les instances académiques ; le fait de savoir que cette mission était une parenthèse (travail pendant un an et à mi-temps, en complément du travail de doctorant et en attente d'un poste universitaire). Ces particularités font que l'expérience vécue est sans doute très lointaine de celle que vivent au quotidien et avec un horizon de « long terme » les personnels du rectorat. Elles ne nous semblent pas pour autant enlever tout caractère intéressant à cette immersion au cœur du rectorat.

C'est à partir de ces diverses expériences de travail que l'idée nous est venue comme nous l'avons dit précédemment, de nous intéresser au niveau académique, d'en faire le cœur d'une analyse sociologique de l'école. La demande a été faite au recteur de nous laisser accéder au terrain de l'académie et de ses différents acteurs.

Le temps de la demande

Notre première demande officielle d'accès au terrain a été formulée en décembre 1999 auprès du recteur Daniel Bancel. Le terme de « demande » est ici important car il rappelle que la proposition d'enquête n'émanait absolument pas des instances académiques et n'était donc pas une réponse à une « commande ». L'origine de l'enquête était pleinement « universitaire », quoi qu'il ait été difficile d'en convaincre pleinement les différents acteurs académiques rencontrés par la suite... On ne peut évidemment exclure que le recteur d'alors ait pu imaginer d'éventuelles usages stratégiques ou utilitaristes de cette enquête, mais tel ne

nous a pas semblé être le motif ni principal ni initial de l'accord donné. Les raisons de l'accord donné nous ont plutôt semblé relever du « renvoi d'ascenseur » envers un universitaire qui avait accepté de collaborer avec lui. L'accès au terrain était donc donné, le financement accepté, à hauteur de 100 000 Francs. Financement représentant les frais de déplacement et de retranscription, les rémunérations de doctorants participant à l'étude. L'enquête pouvait commencer.

La nomination du recteur Daniel Bancel au Ministère de l'Education Nationale et l'arrivée du recteur Bernard Dubreuil au rectorat de l'académie de Lyon (janvier 2000) a cependant quelque peu retardé l'enquête. D'abord, parce qu'il fallait obtenir l'accord de ce nouveau recteur et qu'il fallait ainsi lui laisser le temps de prendre possession de ses fonctions, avant de le « déranger » par nos soucis de terrain. Ensuite, parce qu'il fallait le convaincre de l'opportunité d'une telle étude. Plusieurs personnes rencontrées au rectorat nous ont d'ailleurs alors fait part de leur pessimisme sur la viabilité de notre proposition d'enquête, étant donnée qu'elle pouvait apparaître aux yeux du nouveau recteur comme un « cadeau empoisonné », un « moyen de contrôle à distance », « des bâtons jetés dans les roues » de la part de son prédécesseur. De façon beaucoup plus facile que prévue dans ces présages, le recteur Dubreuil nous confirma son accord en mars 2000. L'enquête pouvait cette fois commencer.

Le premier temps d'enquête

Le premier temps d'enquête (avril 2000-mai 2001), du moins le premier qui ait été pensé comme tel, a porté essentiellement sur l'étude du fonctionnement des institutions académiques — le rectorat et les inspections académiques — car nous avons fait l'hypothèse qu'elles constituaient le cœur de l'académie, qu'elles nous en donneraient les principales clés de lecture. Il s'agissait de comprendre ce que représentait l'académie, quels étaient ses contours, ses institutions et ses fonctionnements. A ce stade de l'enquête, l'entrée organisationnelle nous semblait justifiée. Nous voulions analyser le fonctionnement des organisations académiques, voire de l'organisation académique, en nous appuyant sur un regard de sociologie du travail du type de celui que propose Everett Hughes (1958) : commencer par l'étude de la répartition technique et morale des tâches pour observer comment se construisent les collectifs professionnels et plus largement les organisations académiques. Comment fonctionnaient au quotidien ces organisations : leurs organisations du travail, leurs rythmes, leurs tâches, leurs relations, leurs régulations, leurs conflits.

L'enquête s'est alors composée d'entretiens et d'observations, menés par Claude Giraud et Bruno Milly, parfois en doublon avec Heikki Jahi (doctorant au glysi-safa) :

- Des entretiens de type semi-directif auprès de représentants du rectorat et des inspections académiques, en commençant par le haut de l'organigramme et en descendant des chaînes hiérarchiques, des entretiens aussi avec les représentants syndicaux.
- Des observations de diverses réunions : réunions de bassin, comités techniques paritaires, commissions paritaires, réunions de chefs de service ou de chefs de divisions, réunions de services, etc. En tout, plus de trente entretiens et vingt observations de réunions.

Quelles ont été les spécificités de ce premier temps d'enquête ? De façon quelque peu surprenante à nos yeux, les observations ont été beaucoup faciles à conduire que les entretiens. On sait que le statut d'observateur apparaît souvent gênant ou perturbant dans les situations d'observation : il ne s'agit pas de dire ici que la présence d'un observateur modifie nécessairement quelque peu ou beaucoup ce qui est observé (ce qui est une évidence en sociologie et en anthropologie), il s'agit d'évoquer les craintes que nous avions (indûment) pressenties qui nous laissaient penser qu'il nous serait parfois difficile de justifier de notre présence. La plupart des réunions auxquelles nous avons assisté n'ont en fait posé aucun « problème », ni nécessité aucune justification de notre part. Tout au moins, quand il s'est agi de réunions confrontant des représentants des établissements (réunions de bassin par exemple), des représentants syndicaux (CTPA par exemple) et des personnels académiques, notre présence n'a jamais suscité aucune interrogation. Souvent même, nous n'avons pas été amenés à nous présenter : nous étions en quelque sorte noyés par les différents interlocuteurs dans l'ensemble de ceux qui leur étaient inconnus. Nous étions sans doute des administratifs aux yeux des syndicats et des établissements, des représentants des syndicats ou des établissements aux yeux des administratifs qui ne nous connaissaient pas. Quant aux administratifs qui nous (re)connaissaient — essentiellement en haut de l'organigramme — , leur discours dans des réunions officielles était tellement formalisé, « cadré politiquement » qu'ils n'avaient rien à craindre de notre présence. Ce n'était pas tout à fait le cas des réunions entre seuls administratifs et surtout des entretiens avec les administratifs du rectorat ou des inspections académiques.

Il faut d'abord préciser que le rectorat et les inspections académiques, sans doute comme toute autre organisation, bruissent de rumeurs et de craintes. Parmi les craintes récurrentes, celle d'un audit qui viendrait juger des méthodes de travail de chacun, de son efficacité voire de son utilité pour l'organisation. Cette peur a été manifeste au début de notre enquête, notamment quand il s'est agi de rencontrer les chefs de division, trop éloignés du recteur pour connaître précisément les intentions de l'enquête, suffisamment élevés dans la hiérarchie pour craindre d'être jugés et mis à l'écart. Par ailleurs, les rectorats et les inspections académiques font souvent l'objet d'inspections de la part de l'inspection générale, voire d'audits extérieurs. Il fallait donc souvent rappeler l'origine universitaire de la demande, sans parfois arriver à éteindre les craintes. L'assurance que nous leur donnions d'un strict respect de leur anonymat n'a pas toujours suffi à éteindre toutes les craintes. Etant donné que le recteur nous avait donné carte blanche, il semblait sans doute difficile à ces personnes de nous refuser ouvertement un rendez-vous, avec le sentiment qu'elles pouvaient penser provoquer chez nous : celui de vouloir nous cacher des choses, pire de vouloir cacher des choses au recteur, souvent vécu comme le Tout-Puissant, « Dieu le Père » (sic). Certes, le fait que le nouveau recteur ait reconduit le principe de l'enquête pouvait leur laisser penser que les intentions personnelles n'étaient pas dominantes dans l'acceptation de l'étude. Mais les craintes du jugement du Tout-Puissant demeuraient. Plutôt que des refus catégoriques, nous avons donc essuyé des évitements, des refus à demi-mots, comme ceux que doivent percevoir des auditeurs en organisation. Plusieurs responsables haut-placés ont ainsi refusé à plusieurs reprises de nous recevoir, sans jamais refuser explicitement une rencontre, mais en repoussant très tard les rendez-vous (cinq à six mois), en les annulant et en les décalant à plusieurs reprises. Comme nous n'avions aucune envie d'obliger incidemment des personnes à des entretiens et de nous transformer ainsi en auditeurs ou en inspecteurs, nous avons veillé le plus possible à interpréter les réticences de nos interlocuteurs pour les laisser « tranquilles ».

Cela étant, nous avons constaté dans certains entretiens que notre vigilance n'avait pas été assez fine ou encore que les personnes contactées, bien que craignant notre rencontre, ne s'étaient pas senties en mesure d'exprimer la moindre réticence, encore moins un refus. Ce n'est qu'en entretien que nous pouvions repérer ces réticences, symbolisées par de multiples questionnements sur les buts de notre enquête ou bien un langage officiel (la fameuse langue de bois) tout au long de l'entretien. Il était rare qu'un entretien ne doive pas commencer par une bonne dizaine de minutes consacrées à désamorcer les craintes de nos interlocuteurs : « Pourquoi cette enquête ? Quelle forme aura le rendu de l'enquête ? Pourquoi avoir décidé de

me rencontrer personnellement ? Qui avez-vous déjà rencontré ? Qui allez-vous rencontrer ? Qu'est-ce que vous attendez de moi ? » étaient des questions quasi-rituelles. Il est aussi parfois arrivé que nous n'arrivions jamais à déplacer le registre du discours, du registre officiel vers un registre moins forcé, embarrassé et artificiel. Nous avons retrouvé cette même sensation de crainte, de discours contenu dans certaines réunions où n'étaient présents que des administratifs, qui se connaissaient donc tous et qui nous repéraient ainsi facilement comme des « étrangers », pour ne pas dire des « intrus ». Les discours dans ces réunions dirigées par les têtes du rectorat nous ont paru parfois pesés, soupesés, sinon empesés.

A la suite de ces différents moments d'entretiens et d'observations, nous nous sommes aperçus qu'un angle mort ressortait. Les discours de beaucoup d'administratifs évoquaient une rupture radicale entre leur vision et celle des établissements, mais ils étaient souvent en difficulté lorsqu'il s'agissait de définir ce qu'était justement cette vision des établissements. De même, l'entrée organisationnelle et bureaucratique nous apparaissait désormais comme largement stérile, parce que, comme nous l'avons dit dans la présentation de notre problématique, l'académie nous apparaissait désormais beaucoup plus comme un environnement que comme une organisation. Notre première plongée dans le monde académique montrait que cet espace n'était pas aussi facilement identifiable qu'une organisation, que ses contours n'étaient pas si facilement repérables. Cette plongée dans les discours des administratifs nous conduisait aussi à nous demander ce qu'était cette fameuse « académie ». Quel était cet agrégat « académie » dont parlent les acteurs dits « académiques » ? Que représentait cet agrégat pour des acteurs plus extérieurs au cœur de l'académie que ceux que nous avons jusque-là rencontrés ? Si nous avons obtenu le discours des administratifs du rectorat et des inspections académiques sur l'académie, il semblait donc opportun d'obtenir le discours des établissements.

Le second temps d'enquête

Le second temps d'enquête (juin 2001-octobre 2002) a consisté en la poursuite du terrain auprès des administratifs et en l'exploration d'un nouveau terrain dans les établissements. La poursuite du terrain auprès des administratifs consistait à rencontrer des personnes que nous n'avions pas encore pu rencontrer, de répéter des entretiens auprès de personnes déjà rencontrées, mais aussi d'orienter ces entretiens vers un des points obscurs dans nos premiers entretiens : les relations avec les chefs d'établissement.

L'exploration du nouveau terrain a consisté en un temps spécifique d'enquête consacré aux acteurs des établissements : douze établissements ont été sélectionnés et contactés. Dans ces douze établissements, nous avons à chaque fois rencontré le chef d'établissement, et dans la mesure du possible, ceux qui dans son entourage avaient l'occasion d'avoir des relations avec le rectorat ou les inspections académiques : les chefs d'établissements adjoints, les secrétaires, les intendants, les Conseillers Principaux d'Education, etc. Les entretiens ont été menés par Claude Giraud et Bruno Milly, parfois en doublon, parfois individuellement, parfois aussi en doublon avec Jérôme Gervais (doctorant au glysi-safa).

Il faut ici préciser que le groupe des établissements contactés a été choisi en accord avec le Secrétaire Général et finalement sur ses soins. Cet intermédiaire paraissait incontournable, d'abord parce la possibilité de contacter des établissements nécessitait que ceux-ci aient été préalablement informés hiérarchiquement, aussi parce que nous voulions sélectionner des situations diverses mais sans connaître sur quoi pouvait reposer cette diversité. C'est donc au Secrétaire Général que nous avons laissé le soin de « choisir » les établissements que nous contacterions, avec — il faut aussi l'avouer — la curiosité de savoir comment il composerait cet échantillon... Les critères que nous avons formulés ensemble étaient néanmoins assez directifs : nous nous étions entendu sur un groupe de 12 établissements, dans quatre bassins de formation de l'académie (un bassin dans l'Ain, un bassin dans la Loire, deux bassins dans le Rhône), avec pour chaque bassin un établissement de chaque type (collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel). *A posteriori*, il est bien évidemment sans pertinence de s'interroger sur la représentativité de cet échantillon. De représentativité, il ne peut pas être question, surtout avec un si faible effectif. Nous recherchions par ailleurs beaucoup plus de la typicité qu'une improbable et impossible représentativité.

La question qui reste ici cruciale n'est donc pas tant celle de la représentativité des discours recueillis que celle de la liberté des discours : les chefs d'établissement étaient-ils libres de ce qu'ils nous disaient ? Il est clair que le mode de sélection des établissements contactés amène à se poser cette question : les chefs d'établissement n'ont pas été choisis par nous, pire ils ont été choisis par un des chefs du rectorat, premier collaborateur du recteur, recteur chargé en personne de l'évaluation et de l'affectation (et donc indirectement de la rémunération) des chefs d'établissement. Nous reviendrons dans l'analyse sur ces modes d'« élection » des chefs

d'établissements et sur leurs éventuels effets sur la nature des discours que nous avons recueillis. Il y avait évidemment des sujets tabous ou stratégiques sur lesquels les chefs d'établissement ne souhaitent pas parler : pour ne citer qu'un exemple, les bassins de formation étaient un sujet sensible car certains chefs d'établissement craignent que ces instances, conçues officiellement comme des espaces de rencontre et de discussion, deviennent des niveaux de gestion des moyens dans l'académie, faisant perdre par la même une part de l'autonomie des établissements. Le sujet des bassins de formation était ainsi très sensible, ce que nous voyions aux évitements verbaux, aux sourires gênés, aux sous-entendus souvent malicieux nous faisant comprendre qu'ils ne voulaient pas « trop » parler de ce sujet. Néanmoins, il faut préciser que ces évitements ne nous ont pas semblé nombreux et importants : il était très souvent possible d'évoquer les tabous, même à demi-mots ou en plaisantant. Les chefs d'établissements semblaient globalement comprendre notre curiosité ; nous jouions à les « titiller » sur les sujets sensibles ; ils jouaient à chercher et éviter nos « pièges », à répondre à demi-mots, à se réfugier ouvertement derrière le discours officiel, sans rien cacher de leurs jeux. Les rencontres se sont ainsi souvent assimilées moins à des joutes verbales qu'à des jeux, voulus ainsi et conscients des deux côtés.

Enfin, les discours des chefs d'établissement nous ont paru beaucoup plus libres, tout au moins beaucoup moins craintifs, que les discours des administratifs rencontrés dans les rectorats et les inspections académiques. Nous n'avons ainsi pas ressenti de crainte de l'audit, ni même rencontré de fortes interrogations sur les usages qui pourraient être faits de l'enquête. Les jeux d'évitement manifestaient plutôt le recul qu'ils prenaient et qu'ils montraient — souvent avec amusement et ironie — sur les écarts entre leur discours officiel et leur pensée « réelle », sur les écarts entre leur rôle officiel de chef d'établissement dépendant hiérarchiquement du recteur, leur rôle tel qu'ils le concevaient officieusement et le rôle qu'ils voulaient (ou pouvaient) bien décrire.

Le temps de l'analyse et de la comparaison, de la restitution et de l'écriture

Après ces deux temps de terrain, il s'est agi d'analyser et de rendre compte. L'analyse a été conduite à partir d'allers et de retours : allers et retours entre les interrogations initiales et la problématique émergente, allers et retours entre les retranscriptions d'entretien et les hypothèses d'analyse, allers et retours entre les analyses des deux protagonistes de la recherche, allers et retours entre notre terrain de l'académie de Lyon et d'autres terrains de

recherche, notamment celui de l'académie de Clermont-Ferrand. Il faut ainsi dire ici que l'analyse a pu être enrichie par un regard comparatif conduit entre l'académie de Lyon et l'académie de Clermont-Ferrand sur laquelle l'un de nous a participé à une recherche. Cette recherche dirigée par Dietrich Hoss, professeur à Lyon II et membre du Glysi-Safa, porte sur l'évaluation de la mise en place d'un bilan social dans l'académie de Clermont-Ferrand. Elle s'appuie sur des entretiens avec les différents responsables du rectorat et des inspections académiques, ainsi qu'avec les représentants syndicaux de cette académie. Même si les deux enquêtes ont des sujets et des préoccupations totalement hétérogènes, la proximité des terrains nous donne des éléments de mise en perspective intéressants. Mise en perspective de certaines homologues entre les deux environnements académiques, parfois de certaines ressemblances organisationnelles des rectorats et des inspections académiques ; mise en perspective aussi de différences liées certes à la taille des deux académies, mais aussi à d'autres facteurs qu'il nous convenait de mettre au jour.

L'analyse s'est aussi construite avec une autre forme d'aller-retour : un temps de compte-rendu intermédiaire. Avant ce dernier rapport, des éléments de synthèse ont en effet été livrés aux principaux représentants du rectorat (26 octobre 2001). Il s'agissait dans ce temps-là autant de restituer des premiers éléments d'enquête que de tester nos hypothèses auprès de nos interlocuteurs : leurs réactions ont pu ainsi compléter nos hypothèses, elles ont aussi constitué de nouveaux matériaux à analyser.

L'écriture a constitué le dernier moment de cette enquête, moment matérialisé dans le présent rapport. S'il ne s'agit pas de conduire une réflexion épistémologique sur les enjeux de l'écriture en sciences sociales, nous voudrions ici préciser la façon dont nous avons conçu l'écriture de ce rapport. En organisant les matériaux, en les linéarisant, l'écriture présente assurément l'intérêt de fixer les idées mais aussi l'inconvénient de les figer, de « congeler » ce qui est mouvant et bouillonnant, mais on touche là à un impondérable de toute présentation écrite. Ce qui est par contre beaucoup plus maîtrisable, contrôlable, c'est le niveau d'écriture que l'on choisit d'adopter, le niveau purement descriptif et le niveau purement conceptuel étant les deux extremums possibles. On sait par ailleurs que les lecteurs d'un rapport n'ont pas tous les mêmes attentes quant à la nature d'un compte-rendu : certains préfèrent les « faits » à ce qu'ils considèrent comme des « élucubrations stratosphériques », d'autres préfèrent les « pistes réflexives » aux « platitudes descriptives ». Les premiers disent ne pas toujours retrouver dans l'écriture sociologique ce qu'est le monde dans lequel ils vivent pourtant au

quotidien, les seconds regrettent souvent au contraire que soient « enfoncées des portes ouvertes » et que ne soit pas pris un plus grand recul par rapport à leurs expériences personnelles. Les sociologues ont donc toujours à faire un arbitrage quant à la façon de rendre compte de leurs analyses. Pour notre part, nous avons décidé de maintenir deux niveaux d'analyse dans ce rapport : un niveau analytique qui se veut particulièrement didactique avec un regard délimité sur les mondes de l'académie (chapitres 1 à 4), un niveau analytique qui se veut plus large et ouvert avec une mise en perspective de ces mondes de l'académie (conclusion).

Qu'est-ce que l'académie ? Un simple découpage institutionnel ou un environnement fortement prescriptif des pratiques et des discours des acteurs dits « académiques » ? Est-ce un agrégat fictif ou un acteur réel, un simple produit de discours ou un territoire concret, une catégorie mystificatrice ou une entité tangible ? L'académie a-t-elle une autre réalité que nominale ? En d'autres termes, a-t-elle un sens — et si oui, lequel ? — pour les différents acteurs qui la composent ?

Nos investigations nous permettent d'affirmer que seuls quelques acteurs semblent percevoir, dans leurs pratiques et leurs discours, le niveau académique comme un niveau pertinent d'action et le concevoir comme un environnement de référence commun, un repère identitaire fort : qui sont-ce ces acteurs ? Quels sont, au contraire, les acteurs qui ne portent pas ces perception et conception ? Et pourquoi ?

Des premières réponses à nos interrogations (l'identification des acteurs et de leurs visions de l'académie, les « raisons » de ces représentations) viennent assurément des fractures qui traversent l'environnement académique et qui semblent rendre impossible la référence à un territoire approprié comme tel par les acteurs rencontrés. Dans le **chapitre 1**, nous verrons d'abord que deux mondes s'opposent dans une académie : celui des instances académiques (le rectorat et les inspections académiques), celui des établissements scolaires. Dans le **chapitre 2**, nous verrons que ces mondes des instances académiques et des établissements scolaires sont eux-mêmes divisés en micro-mondes : le rectorat, chaque inspection académique, chacun des établissements semble constituer un micro-monde. Dans le **chapitre 3**, nous verrons que ces micro-mondes connaissent à leur tour de profondes fractures internes, notamment celle qui oppose dans les établissements les chefs d'établissements aux enseignants.

La mise en évidence de ces différentes fractures et de ce qu'elles recouvrent concrètement — par exemple dans la division du travail — donnera une première clé de lecture de l'espace académique et des façons dont le conçoivent les différents acteurs dits « académiques » mais ne se concevant pourtant pas nécessairement comme tels. Cette clé de lecture expliquera ainsi pourquoi l'académie ne représente pas pour beaucoup d'acteurs un territoire de référence commun, ou tout au moins pourquoi elle ne représente pas un repère identitaire majeur. Cela étant, les différents mondes ou micro-mondes, qui composent l'académie, ne sont pas totalement et indifféremment disjoints, dissemblables, hétérogènes. Notre regard se portera ainsi dans un dernier temps (**chapitre 4**) sur ce qui peut faire lien dans l'académie et qui peut ainsi donner à ce découpage institutionnel une réalité autre qu'institutionnelle.

Chapitre 1 : Le monde des instances académiques et le monde des établissements

D'un premier regard sur l'académie, émergent deux mondes : celui des instances académiques (le rectorat et les inspections académiques), celui des établissements scolaires. Commençons donc par analyser ces deux mondes institutionnellement imbriqués mais qui dans les faits, ne s'interpénètrent et ne se connaissent guère, se vivent comme disjoints.

1.1. Le monde des instances académiques

Le monde des instances académiques, celui du rectorat et des inspections académiques, constitue un monde relativement clos, dont la plupart des membres ne connaissent que faiblement le monde des établissements, dont la plupart des membres aussi se sentent méprisés au royaume des acteurs de l'éducation.

Le rectorat et les inspections académiques constituent des organisations fort semblables, au point qu'on pourrait les assimiler à des poupées russes ou des institutions gigognes. Il y a certes quelques différences notables dans les champs d'exercice, les domaines de compétence et les modes de fonctionnement, en grande partie liées aux découpages administratifs nationaux (cf. chapitre 2). On rappellera notamment que traditionnellement, une inspection académique coiffe un département, est en contact régulier avec les conseils généraux et s'occupe principalement du niveau primaire d'enseignement (les écoles maternelles et primaires) et des collèges, alors qu'un rectorat coiffe un ensemble de départements et d'inspections académiques, est en contact régulier avec les conseils régionaux et s'occupe principalement des lycées. De même, les inspections académiques s'occupent traditionnellement de l'affectation des élèves et de la gestion des personnels du primaire, tandis que le rectorat se charge de la gestion des personnels du secondaire (collèges et lycées compris). Au delà de ces différences traditionnelles et largement en évolution d'ailleurs, tout au moins en question, les organisations du rectorat et des inspections académiques surprennent par leurs ressemblances, notamment dans leurs organigrammes : en dessous du recteur ou de l'inspecteur académie, on trouve un secrétaire général, des conseillers techniques, des services dont les activités ne varient généralement que par le secteur

concerné : département ou académie, niveau primaire ou niveau secondaire. Elles surprennent aussi par la ressemblance de leurs architectures, de leurs modes de fonctionnement, des personnels qui les composent. Comment fonctionnent alors au quotidien ces « institutions homologues » ? Prenons pour commencer l'exemple du rectorat.

« Moi, ce qui m'a frappé quand j'ai pris ma fonction, puisque j'étais prof dans l'académie... la vision qu'on a quand on est enseignant, c'est « le rectorat est une grande forteresse fermée, dans laquelle on peut difficilement entrer, surtout si un nombre de collègues impressionnant est massé ce jour-là devant le rectorat ... (rires) Et les gens du rectorat sont fermés dans leurs bureaux et ne connaissent rien à la réalité ». »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Même si ce n'est pas aussi accentué que dans les représentations des enseignants telles qu'elles sont ici caricaturées par un proviseur, le rectorat, c'est physiquement un ensemble architectural fermé, voulu hermétique. Autour du bâtiment, un ensemble de grilles avec seulement deux entrées possibles : l'entrée principale et officielle pour les visiteurs, l'entrée annexe réservée aux personnels du rectorat. A chaque entrée, se trouvent des gardiens, censés vérifier les identités des entrants. « Censés » parce que le plus souvent, il n'y a pas de vérification ni pour les personnels que les gardiens connaissent à la longue très bien, ni pour les visiteurs lorsque ceux-ci sont isolés. Tout se rigidifie lorsque des *groupes* de visiteurs se présentent à l'entrée. Les contrôles se font alors stricts, l'objectif étant d'empêcher une « délégation sauvage » de parvenir à entrer dans le rectorat et obliger le recteur ou un autre représentant du rectorat à un rendez-vous non prévu, en forçant leur porte ou en improvisant un sit-in à l'intérieur du bâtiment. Les groupes de mécontents sont donc maintenus, généralement sans difficulté, hors les murs, ou plutôt hors les grilles. Au cours d'un mois, il n'est pas rare de voir quatre ou cinq « mini-manifestations », plus parfois au début et à la fin de l'année scolaire : généralement, des enseignants d'un établissement mécontents de la fermeture d'une classe, d'une section voire d'un établissement, enseignants parfois accompagnés de parents d'élèves, d'élèves ou d'élus. Ces petits groupes d'une dizaine ou d'une vingtaine de personnes, n'ont aucune chance de rentrer en bloc au rectorat. Au mieux, ils arriveront à négocier, pour deux ou trois d'entre eux, un rendez-vous avec un responsable du rectorat. Mais la règle générale est que les groupes non annoncés ne sont pas reçus : il faut prendre rendez-vous pour être reçu. On observe le même mode de réception dans les inspections académiques, concernées essentiellement par des manifestations intéressantes des écoles primaires ou des collèges. Ce qui fait par contre la spécificité du rectorat par rapport

aux inspections académiques, c'est le siège qu'il constitue en cas de grandes manifestations ou de grèves.

Les barrières à l'entrée se font évidemment encore plus hermétiques lors des grandes manifestations, traditionnelles en période de rentrée scolaire ou universitaire, plus exceptionnelles mais aussi plus virulentes lorsqu'il s'agit de dénoncer un projet de réforme de l'Education Nationale dans son ensemble (réforme Allègre par exemple). Le rectorat, haut lieu symbolique de l'Education Nationale, est souvent choisi comme lieu d'arrivée de ces grandes manifestations. Dans ces cas-là, le bâtiment se transforme en citadelle assiégée : les grilles sont hermétiquement fermées, les escouades de CRS quadrillent les rues attenantes, les personnels doivent montrer leur carte à l'entrée. Une fois rentrés, les personnels peuvent guetter par les fenêtres ce qu'il se passe « dehors », observer le défilé d'élèves et d'enseignants dont ils gèrent quotidiennement les dossiers, puis craindre de ne pas pouvoir sortir avant une heure tardive. Le rectorat est un lieu qui ne s'envahit pas facilement... En temps « normal » cependant, quand les mécontentements sont peu nombreux, l'entrée est un peu plus facile, tout au moins le passage de la première grille. Une fois cette grille passée, il s'agit en effet de passer l'étape de l'accueil. La plupart des visiteurs obtiennent à l'accueil ce qu'ils sont venus chercher : un renseignement, un dossier de candidature, ... Ceux qui n'ont pas de rendez-vous et qui veulent « aller dans les services », parler directement à la « personne responsable » de leur dossier doivent être plus insistants : convaincre les personnes de l'accueil qu'elles ne peuvent pas fournir l'information recherchée, les convaincre de téléphoner au service concerné et d'obtenir le précieux sésame : l'autorisation d'aller dans les services.

Cela étant dit, le plus généralement, les visiteurs n'ont pas besoin d'aller dans les services. Le rectorat, tout comme les inspections académiques d'ailleurs, est un univers réservé à des « habitués ». « Habitués » au rang desquels on compte les personnels du rectorat et des inspections bien sûr (l'équipe dirigeante, les chefs de service, les chefs de bureau, les personnels des bureaux, les personnels d'entretien), les personnels de l'inspection de l'Education Nationale, quelques chefs d'établissement, les représentants syndicaux. Dans ce monde, pas d'élève, pas de parent d'élève, très peu d'enseignants en exercice. Absents physiquement de ce lieu, les élèves et les parents d'élèves tendent aussi progressivement à disparaître des esprits de la plupart des administratifs du rectorat et des inspections académiques, pour qui les élèves se résument généralement à des unités statistiques dans de

gigantesques bases de données, à des flux, sinon à des stocks. Le discours des administratifs sur les élèves devient ainsi souvent un discours largement stéréotypé (anecdotes), tout au moins désincarné (discours généralisant parlant de « L'élève », souvent « L'élève d'aujourd'hui » pour le distinguer de « L'élève d'antan »). Les élèves, dont les administratifs parlent dans leur discours, sont des figures imaginées, rhétoriques et fantasmagoriques (« l'élève au cœur du système éducatif » par exemple). Ce peuvent être aussi leurs propres enfants, à partir desquels les acteurs interprètent les évolutions ou l'inertie de l'institution.

« Regardez un prof ... Je ne veux pas être désagréable, mais j'ai vu avec mes gamins. J'ai retrouvé mes cours de 6^{ème} quand mon fils est rentré en 6^{ème}. Premier cours de biologie en 6^{ème} : la fougère. Je me suis dit « Ouh, la, la, ça n'a pas évolué finalement... » (rires). Entre ce que faisait un administratif il y a 20 ans et ce qu'il fait maintenant, il n'y a rien à voir. Vous n'avez pas le choix. Je veux dire : le papier-crayon, il n'y en a presque plus. Vous êtes obligé de maîtriser les outils, d'apprendre à travailler autrement. Alors qu'un prof, il n'est pas obligé. Il y en a beaucoup qui n'ont pas évolué. Je reprends mon exemple avec mon gamin : ses cours d'anglais, c'est le même type de cours que j'ai vécus. Alors que nous, on a été obligé d'évoluer, c'est le côté finalement intéressant de l'administration. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Comme dans cet extrait, on retrouve dans beaucoup d'entretiens avec les personnels académiques l'évocation de leurs enfants pour parler des élèves, car les élèves sinon sont plutôt des fantômes ou des fantômes dans l'univers des instances académiques, surtout au rectorat : on en entend parler mais on ne les voit jamais. Cet extrait nous apprend par ailleurs la distance forte qui existe entre l'univers des enseignants et l'univers des administratifs, distance qui repose sur de multiples désaccords ou points d'incompréhension. Cette distance est d'abord physique. Soit par facilité, soit parce qu'ils ont appris que se déplacer au rectorat ou dans les inspections académiques n'est pas nécessairement la voie la plus rapide et la plus efficace pour se faire entendre, les enseignants, exceptés quelques nouveaux et quelques habitués, tentent généralement de régler leur problème par téléphone. De même, la plupart des communications entre les instances académiques et les différents interlocuteurs des établissements (notamment les chefs d'établissements, les adjoints, les secrétaires, les intendants pour les grands établissements), se font par téléphone, mail ou échanges télématiques. Cette généralisation des télétransmissions, donc d'échanges à distance, dans les relations entre les représentants des établissements et les instances académiques ne facilite assurément pas la communication et l'intercompréhension entre ces deux mondes qui se vivent comme disjoints.

Il convient néanmoins ici d'apporter quelques nuances à ce constat de méconnaissance et d'incompréhension de la part des personnels des instances académiques. En effet, tous ces personnels ne sont pas logés à la même enseigne. Si la très grande majorité des personnels — ceux des bureaux et des divisions — sont totalement séparés du monde des établissements (ils n'y sont jamais allés, ils n'ont que quelques contacts épisodiques et au téléphone avec eux), il existe un noyau de personnes qui sont en contact plus régulier et direct avec les représentants des établissements : c'est essentiellement le noyau des dirigeants, comprenant le recteur, les inspecteurs académiques, les secrétaires généraux, les conseillers techniques, le proviseur vie scolaire, quelques chefs de division (souvent la DOS et la DIPE). Les membres de ce noyau sont en contact beaucoup plus étroit avec les établissements, parce qu'ils se déplacent parfois sur le terrain dans des réunions d'informations (réunions de bassin, réunions de rentrée), parce qu'ils rencontrent les chefs d'établissements et les représentants syndicaux dans les réunions organisées dans les instances académiques (CTPA, CAPA), parce qu'aussi les chefs d'établissement sont parfois amenés à demander à les rencontrer personnellement (cf. infra). On se trouve donc en présence au sein des instances académiques d'une forte coupure entre un groupe restreint (pour ne pas dire élitiste) en contact avec le terrain (en fait essentiellement avec les chefs d'établissements) et un groupe majoritaire de personnes totalement détachées et coupées des préoccupations du terrain des établissements scolaires. Pour ce dernier groupe, on peut parler d'une forme d'autarcie, voire d'autisme vis-à-vis du monde des chefs d'établissements, des enseignants et des élèves.

S'ajoute à cette méconnaissance du « terrain » un fort sentiment de mépris ressenti. Le groupe majoritaire des « petits administratifs » tend à se vivre comme un rouage essentiel mais méconnu ou trop peu reconnu de l'institution Education Nationale, et à stigmatiser le manque de compréhension des chefs d'établissement, des enseignants. Beaucoup d'administratifs rencontrés dans les instances académiques ont évoqué qui leur « ras-le-bol », qui leur « amertume » vis-à-vis d'enseignants et de chefs d'établissements, parfois d'administratifs des établissements, qui les considèrent comme des « fonctionnaires », des « fainéants », des « bons à rien » qui choisiraient volontairement de ne pas répondre à leurs demandes, de ne pas répondre au téléphone ou de faire traîner les dossiers. Les administratifs des bureaux des personnels soulignent la profonde indifférence que leur témoignent généralement les acteurs des établissements : le rectorat et les inspections académiques seraient des mondes négligés ; leur existence serait connue, point. Mais ce que les personnels acceptent le plus difficilement, ce sont les formes d'impatience que leur manifestent certains enseignants, certains chefs

d'établissements, certains secrétaires qu'ils rencontrent, généralement au téléphone. Ils soulignent souvent l'incompréhension de certains de leurs interlocuteurs, qui, transformant l'indifférence en arrogance, agissent et exigent comme s'ils étaient seuls au monde, laissant ainsi supposer que les administratifs n'auraient rien d'autre à faire. C'est par exemple vrai des administratifs qui ont en charge les personnels enseignants et qui se sentent largement oubliés voire méprisés par la plupart des enseignants.

« - Les tâches les plus intéressantes (dans une division des personnels enseignants), c'est celles où on ne répond pas au téléphone ?

- Non. Non, non. Les collègues ne se plaignent pas tant que ça. Ils aiment bien en général avoir des contacts avec les enseignants. Evidemment, il y a des enseignants qui appellent en exigeant certaines choses, qui se mettent en colère, qui traitent la pauvre petite gestionnaire du haut de leur science, mais bon... Ça peut provoquer quelques grincements de dents de temps en temps, mais je crois que dans l'ensemble, c'est pas un problème. Au contraire, c'est bien d'avoir des contacts. Autrement, ça serait complètement déshumanisé, ça serait dommage.

- C'est deux mondes complètement différents, les enseignants et les administratifs, les gestionnaires ?

- Oui. Oui, oui, oui. C'est deux mondes à part. C'est deux univers. On n'a pas toujours l'impression qu'on vit sur la même planète. Mais bon, c'est comme ça.

- Quelle image on a des enseignants ici ?

- C'est plutôt dans l'autre sens que se pose la question. Ce dont on souffre entre guillemets, c'est plutôt de l'image que les enseignants nous renvoient. Vous connaissez bien tous ces discours qui traînent sur l'administration qui fait que vous refuser ce que vous lui demandez, qui vous fait traîner pour le plaisir. C'est une réputation de bons à rien qui colle un peu à la peau. Et puis, on sent toujours un certain mépris. C'est peut-être moins prononcé qu'à une époque mais on le sent toujours un peu. Et c'est beaucoup moins justifié d'ailleurs, parce qu'on a maintenant des gens qui travaillent dans les bureaux, qui ont des licences, qui ont des maîtrises, qui ont tout autant de diplômes que les enseignants et qui en plus ont un boulot qui n'est pas simple, qui est compliqué, qui demande de la réflexion, qui demande du jugement. Et puis, on a le sentiment d'une profonde ignorance. Ignorance et indifférence, je dirai, parce que l'enseignant dans son établissement, finalement, il voit midi à sa porte, on a quelques fois l'impression qu'il ne voit pas plus loin que le bout de son nez. L'enseignant n'a pas tellement de notions de qui se passe ici. Le rectorat, c'est l'ombre. C'est un gros travail mais on a l'impression parfois que c'est complètement transparent, que ça ne se voit pas (sourire). Ça fait un peu râler quelques fois, mais bon.

- Vous avez parfois à gérer des conflits entre certains enseignants et des personnes de votre service ?

- Quelques fois, je vois arriver une collègue, complètement stressée parce qu'elle vient d'avoir au téléphone un enseignant qui l'a insultée ou qui l'a maltraitée. Mais, à part essayer de lui dire de se calmer, je ne peux rien y faire, moi, je n'y peux rien. C'est comme ça. »

Entretien avec un responsable administratif (enquête sur l'académie de Clermont-Ferrand)

Comme l'exprime cet extrait, la distance entre les administratifs et les enseignants est d'abord vécue par les administratifs comme une question liée à l'image renvoyée par les enseignants. En d'autres termes, les administratifs supportent difficilement l'image d'eux-mêmes qu'ils disent ou croient être véhiculées par le monde des enseignants et plus largement par le monde des établissements. La distance entre les administratifs et les acteurs des établissements, c'est principalement celle du mépris, le mépris ressenti. Ce mépris est ressenti comme le mépris

des plus diplômés pour les moins diplômés, dans un monde éducatif où le diplôme a une valeur classificatoire maximale. La distance intériorisée par les administratifs est par ailleurs amplifiée par la distance financière qui les sépare des enseignants et des chefs d'établissements. Si les administratifs les plus « gradés » sont aussi bien rémunérés que certains enseignants, il peut aussi y avoir des écarts considérables de rémunération. Les administratifs des bureaux des personnels peuvent ainsi avoir à gérer des dossiers de rémunération d'enseignants de classe préparatoire en fin de carrière qui cumulent les heures supplémentaires (les fameuses « colles ») et qui gagnent près de dix fois plus qu'eux. Il leur arrive parfois d'avoir à gérer le mécontentement de certains de ces enseignants qui jugent que le paiement de leurs heures complémentaires tarde. La distance financière ajoute ici au caractère jugé déplacé du mécontentement.

Mais le mécontentement des « petits administratifs » peut dépasser le stade du simple sentiment de mépris de la part du monde des établissements. La défense se retourne ainsi parfois en véritable réquisitoire contre les enseignants. Comme dans l'extrait précédent, les administratifs retournent souvent les arguments qu'ils disent leur être adressés en paroles ou en actes par les enseignants. Ils se sentent accusés d'avoir une vision restreinte de l'éducation, ils se disent au contraire porteurs d'une vision globale de l'académie et de l'intérêt général. Ils se sentent accusés d'immobilisme, ils disent que ce sont les enseignants les plus immobiles : les enseignants — en tous les cas, la majorité d'entre eux — sont souvent décrits comme « aigris », « peu innovants ». Les « petits administratifs » se sentent accusés d'être enfermés dans leur citadelle et fermés sur le monde éducatif, ils accusent au contraire les enseignants d'être enfermés dans leur discipline et leur établissement. Ils prennent ainsi souvent comme exemples les discours qu'ils entendent formuler par les représentants syndicaux enseignants en CAPA, pour dénoncer le corporatisme du corps enseignant, son insistance à défendre les enseignants incompetents au mépris de l'intérêt des élèves, son incapacité à se mobiliser pour des réformes pédagogiques innovantes.

« Il y a... Comment dire ? Est-ce qu'au rectorat, il y a l'idée que le monde enseignant ne bouge pas ? Comment c'est vu d'ici ?

Oui. Oui, un peu. Majoritairement dans le rectorat, on les voit comme des gens un peu accrochés à leur statut et à leur principes, des gens qui se radicalisent. Dès qu'on leur demande quelque chose de nouveau, crac, il faut leur payer une heure supplémentaire. Qu'ils mégotent tout le temps, ça devient un peu déplaisant. On parle de l'élève qui est au cœur du système éducatif, mais on ne voit pas bien. De par mon boulot mais aussi de par mes gosses, je n'ai pas le sentiment... Je ne vois pas des gens qui se battent comme un toubib va se battre pour essayer de sauver un malade par exemple. J'ai l'impression de gens un peu aigris, qui n'évoluent pas, qui restent un peu enfermés dans leur petite discipline, leur sphère. Pour arriver à les faire

évoluer, il a fallu vraiment leur imposer les TPE — les Travaux Personnels Encadrés — ou les PCPP pour les Lycées Professionnels — les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel —. On a l'impression que si on ne leur impose pas des réformes, ils ne vont pas d'eux-mêmes travailler en commun, ils ne vont pas d'eux-mêmes essayer d'évoluer. C'est ce côté cloisonné, fermé, qui peut être énervant. D'un autre côté, je suis critique mais je me rends bien compte que les profs sont peut-être un petit peu dépassés, ils sont désacralisés aussi, et je comprends parfois leurs positions. Ce qui est dommage, c'est qu'on voit toujours les mauvais côtés et c'est vrai qu'on ne valorise pas assez l'innovation dont font preuve certains professeurs — je dis bien certains —. Je vois, l'an dernier, le recteur Bancel a voulu mettre en place une initiation à l'informatique obligatoire pour les enseignants. Il y a des milliers de profs qui l'ont fait, parce qu'il y avait des milliers de profs qui n'avaient pas encore appuyé sur un bouton de micro-ordinateur. Et c'est ça, je ne comprends pas, je ne trouve pas ça normal. Ils disposent de temps, c'est eux qui doivent déverser la culture et je ne comprends pas qu'ils ne soient pas plus curieux, pas plus innovants, pas plus à la pointe du progrès.

C'est un discours que l'on retrouve au rectorat ?

Oui. Oui, oui, tout à fait. Alors je vous dis : « Ai-je tout à fait raison ? », je ne sais pas. Mais c'est le sentiment qu'on a. Au niveau des remontées qu'on a, des pétitions qu'on a, et puis aussi des expériences personnelles, on peut avoir ce sentiment sur les profs.

Vous voyez des enseignants de temps en temps au rectorat ou pas ?

Oui, mais moi pas trop. Heureusement, parce que je crois que j'aurais un peu de mal (rires). »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Cet extrait est assez significatif d'une forme de discours de certains administratifs sur les enseignants. Le discours est particulièrement remonté, acéré, mais appuyé sur une représentation largement désincarnée des enseignants : les instances académiques sont des univers où l'on parle beaucoup des enseignants et des élèves, mais où on ne voit guère ces acteurs. Ces univers sont plutôt réservés à un public d'habitues. Dans ce public, hormis les administratifs et épisodiquement quelques chefs d'établissement « habitues » (cf. infra), l'on peut trouver les représentants syndicaux des enseignants et des personnels ATOS de l'académie. Il faut néanmoins préciser que ces représentants ont très peu l'occasion de se rendre dans les services mêmes du rectorat (à l'exception parfois des divisions des personnels). Les visites des représentants syndicaux aux instances académiques se limitent généralement aux grandes réunions paritaires ou à la préparation de ces réunions, souvent avec les Divisions des Personnels. Les rencontres se font souvent dans des salles séparées.

Bref, le rectorat et les inspections académiques sont des univers isolés, principalement du fait de la composition de leur personnel et de leur public : une composition d'administratifs qui ne côtoient qu'épisodiquement certains chefs d'établissements, exceptionnellement des enseignants, jamais des élèves. Cet isolement se transforme souvent en hermétisme car il est renforcé par des représentations fortement clivées du monde des administratifs et du monde des établissements, vécu comme lointain et méprisant par les « petits administratifs » des instances académiques. Face à ce premier

monde hermétique que sont les instances académiques, l'on retrouve dans l'académie un autre monde bien séparé : celui des établissements.

1.2. Le monde des établissements

Un tout autre monde est celui des établissements scolaires (les collèges et les lycées dans notre étude) ; peut-être devrait-on ici d'ailleurs plutôt parler d'une constellation de micro-mondes, tant les catégories d'établissements (collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées d'enseignement professionnel) et les différents établissements d'une même catégorie semblent disjoints les uns des autres (cf. chapitre 2). Mais ces micro-mondes se caractérisent par quelques points communs qui les distinguent des instances académiques. Dans ces micro-mondes dominant d'abord les élèves, les enseignants, les éducateurs, les personnels de direction. Ce sont aussi des micro-mondes qui se retrouvent autour de l'opposition ressentie au monde des instances académiques.

Il faut rappeler ici que nous avons exploré ce monde des établissements dans notre étude par le discours des chefs d'établissement et des personnels administratifs ainsi que par l'observation de quelques situations d'entretien. L'étude de ces discours et la lecture complémentaire des travaux sociologiques sur les établissements, les enseignants et les élèves, montrent que c'est un monde, même si c'est avec des nuances selon les acteurs, qui se sent aussi séparé du monde des instances académiques. Il apparaît ainsi intéressant d'étudier ce monde par les contrastes, les oppositions qu'établissent les acteurs des établissements entre ce qu'ils jugent être leur monde et le monde des instances académiques.

Si les deux mondes sont souvent présentés comme des mondes opposés, il n'est cependant pas facile de distinguer nettement les lignes d'opposition tant celles-ci se recouvrent dans les discours : nous / ils, on / eux, les gens du terrain / les gens des bureaux, les praticiens de l'enseignement / les théoriciens, les éducatifs / les administratifs, les pragmatiques / les dogmatiques, les fonctionnels / les dysfonctionnels, les connaisseurs / les gestionnaires, etc. Ce qui est tout de même apparent, c'est la mise en avant d'une logique dichotomique, duale opposant souvent les mondes des établissements et de l'administration académique. Nous verrons plus tard que cette fracture n'est pas portée par tous les acteurs de façon indifférente : les chefs d'établissement se sentent plus ou moins éloignés du monde administratif, tout au

moins différemment éloignés selon les différents interlocuteurs administratifs. Nous verrons aussi plus tard que cette fracture entre les établissements et les administratifs de l'académie est généralement beaucoup moins profonde que celle qui sépare au sein des établissements les chefs d'établissements et les enseignants. Néanmoins, à titre de première ébauche, l'on peut évoquer les façons dont les chefs d'établissement les plus catégoriques dépeignent les contours de la culture des établissements, souvent par contraste avec la culture des instances académiques.

« Tout à l'heure vous aviez dit que vous aviez de plus ou moins bonnes relations avec les services du Rectorat... »

Tout à fait. Nous sommes 1/500^{ème} des préoccupations du Rectorat et ce quel que soit l'établissement. Pour une personne qui est chargée de gérer le remplacement des enseignants, l'établissement qui téléphone et pour qui c'est une urgence dramatique que le remplacement soit fait dans de bonnes conditions, elle relativise et n'a pas le niveau de responsabilité du chef d'établissement. Ce qui pour lui est un enjeu professionnel et personnel... les enjeux sont déséquilibrés. S'il est 16h01 alors que vous lui avez téléphoné 10 fois auparavant, elle sera partie, même si c'est la révolution dans l'établissement. Dans ce cas, je ne vois pas ce que l'on pourrait faire. Il y a certainement des conditions techniques qui pourraient être améliorées mais il y aura toujours cet écart entre les préoccupations du chef d'établissement et la secrétaire qui exécute et pour qui ce n'est pas un enjeu du tout.

C'est-à-dire qu'elle n'a pas conscience des conséquences de ses actes ou est-ce qu'il y a finalement une certaine indifférence ?

Je ne pense pas. De 9 heures à 10 heures ce n'est pas la peine de téléphoner parce que tout est saturé. Au même moment on est 30 ou 40 à envoyer le même message à la même personne. Elle traite tout ça du mieux qu'elle peut. Je ne sais pas si cet écart entre les établissements et le Rectorat ne peut pas être gommé. On est dans un système napoléonien avec des chefs, des sous-chefs, etc. ; dans un établissement scolaire, ce n'est plus ça du tout. Il ne suffit pas d'aller dans la salle des profs pour que tout le monde mette le doigt sur la couture du pantalon. Il y a une interface à trouver entre un système qui est hiérarchisé avec très peu d'autonomie et des unités qui vivent par elles-mêmes et qui ne vivent pas sur ces références. Répondre à des professeurs « Je ne peux pas assurer le remplacement parce qu'il y a 20 autres établissements à servir avant moi » ils me répondent qu'ils en ont absolument rien à foutre. Le problème c'est que ça tourne ici. C'est un problème d'interface. Il y a 2 logiques différentes et c'est pour ça que ça se passe mal et tout particulièrement avec la division du personnel enseignant.

Vous faites quoi dans ces cas là ?

Je prends ma voiture et je vais à Lyon. Parfois ça arrange les choses.

Avec le chef de la DIPE ?

Non parce que le chef me dira oui, toujours. Quand on a pris de la bouteille, on s'aperçoit que le chef dit toujours oui alors que ce n'est pas pour ça que la fille qui met un nom en face de la case vide le fera. Tandis que si on l'emmerde, non surtout pas l'emmerder parce que sinon c'est cuit, si on lui dit «je vous propose ça etc.», il y a une chance que ça avance plus vite. Pour faire coïncider les besoins d'une institution gigantesque et la réalité quotidienne, ça me paraît un problème normal. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Ce n'est qu'une hypothèse, on a fait le tour de plusieurs établissements, on a pu voir qu'il y avait une distance des établissements avec le rectorat... »

Abyssale la distance. J'ai beaucoup de relations avec le rectorat dans la mesure où la rectorat est la tutelle d'Etat. Le gros problème c'est que les gens du rectorat ne s'imaginent pas ce que l'on vit sur le terrain. Si on n'a pas vécu la relation physique du prof dans sa classe, on ne peut pas

comprendre, les administratifs du rectorat ça m'est déjà arrivé de les virer au téléphone. Ils veulent des réponses dans les deux minutes qui suivent alors que l'on est sur le terrain en train de se démerder. Je crois que ce n'est pas une mauvaise volonté de leur part mais qu'ils n'imaginent pas l'engluement de la réalité quotidienne. J'ai connu beaucoup de recteurs, pas à Lyon parce que l'on change de recteur tous les 10 ans, la qualité relationnelle qui va se nouer entre le rectorat et les chefs d'établissement doit beaucoup dépendre de la perception que le recteur a de la réalité. Il y a des recteurs qui ne comprennent rien.

Une occasion comme hier (un banquet a été organisé au lycée, en présence de nombreuses personnalités des instances académiques) c'est un moment privilégié pour influencer sur la vision que le recteur a de la réalité ?

Non parce qu'il n'a pas vu le lycée en fonctionnement. C'était vraiment la mondanité. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

On retrouve dans ces deux extraits condensées de nombreuses critiques adressées par les établissements au rectorat et plus largement aux instances académiques. Deux foyers de critique apparaissent nettement ici : la méconnaissance du terrain et l'incompréhension de la logique profonde de l'enseignement chez les personnels académiques. La première ligne de critique souligne la méconnaissance qu'ont les personnels académiques des difficultés du terrain, de sa « réalité », terme récurrent dans les discours. Les instances académiques sont vécues comme des institutions coupées du terrain, et incapables de réduire cette coupure. Sont ici visés autant les « têtes » du rectorat que les petits administratifs. Le sens des visites des officiels de l'académie est très souvent dénigré, tant ces visites dans ces établissements apparaissent de l'ordre des mondanités, du superficiel, de l'orchestré. Il faut néanmoins noter que les chefs d'établissement participent pleinement et sciemment de cette orchestration des visites, et donc de leur artificialité, en organisant les réceptions des officiels, en veillant à ce que la face affichée de leur établissement (la « vitrine », la « façade » dirait Erving Goffman) soit toujours consensuelle, attrayante sinon scintillante.

Dans les discours des chefs d'établissement, la méconnaissance du terrain attribuée aux représentants des instances académiques semble concerner tout ce qui a trait à la vie d'un établissement, sans qu'il soit rarement précisé ce que cette vie recouvre. Néanmoins, les chefs d'établissement reviennent très souvent sur la méconnaissance des rythmes et des priorités du terrain. Quand ils parlent des réponses aux demandes qu'ils formulent, ils insistent sur la lenteur des administratifs à leur répondre, sur leur incapacité parfois à repérer la gravité locale d'une situation. Quand ils parlent au contraire des relations descendantes (des instances académiques vers les établissements), ils dénoncent la rapidité de réponse demandée et parfois l'incapacité des instances académiques à ne pas tout demander dans l'urgence : le rectorat et les inspections académiques sont vus comme des institutions exigeant de l'instantanéité dans

les réponses qui doivent leur être données, tandis que la vie quotidienne d'un établissement est décrite comme une réalité obligeant à des aménagements permanents des temps et des réponses, de la malléabilité, de la souplesse dans la gestion de l'emploi du temps. Plus profondément, avec l'évocation des rythmes, c'est la logique de l'ordre donné que semblent refuser et dénoncer les chefs d'établissement : ceux-ci admettent avec difficulté que les demandes du rectorat soient formulées sur le ton de l'ordre ou dans une temporalité ordre-exécution. Conscient et apparemment convenant de sa soumission institutionnelle à ce qu'il appelle sa « tutelle d'Etat », le chef d'établissement précité entend ne pas être pour autant réduit à un simple exécutant. La maîtrise du temps est donc un enjeu important de la relation des établissements avec les instances académiques. Les administratifs qui travaillent dans les établissements et à qui est généralement déléguée la tâche de répondre « le plus rapidement possible » aux demandes des instances académiques, rappellent ainsi souvent les difficultés de la gestion des ordres et des temporalités conjointes imposés par le personnel de ces instances.

« Avec votre statut, vous pourriez travailler au rectorat... »

Oui, mais je voudrais surtout pas. C'est le travail qui me plairait pas. J'ai eu des amies qui ont travaillé au rectorat, elles disent bien qu'on y fait toujours le même travail. Et moi, j'aime pas ça. Moi, j'aime le contact avec les élèves, avec les parents. J'aime pas les tâches répétitives. Et puis, ils savent pas ce qu'il se passe ici.

Vous connaissez mieux le terrain que ceux du rectorat ?

Non, nous non plus, on connaît pas le terrain. Mais ce qui change, c'est que nous, quand on fait un travail, on peut pas le faire instantanément. On a constamment des élèves, des coups de fil. Ils se rendent pas toujours compte qu'on peut pas faire un travail suivi, qu'on peut pas répondre immédiatement. »

Entretien avec la secrétaire d'un lycée professionnel

« Passer du Rectorat à un établissement, on change de monde ? »

On change de monde. C'est très bien parce que l'on connaît l'autre côté ; au niveau des relations on se comprend mieux. Mais ce que je préfère dans le travail ici, c'est l'autonomie. La ligne hiérarchique me pesait.

Quand on est au Rectorat est-ce que l'on sait ce qui se passe dans les établissements ?

Non, c'est vraiment cloisonné.

Quand on est au Rectorat, on a envie d'aller dans un établissement ?

Oui, parce qu'il y a plus de vacances. On a l'impression de moins en faire dans les établissements, le travail n'est pas du tout le même. Au Rectorat, c'est beaucoup plus administratif, moins de décisions, de contacts, par contre ici il y a d'autres échéances. Dans la DOS, on travaille en perpétuel décalage avec la réalité. Ici, on voit beaucoup plus de gens qu'en Rectorat. (...)

Est-ce qu'il y a des cultures opposées entre le Rectorat et les établissements ?

Certainement, sauf pour des gens comme moi mais c'est rare. Ce qui manque au Rectorat, c'est de faire des petits séjours dans les établissements et inversement. »

Entretien avec le gestionnaire d'un collège, ancien SASU dans un service de rectorat

Ces extraits montrent bien que la ligne de fracture, telle qu'elle est vécue dans les établissements, entre le monde des établissements et le monde des instances académiques, ne peut se résumer à une opposition entre le monde des administratifs et celui des « non-administratifs ». Les administratifs qui travaillent dans les établissements ressentent aussi une nette coupure entre leurs préoccupations et celles de leurs homologues du rectorat et des inspections académiques : coupure liée à la nature du travail, coupure liée à la présence ou à l'absence des élèves, coupure liée aussi au respect des temporalités imposées par les administratifs du « centre ». Si les chefs d'établissement peuvent dénoncer la façon quelque peu autoritaire qu'ont certains administratifs académiques de formuler des ordres et d'imposer des temporalités, ce sont d'ailleurs les administratifs des établissements qui se voient généralement déléguer la tâche de répondre à ces ordres et ces temporalités. La double position d'infériorité hiérarchique de ces derniers, dans l'établissement par rapport au chef d'établissement, dans l'académie par rapport aux instances académiques, les met en situation de devoir gérer ce qui s'assimile souvent à du « sale boulot » (Hughes, *Le regard sociologique*, 1996) dans les établissements, en l'occurrence le travail de réponse aux demandes académiques, souvent routinier et sans intérêt : la saisie de données et la « paperasserie » pour reprendre un terme couramment utilisé dans les établissements pour caractériser les demandes du rectorat et des inspections académiques. Ce travail, par nature machinal, est vécu d'autant plus mal qu'il est imposé du haut de l'académie, sans connaissance des difficultés du terrain, et délégué comme du sale boulot dans les établissements.

En sus de la méconnaissance du terrain, une seconde ligne de critique qui est récurrente dans les discours des acteurs des établissements, et cette fois quasi unanimement chez les chefs d'établissement, c'est l'incompréhension profonde de la logique de l'enseignement chez les personnels académiques : « Si on n'a pas vécu la relation physique du prof dans sa classe, on ne peut pas comprendre » (sic). Il faut ici rappeler que la grande majorité des chefs d'établissement sont issus du corps enseignant et souligner qu'ils assoient souvent leur autorité auprès des enseignants en exercice, en rappelant cette expérience (cf. chapitre 3). Plus encore qu'une expérience, avoir été enseignant semble définir une nature : on est enseignant ou on ne l'est pas, comme on est homme ou femme, définitivement, quasi naturellement, quasi génétiquement. Les anthropologues qui travaillent sur les catégories de genres seraient bien amusés de cette similitude, puisqu'ils conviennent qu'être « homme » ou « femme » résulte autant d'un construit social que d'une nature biologique, critiquant par là même la

naturalisation de différences sociales. Ce qu'il nous importe de noter ici, c'est une forme de naturalisation de la différence enseignants / non enseignants dans les discours de certains chefs d'établissement. Cette fracture verbale semble interdire en conséquence tout rapprochement possible, même en esprit, entre le monde de l'enseignement et celui de l'administration : les « gens » du rectorat ne peuvent pas comprendre la réalité de l'enseignement, et ils ne le pourront jamais.

Au delà de cette forme d'incompréhension vécue comme « naturelle et donc irrémédiable », les chefs d'établissement mettent parfois l'accent sur la responsabilité des supérieurs hiérarchiques dans la méconnaissance qu'ont les « gens du rectorat » de la réalité des établissements. Dans le dernier extrait cité, la qualité relationnelle qui se noue entre le rectorat et les chefs d'établissement est présentée comme dépendante de la perception que le recteur a de la réalité du terrain. Plus largement, les chefs d'établissement disent souvent beaucoup attendre de ceux qui dans le rectorat et les inspections académiques ont été enseignants, au premier rang desquels ils comptent les recteurs : l'incompréhension d'un ex-enseignant pour la chose pédagogique ou l'oubli des difficultés du terrain sont des délits au royaume des (ex)-enseignants. L'incompréhension des non-enseignants est chose plus acceptable et acceptée, ne serait-ce que parce qu'elle semble là encore « naturelle ».

« C'est clair que l'on a deux cultures complètement différentes entre la culture des services du rectorat et la culture des établissements. C'est deux mondes qui s'ignorent.

Et comment vous caractériseriez cette culture du rectorat et cette culture des...

Alors, vu de l'extérieur, cette culture du rectorat, ce sont des gestionnaires qui ont une culture de gestionnaires, qui sont soucieux de leurs équilibres. Et plus on descend dans la hiérarchie de l'organisation, plus ce souci de l'équilibre est vécu comme la seule contrainte, le seul sens du travail : « J'ai telle consigne, je n'en déroge pas ». Alors qu'avec les chefs de service, il y a un moyen de s'expliquer. Vous savez, je crois que les personnels du rectorat n'ont jamais été dans un établissement scolaire, donc ne s'imaginent pas ce que les gens vivent ici. Et puis, je pense que... — comme ça, vu l'extérieur, c'est complètement subjectif — je pense que les services sont fortement hiérarchisés et que le sens du travail, le ce pour quoi ces services sont en action, n'imprègne pas toutes les couches de la pyramide. Et quand on a affaire aux gestionnaires, c'est quelquefois ubuesque, UBUESQUE. (...)

Ce que vous pourriez proposer dans votre étude, c'est de faire de la relation entre le rectorat et les établissements, de faire que les gens se connaissent, et que les gens du rectorat connaissent pour quoi ils travaillent, à quoi servent leurs heures parce qu'il y a une méconnaissance profonde. La DAET connaît bien ce lycée, ça, c'est sûr. Certains gens de la DOS aussi, mais pas tous. Les gens de la DIPE, eux, sont jamais venus dans un établissement. Ouais, il faudrait que je les invite. C'est une idée.

Parce qu'ils viendront pas spontanément ?

Ah, non, ils viendront pas spontanément. Parce que j'imagine que pour venir dans un établissement, il faut qu'ils demandent l'autorisation, pas à Dieu le Père mais à son bras droit. J'ai l'impression que c'est très très hiérarchisé, ce rectorat. De l'extérieur, c'est le sentiment que j'ai. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

On retrouve dans cet extrait d'entretien l'évocation d'une ignorance mutuelle entre les services académiques et les établissements, et plus encore l'insistance sur la méconnaissance des « gens », des « gestionnaires », des « services » académiques pour les établissements. Cette méconnaissance est ici mise sur le compte d'une différence de « culture » plus que de nature, différence qu'il est donc imaginable de pouvoir combler ou au moins atténuer au prix d'une politique volontariste d'invitation des « gens du rectorat », le terme « gens » manifestant bien le caractère mal connu et identifié de ce groupe. Néanmoins, cette éventualité reste clairement de l'ordre oratoire et optatif, du « vœu pieux » en quelque sorte : « il faudrait que je les invite ». Dans les faits, la méconnaissance apparaît maximale et quasi insoluble. Ce qu'il est néanmoins important de souligner ici, c'est le type d'explication qui est convoqué : ce chef d'établissement fait référence au mode d'organisation du travail dans le rectorat pour expliquer l'incapacité de certains personnels à déroger à ce qu'il est attendu d'eux. En des termes sociologiques, il souligne ainsi des effets pervers d'une forte division verticale du travail : la délimitation des rationalités et la rigidification des comportements autour des règles. Le respect de la lettre du règlement plutôt que de son esprit est avant tout le fait de ceux qui ne peuvent se permettre d'interpréter l'esprit du règlement, en l'occurrence de ceux qui ne voient pas les enjeux d'une application stricte du règlement et / ou qui sont réduits à la position de simples exécutants. Si nous reviendrons plus précisément sur l'analyse sociologique des effets de la division du travail au sein des instances académiques (cf. chapitre 3), nous pouvons d'ores et déjà souligner une des conséquences évidentes de cette division sur les relations avec les établissements. Comme l'extrait le dit clairement, les gens du rectorat sont vécus comme des « gestionnaires », des « techniciens », ceux qui gèrent la vie dans les établissements avec des chiffres, des ratios, des quotas, des barèmes, des contingents d'heures et de postes, ou encore un double décimètre...

« C'est vrai que parfois on râle quand même. Un jour, je voulais qu'on me réaffecte une personne qui avait été là l'année précédente et qui habitait X. La gestionnaire du rectorat, qui devait être nouvelle peut-être, l'avait affectée à Y ; je pense qu'elle avait pris carrément son double décimètre sur une carte pour voir l'affectation la plus proche, mais sans tenir compte de la réalité géographique, mais c'est plus simple de venir de X jusqu'à chez nous parce qu'on passe par la vallée, que de traverser le plateau jusqu'à Y. Donc, c'est à nous aussi de dire ces choses là précisément, afin d'aider les gens du rectorat. Mais on ne peut donner que des propositions, dire la réalité qu'on a. C'est à eux après d'assumer la charge de l'affectation. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Etre qualifié de « gestionnaire » dans la bouche d'un chef d'établissement n'est pas le premier des compliments. Les gestionnaires sont dépeints comme ceux qui ne font qu'appliquer —

consciemment ou non, avec ou sans bonne conscience — les directives du Ministère, les barèmes pour l'affectation des enseignants, les ratios de nombre d'élèves par classe pour l'attribution des moyens, etc., et ce, de façon stricte, impersonnelle, parfois déshumanisée. L'opposition entre le monde des établissements et celui des instances académiques, c'est donc aussi celle d'une culture vécue comme « humanisée », ouverte et arrangeante face à une culture du papier (pour ne pas dire de la « paperasse »), techniciste et rigoriste, une culture du contrôle. C'est là un point majeur des relations entre les établissements et les instances académiques : la plupart des acteurs des établissements se sentent contrôlés par la voie télématique. Ils disent penser et imaginer que l'ensemble de leurs données informatiques sont ainsi contrôlées au niveau académique et croisées avec d'autres sources et qu'il ne faut donc pas se risquer à mentir, maquiller ou truquer les données, notamment le nombre d'élèves global ou le nombre d'élèves par classe, sur lesquels se fait la distribution des moyens.

« Sur la marge d'autonomie, je pense qu'on a quand même une autonomie en fonction de ce que l'on sait mettre en place avec nos partenaires. Sur le papier, l'autonomie est nulle. Sur le papier, on obéit aux ratios des grilles académiques.

On peut jouer sur les ratios, sur le nombre d'élèves ?

Ah, non. Non, non, non. On peut pas tricher sur les ratios. Sur le papier, les ratios sont les ratios. Incontournables. Par contre, sur la mise en œuvre de ces relations, je pense que les relations personnelles peuvent permettre une autonomie. On peut négocier.

On peut vraiment pas tricher sur les ratios d'élèves ?

Non, on peut pas afficher 400 élèves alors qu'on n'en a que 330. Parce que tous les élèves sont gérés sur une base informatique qui est remontée par le CATI, donc le rectorat sait précisément qui est affecté dans l'établissement. Ils sont pas dupes... Si un établissement fait apparaître des élèves fantômes, ils s'en rendraient compte. C'est facile de débusquer les tricheurs.

Il y a déjà eu des cas d'élèves fantômes ?

Tiens donc, bien sûr. Mais ils sont connus, ces établissements. Je vous assure que c'est pas la peine qu'ils aillent négocier quoi que ce soit. Bah, oui. La base première de la confiance, c'est l'honnêteté. Si vous êtes malhonnête avec vos interlocuteurs, je crois que ça ne marchera pas, ni une fois, ni la fois suivante.

Et les sanctions, elles sont sous quelle forme ? Est-ce qu'il y a des sanctions déjà ?

Non, je ne crois pas qu'il y ait des sanctions, sauf de ne pas obtenir ce qui est demandé. Le contrôle du rectorat n'est pas tatillon, mais il est effectif. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

« Donc en fait, ce qui joue pour la DOS, c'est le nombre d'élèves par classe ?

Ah, ben oui. Elles ont des cadrages : une classe, c'est tant d'élèves ; tant qu'on n'a pas dépassé, c'est pas la peine de rajouter une classe, c'est vrai. Maintenant, quand on devient en surcharge, quand on est juste à la limite, on cherche ce qu'on peut faire pour faire en sorte d'arranger tout le monde. C'est ça la crédibilité. C'est le fait que les chiffres que je lui avance ne sont pas des chiffres faux que j'aurais inventé pour obtenir plus de moyens.

Un moyen d'obtenir des moyens, chez ceux qui ne sont pas crédibles, c'est de pipeauter sur les effectifs ?

Oui, oui. (téléphone)

Je ne sais pas comment ils font.

Avant, ce qui se faisait, c'étaient les élèves fantômes...

Je pense qu'il y a encore des gens qui jouent sur les élèves fantômes et qui sont pas contents quand le rectorat leur dit que ça ne va pas. Mais ils n'ont pas compris, c'est tout. Je ne dis pas qu'avant, les personnes du rectorat n'étaient pas attentives à cela, mais je pense qu'il y avait plus de flou, on était moins encadré. Ce n'était pas la même logique. Maintenant, je crois qu'on a une bonne logique.

Dans une logique où il y avait plus de flou, chaque établissement avait intérêt à faire la même chose, pour ne pas se sentir floué dans la répartition des moyens ?

Non, je crois que quand même on gagnait à jouer malgré tout le jeu de l'honnêteté. Moi, j'ai toujours gagné, j'ai toujours obtenu ce que je demandais, parce que c'était raisonnable aussi. Mais le problème de nouveau, je pense, était essentiellement aux situations de concurrence qu'on peut avoir entre certains établissements. Avec les options « riches » — dirons-nous — qui font venir des enfants de telle ou telle couleur et qui vont permettre de faire un lycée de fortune, etc. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Remarquons ici que le contrôle imaginé par les chefs d'établissements est sans doute moins étroit qu'ils ne le disent en entretien. En effet, entre ce qui nous a été dit en entretien (la peur du contrôle et par conséquent le respect strict des données) et ce qui est pratiqué, il peut y avoir de forts écarts. Par exemple, beaucoup d'établissements signalent le plus tardivement possible les élèves qui n'ont pas intégré à la rentrée leur établissement alors qu'ils y étaient inscrits, espérant ainsi que les instances académiques ne reverront pas à la baisse leur dotation en moyens, calculée sur le nombre d'élèves prévu. La mise à jour des bases de données (les fameuses « bases élèves ») n'est ainsi pas toujours effectuée quotidiennement pour se garder des marges de manœuvre. Le jeu entre les établissements et les instances académiques s'assimile ainsi parfois au jeu du chat et de la souris, pour ne pas dire celui du gendarme et du voleur. Dans ce jeu, présenter le chat comme omnipotent et incontournable est sans doute un moyen de ne pas révéler les façons que peut avoir la souris d'éviter le chat...

L'écart entre les pratiques réelles et celles qui ont été évoquées en entretien est en partie lié à un biais de notre méthodologie d'enquête, dans la mesure où les chefs d'établissements rencontrés (qui se savaient avoir été choisis et/ou désignés par le secrétaire général pour faire partie de notre population d'étude) ont pu craindre que ne soient révélées à « l'œil académique » certaines de leurs marges de manœuvre et certaines de leurs pratiques cachées. Ne pas parler des zones d'incertitude et des façons possibles d'investir ces zones permettait de s'assurer que le « big brother » académique ne chercherait pas à réduire ces zones d'incertitudes et à supprimer certaines pratiques officieuses. Mais l'écart entre les pratiques réelles et celles qui sont avouées ne nous semble pas être seulement lié à la méthodologie de l'étude. Il révèle plus fondamentalement les logiques concurrentielles entre les différents

établissements (cf. chapitre 2) : il s'agirait ici de ne pas révéler à l'œil du concurrent — i.e. les autres chefs d'établissements — les marges de manœuvre, les zones d'incertitude et les pratiques cachées qui permettent d'être mieux doté en moyens que le voisin, tout au moins d'être un peu mieux doté qu'on le serait sans maquiller quelques données. Il y aurait donc des pratiques qui ne se révèlent à aucune oreille extérieure, ni celle des instances académiques, ni celle des établissements concurrents, ni celle des sociologues. Dans ce jeu de semi-mutisme, personne n'est néanmoins dupe : ni les instances académiques qui connaissent certaines pratiques « officieuses » mais qui pour mieux les maîtriser, préfèrent ne pas les sanctionner tant qu'elles ne dépassent pas certaines limites ; ni les établissements concurrents, puisqu'ils jouent eux-mêmes de ces pratiques officieuses ; ni les sociologues qui, en multipliant les points d'entrée dans l'académie, peuvent confronter ce qui se dit et ce qui se fait, et plus encore faire l'analyse des écarts entre les normes et les pratiques réelles. Notons d'ailleurs ici que les chefs d'établissements rencontrés savent à leur tour très bien que leurs différents interlocuteurs ne sont pas totalement dupes. Il y a seulement un accord commun pour ne pas trop parler de certaines pratiques officieuses et donc cachées.

Dans les discours qu'ils mettent en avant pour distinguer leur monde et celui des instances académiques, certains chefs d'établissements se définissent aussi — avec des nuances notables pour certains lycées professionnels — comme porteurs d'un intérêt général qui doit échapper à la logique de la concurrence, de la recherche de productivité. Dans cette perspective, la référence à la « gestion », aux « gestionnaires » est souvent présentée comme négative et répulsive : elle est souvent combinée aux références au secteur privé, à l'intérêt commercial, au profit financier, à la rentabilité. Derrière cette critique de l'application aveugle des ratios par les gestionnaires, pointe une forte critique ayant trait à la limitation des budgets et donc des moyens (essentiellement le nombre d'heures alloué à un établissement). Cette critique ne vise assurément pas principalement les personnels du rectorat et des inspections académiques, mais plutôt le manque de moyens attribué dans le budget de l'Etat à l'Education Nationale, et par voie descendante le manque de moyens attribué par le Ministère à l'académie, le manque de moyens attribué par le Rectorat à un département, le manque de moyens attribué par l'inspection académique ou le rectorat à un établissement, une section, une filière, une discipline, etc. Les « gens du terrain » disent bien savoir que les enveloppes budgétaires ne sont pas extensibles et que les « gens du rectorat » n'ont guère de latitude dans l'attribution des moyens. Les « gens du terrain », notamment les chefs d'établissement, disent aussi très généralement savoir gré aux personnels du rectorat de gérer avec compétence et

équité les budgets alloués par le Ministère. Les gestionnaires du rectorat et des inspections académiques n'échappent néanmoins pas totalement au discours amer de certains « gens du terrain » sur les compressions budgétaires, les réformes à budget constant, les projets caduques faute de financement.

Enfin, une autre dimension de l'opposition entre le monde des établissements et celui des instances académiques, telle qu'elle est vécue sur le terrain, est celle du mépris. L'on retrouve ainsi ce sentiment tant présent dans le monde des administratifs, et là encore bien moins, le sentiment de mépriser l'autre monde que le sentiment d'être méprisé par l'autre monde.

« Je pense qu'il y a beaucoup de mépris de la part de l'administration centrale. Ce mépris on l'a mérité. Si on n'était pas aussi lèche cul. (...)

Vous dites que le rectorat aime bien ceux qui sont courtisans et qu'en même temps il a du mépris envers les chefs d'établissements.

Humainement c'est plus agréable de voir des gens qui vous disent que tout va bien. C'est une tentation pour celui qui le dit et pour celui qui écoute. Je pense qu'effectivement il y a beaucoup de mépris, je reprends un peu Dubet lorsque qu'il dit que le mépris dégouline dans la hiérarchie de l'éducation nationale. Nous sommes méprisés et nous méprisons les profs. Ça m'arrive de me dire qu'il faut que j'arrête sinon je vais basculer dans le mépris des profs. De par mes bourlingages, il se trouve que je connais bien un certain nombre de hauts fonctionnaires au ministère. J'ai pu mesurer le mépris au ministère, plus vous montez et plus le mépris est fort. C'est l'horreur mais c'est bien fait pour notre gueule parce que souvent l'on a des comportements qui justifient ce mépris. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Ce qu'il est intéressant de noter dans cet extrait, c'est la responsabilité attribuée aux chefs d'établissement dans la production et la diffusion du mépris qu'ils inspireraient. Ce proviseur attribue ainsi ce mépris aux pratiques courtisanes de certains chefs d'établissements que nous aurons l'occasion d'évoquer plus loin. L'allusion au sociologue François Dubet rappelle ici que nombreux furent nos interlocuteurs à mobiliser des références sociologiques, montrant par ailleurs leur réflexion sur le système académique et ce qu'il s'y passe. Si cet extrait vise particulièrement le mépris que sueraient les hautes autorités du Ministère à l'égard des chefs d'établissement, le mépris ressenti et évoqué par les proviseurs de lycée, les principaux de collège et leurs adjoints aurait aussi d'autres sources : d'abord le mépris qu'auraient les instances académiques pour un niveau hiérarchique considéré comme faible (c'est notamment le cas des principaux qui se sentent souvent méprisés, tout au moins largement négligés, par le rectorat), ensuite le mépris que manifesterait les « petits administratifs », les personnels des bureaux aux représentants des établissements.

La plupart des relations entre les établissements et les instances académiques — rappelons-le — se font par voie « immatérielle » : téléphone, mail ou courrier. Mais il arrive aussi aux chefs d'établissement de devoir se rendre ou de sentir qu'il est bon de se rendre au rectorat (pour les proviseurs de lycée et les principaux de collège) ou dans les inspections académiques (pour les directeurs d'école et les principaux de collège). S'ils disent passer sans difficulté la barrière de l'accueil, ils disent aussi se confronter à l'accueil des administratifs, dans les bureaux. Les discours des chefs d'établissements que nous avons rencontrés parlent souvent de l'accueil, de l'amabilité des administratifs comme quelque chose à conquérir, à négocier : il faut d'abord savoir éviter les « dragons » du rectorat (pour reprendre l'expression d'un chef d'établissement), ceux qu'il ne vaut mieux pas déranger, ceux qu'il faut éviter à tout prix.

« Vous êtes déjà allé dans les bureaux du rectorat ? Vous êtes l'intrus. Quand on ne vous connaît pas, on n'a pas envie de passer la tête à travers la porte. On peut se faire jeter. J'ai pas eu beaucoup d'expériences où je me suis fait jeter, mais je pense que Michèle (ma secrétaire) vous en parlera des expériences où elle s'est fait jeter, puisque les secrétaires ont plus de difficultés que les chefs d'établissement. Quand vous dites que vous êtes chef d'établissement, les gens osent pas trop vous jeter. Mais, il y a quand même un service où il y a des problèmes. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

« Comment on apprend à repérer les « bons » interlocuteurs ? J'imagine qu'il y en a qui font moins bien leur métier... »

Ah oui, on a aussi des gens par dessus la tête desquels on sait qu'il faut passer. On a eu quelqu'un qui est parti maintenant, mais qui gérait un des pôles de la DIPE, on savait que c'était surtout pas à lui qu'il fallait s'adresser pour avoir des remplaçants dans telle ou telle section. On allait directement vers les gestionnaires, qui sont des simples secrétaires, parce qu'elles, elles savaient que dans telle ou telle discipline, il y avait telle personne libre. Et on pouvait traiter dans la minute et raccrocher en ayant la personne affectée. Tandis que l'autre, c'était la cata absolue. Mais de toutes façons, au rectorat, tout le monde le savait. Donc, soit on passait directement par le chef de division, soit on passait par les simples gestionnaires.

(téléphone avec un responsable de l'IA)

Oui, c'est un exemple de relations directes, avec l'IA cette fois, mais enfin avec l'équivalent de ceux dont on parlait au rectorat. Alors on en était où ?

Aux relations entre le rectorat et votre établissement et vous disiez « il y a des gens dont on sait pertinemment qu'ils sont compétents et d'autres dont on sait qu'ils ne le sont pas »...

Oui, alors heureusement, une très grande partie est compétente et cela ne pose pas de problème de fonctionnement. Il n'y a que quelques fusibles qu'il faut faire sauter, c'est tout.

Est-ce que ça veut dire... C'est intéressant. Est-ce que ça veut dire que le rectorat d'une certaine façon autorise aussi bien l'incompétence que la compétence ?

Je ne vais pas vous faire un dessin. A l'Education Nationale, on sait pertinemment qu'à tous les postes, quels qu'ils soient, il y a des gens qui sont notoirement incompétents mais qu'on ne peut pas déboulonner. Dans les établissements, dans les...

Au rectorat, c'est pareil ?

Ben, j'imagine, oui. Je ne vois pas pourquoi ça serait brusquement différent. Je ne sais pas comment sont recrutés les gens au rectorat, mais je pense que dans les SASU, etc, il n'y a pas de concours spécifique à une mission rectorale, donc il n'y a pas de raison qu'il n'y ait que des bons dans les rectorats. Comme dans les établissements d'ailleurs.

Vous pensez que c'est quelque chose de spécifique, ça, à la Fonction Publique ou... ?

Oh, je crois pas. Mais le fait qu'on soit nommé fonctionnaire, on a réussi un jour un concours qui nous garantit une assurance d'emploi. On voit bien combien c'est difficile de se débarrasser d'un fonctionnaire incompetent. Alors, c'est quand même, oui, plus spécifique à la Fonction Publique qu'à l'entreprise privée. J'ai un ami chef d'entreprise, quand on compare, on voit bien que je suis obligé de traîner des boulets que lui aurait supprimés depuis longtemps.

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Avec un brin d'ironie, on pourrait remarquer dans ce second extrait que ce proviseur ne s'applique aucunement à lui-même le fait que le statut de fonctionnaire pourrait garantir aux incompetents de rester en poste... De façon plus neutre, on voit poindre une critique, fortement chargée connotée politiquement (pour ne pas dire idéologiquement) et traditionnellement adressée au corps des fonctionnaires. La comparaison avec le secteur privé, censé être un secteur où seuls les compétents pourraient se maintenir, mieux un secteur où les compétents auraient la capacité de « supprimer » (sic) les incompetents, est vécue sur le mode de la frustration. Le rectorat traînerait derrière lui des « boulets » « indébouillonnables », protégés par leur statut. Le seul moyen de « gérer » cet état de fait serait alors de contourner les incompetents, ce que parviennent généralement à faire sans difficultés les chefs d'établissements. On notera néanmoins, comme le rappelle le premier extrait, que le contournement est beaucoup plus difficile lorsque l'on dispose d'un statut moins élevé.

Les « dragons » du rectorat ou des inspections académiques sont généralement très vite connus et reconnus. Les chefs d'établissement tentent généralement de les contourner en contactant directement leurs supérieurs hiérarchiques ou leurs collègues de travail. Mais éviter les quelques « dragons » ne suffit pas pour obtenir un renseignement ou un rendez-vous. Il faut aussi savoir comment et quand formuler sa demande auprès des autres administratifs : ne pas oublier les formules de politesse, ne pas manifester de formes d'impatience et au contraire dire que l'on n'est pas pressé, proposer de repasser à un autre moment, engager des conversations qui n'ont pas trait à la demande, plaisanter, ... Les travaux des sociologues, ceux d'Erving Goffman (*La présentation de soi*, 1953), de Harold Garfinkel et Harvey Sacks, ont particulièrement bien montré l'intérêt de l'étude des civilités dans le cours des interactions sociales. Si l'on suit l'analyse d'Isaac Joseph, on peut estimer que l'analyse goffmanienne des civilités est l'une des plus abouties, car elle institue un programme de recherche qui permet de

« revisiter les formes de socialisation et de normalisation des conduites du « procès de civilisation » pour les étudier dans leur logique immanente, comme des mécanismes d'autorégulation propres à des mondes différents, ayant chacun leur langage, leur répertoire de rôles et leur syntaxe des conduites » (*Irving Goffman et la microsociologie*, 1998, p. 15). Il est ici intéressant de réfléchir, dans la lignée des travaux de Goffman, à la portée des formes de politesse, aux implicites de ces gestes et mots quotidiens et coutumiers, dans cet espace social particulier que sont les instances académiques. Car ces formes de politesse, généralement devenus « réflexes conditionnels » de ce que l'on pourrait appeler le simple savoir vivre en société, prennent là des contours particuliers, révélant les langages, les répertoires de rôles, les syntaxes de conduites.

Dans le rectorat et les inspections académiques, les règles de présentation et de politesse deviennent ainsi des enjeux majeurs. Enjeux majeurs essentiellement parce que les administratifs, comme nous l'avons vu, se sentent méprisés, méprisés par leurs supérieurs, méprisés par les « pédago » (enseignants et chefs d'établissement), méprisés par le grand public comme fonctionnaires, bureaucrates ou ronds de cuir. Les chefs d'établissement les plus habiles doivent donc montrer qu'ils ne méprisent aucunement les administratifs et qu'ils ne les placent pas dans une position d'exécution. Il faut en quelque sorte manifester un respect excessif pour bien montrer qu'il n'y a pas de mépris s'il n'y en a pas, pour bien le dissimuler quand il existe : mépris en forme de distance culturelle qui pourrait viser la personne, mépris qui pourrait viser le métier, mépris qui pourrait viser l'institution. Cette manifestation de respect, quoiqu'en partie non réfléchi et liée aux habitudes de la civilité, est aussi largement calculée : il faut savoir jouer sur la dimension « relations humaines », comme le rappelle un chef d'établissement.

« C'est clair que la dimension relations humaines est centrale dans toutes les relations avec les services du rectorat. Si l'on s'en tient à des relations administratives, c'est foutu, FOUTU. Le feeling est essentiel, essentiel, et ça avec tous les personnels du rectorat. Un exemple : hier matin, je suis allé au rectorat avec Michel Rouchouse, qui est l'adjoint au DAET, pour régler des questions de postes, parce qu'il y a des postes vacants ou partiellement vacants d'enseignants pour la prochaine rentrée dans le lycée, ce qui m'inquiète. Je suis donc allé préparer le terrain avec la DIPE, avec la DIPE 4 plus exactement. Nous avons rendez-vous avec Michèle Gleize, la responsable du service. Quand je suis arrivé au rectorat, elle n'était pas encore là donc je me suis aventuré dans les services et je me suis fait jeter, parce qu'ils ne me connaissent pas, parce qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type d'intervention. Avec Michel Rouchouse, on en a parlé. Il me disait : « Au rectorat, tout est question de relations humaines ». Pour lui, en intra, c'est vrai aussi : quand il va dans les services, tout est question de la qualité des relations qu'il peut établir avec les personnels du rectorat. Donc, pour revenir à hier, on a

travaillé avec Michel Rouchouse. Ensuite Michèle Gleize est arrivée, on est allé la voir, et puis, ça s'est très bien passé. C'est une illustration, qui montre bien comment les choses se passent.

C'est récurrent cela, de ne pas pouvoir avoir des relations directes avec les bureaux, sans passer par...

Par le chef ? Ah, non, non. C'est pas ce que je veux dire. Ce que je veux dire, c'est qu'on est entendu quand on est connu. C'est plutôt ça. Si on n'est pas connu, on vous jette. On nous dit « On n'a pas le temps », « C'est pas comme ça qu'il faut faire ». On retombe sur les arguments expliquant les lourdeurs du fonctionnement d'une administration. En tous les cas, c'est clair que l'on a deux cultures complètement différentes entre la culture des services du rectorat et la culture des établissements. C'est deux mondes qui s'ignorent. (...)

En ce qui me concerne, je négocie dans le cadre de la relation personnelle — personnelle professionnelle j'entends —, dans ce cadre-là, je pense qu'il y a moyen de s'expliquer, de faire valoir des arguments professionnels, pour obtenir la satisfaction de demandes. Ca, j'en suis convaincu. On peut négocier, mais grâce au feeling, encore une fois. Il ne faut s'en tenir au papier. Y a des chefs d'établissement qui sont odieux avec les gestionnaires du rectorat. C'est des collègues qui envoient bouler les gens du rectorat. Ceux-là, j'imagine qu'ils n'obtiennent rien. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

« Je crois que les gens du rectorat ont besoin de savoir qu'il y a une sorte de clarté, de transparence dans les demandes qui sont formulées au niveau des procédures. Les gens ne font pas confiance s'ils ne sentent pas en face une sorte de crédibilité institutionnelle très forte. Par contre ce n'est pas la procédure pour la procédure, surtout avec le Rectorat de Lyon. Il y a une sorte de loyauté institutionnelle commune.

Ces relations passent par un coup de téléphone, par une présence physique...

Les deux. J'ai toujours eu des relations très fortes avec l'Institution. Il faut d'abord connaître les rouages. Qui contacter ? Pourquoi ? Qui a les ficelles de quoi ? Donc début de chaque année, la première chose à faire c'est de savoir où on va taper. La deuxième chose c'est de connaître les personnalités. Le point relationnel est vraiment très important. Ca ne passe pas par des pots de vin mais par des choses fortes.

Comment vous vous y prenez pour connaître les personnalités ?

On a une liste et on s'adresse aux gens que l'on connaît bien. On demande des conseils, on leur demande comment ça marche, « est-ce que tu crois que je peux lui téléphoner pour ça ». Ce sont des relais pour aiguiller. Il faut savoir que depuis quatre ans on nous sollicite beaucoup. (...)

C'est comme ça que l'on construit sa crédibilité ?

Oui. Il faut être conscient, je ne suis pas certain que ce soit le cas de tous les collègues et de tous les services, que nous sommes une machine commune où chacun à sa place. Il faut aborder les gens comme étant une petite partie de l'ensemble des rouages, et non pas comme des gens qui sont aux services d'autres. D'aborder les gens de cette façon ça favorise des choses. Quand on les aborde dans cette optique, on sent qu'en face il y a du répondant. »

Entretien avec le principal d'un collège

Ces extraits d'entretien sont assez significatifs de la façon dont les chefs d'établissement perçoivent généralement les services académiques. Quelques-uns jouent la carte de l'affrontement (celle de l'arrogance disent les administratifs), demandant à ce que leur soient rendus les services que les administratifs leur doivent. La plupart n'osent pas s'aventurer seuls dans les services académiques, dans ce qu'ils jugent être l'inconnu : il faut d'abord connaître

et se faire connaître. Mais même les plus connus ne sont pas à l'abri d'un échec et restent sur leurs gardes. Le proviseur dont nous venons de citer les propos fait partie des rares chefs d'établissement très connus au rectorat : il a participé à de nombreux projets ou dossiers, il est aussi le responsable d'un bassin de formation. C'est assurément une personne ressource pour les têtes du rectorat, ce qui peut expliquer que le Secrétaire Général nous ait conseillé de le rencontrer. Il a une connaissance assez fine du fonctionnement du rectorat. Il connaît la plupart des services du rectorat (il cite la DOS, la DIPE, la DAET, la DEC, la DAF, le CATI), mais il connaît surtout personnellement (il les nomme, parfois par leur prénom) les têtes de ces services. S'il dit avoir des contacts lointains avec le recteur qu'il nomme « Dieu le Père », en préférant tenir ses distances, il souligne que la plupart des problèmes peuvent se négocier avec les services. Il a aussi une connaissance « sociologique » très fine du fonctionnement du rectorat : réflexion sur le poids hiérarchique, sur les blocages dans les échelons bas, sur l'influence des échelons intermédiaires, sur la distance de culture entre les établissements et le rectorat, sur le manque de sens du travail des administratifs. Cette connaissance multiforme lui permet de repérer le mode de fonctionnement d'une administration que beaucoup de ses pairs ne comprennent pas : il faut du feeling, savoir faire des « relations humaines » (expression qui montre bien que le mode des relations n'est pas naturel, automatique, mais réfléchi, construit), ne pas forcer l'entrée, ... A ces conditions, les chefs d'établissement parviennent sans trop de difficulté à leurs fins, surtout lorsqu'ils sont accompagnés ou qu'ils ont réussi à se faire connaître. Mais ces conditions nécessitent une connaissance déjà fine du rectorat, une expérience que beaucoup de chefs d'établissement n'ont pas et parfois refusent à se construire.

En effet, tous les chefs d'établissement ne se promènent pas dans les couloirs du rectorat et des inspections académiques... En fait, très peu disent oser ou accepter de le faire. Il faut d'abord avoir l'occasion de le faire. Le plus aisé est souvent de profiter d'une convocation à une réunion pour faire le tour des services, pour évoquer « au passage » un problème local, mais pour cela, il faut évidemment avoir été convoqué, il faut ainsi plutôt faire partie des référents, ceux qui sont les plus souvent mobilisés pour des projets académiques. Mais alors comment devient-on référent ? Ou en d'autres termes, comment se fait-on connaître ? Si l'on en croit les discours des têtes du rectorat, ces référents se trouvent parmi les chefs d'établissement les plus coopératifs, ceux — peu nombreux — qui acceptent de donner de leur temps et de leur énergie pour des projets qui dépassent le cadre de leur seul établissement. Cette explication est aussi très souvent mobilisée par les « élus », ceux qui sont

les plus mobilisés : ils insistent souvent sur leur participation régulière à des projets académiques, participation jugée coûteuse en temps et peu rétributive ; il n'y aurait ainsi pas grand chose à gagner de la participation aux réunions, comités de pilotage, projets, etc., lancés par le recteur et ses proches collaborateurs. Ce n'est évidemment pas la vision de ceux qui ne sont pas « élus ». Si l'on en croit les discours des chefs d'établissement, rarement mobilisés par les instances académiques, le recrutement des référents se fait plutôt dans une logique de courtoisie, logique de courtoisie qui est cette fois présentée comme fortement rétributive, puisque c'est le recteur qui décide de l'affectation des personnels de direction sur tel ou tel établissement. Beaucoup disent alors refuser cette logique de courtoisie. C'est particulièrement vrai des chefs d'établissements se situant dans les départements loin du siège du rectorat : dans l'académie de Lyon, par exemple, ce sont surtout les chefs d'établissement de la Loire et de l'Ain qui soupçonnent et dénoncent les pratiques de courtoisie de leurs homologues rhodaniens, et qui disent refuser ces pratiques « tortueuses et peu vertueuses » (sic). Nous reviendrons par ailleurs sur la construction des réputations des chefs d'établissement, mais il a nous semblé important de l'évoquer une première fois ici pour comprendre les origines du mépris que les chefs d'établissements peuvent inspirer puis ressentir chez les personnels académiques.

Enfin, les acteurs des établissements portent généralement un regard nettement dichotomique sur l'académie : en face d'eux, il y a les administratifs vécus comme des gestionnaires lointains, rigides dans leurs réponses, autoritaires dans leurs demandes, parfois méprisants. Certes, ce discours n'est pas porté par tous les acteurs des établissements. Il ne vise pas non plus indifféremment tous les acteurs des instances académiques : nous verrons notamment des proximités de points de vue entre certains chefs d'établissements et les principaux responsables du rectorat. La représentation dichotomique de l'espace académique reste néanmoins une tendance lourde, nettement diffuse. Et la force de cette représentation affaiblit largement l'investissement des différents acteurs dans un espace académique, très rarement vécu comme un territoire commun.

1.3. Conclusion du chapitre 1

Les instances académiques et les établissements se présentent donc comme des mondes extrêmement différents : les acteurs de ces deux mondes se vivent souvent comme un rouage essentiel mais méconnu, tout au moins trop peu reconnu, de l'institution Education Nationale. Ils stigmatisent souvent la méconnaissance des acteurs de l'autre monde pour leur activité de travail, leur manque de compréhension voire leur mépris pour leur catégorie statutaire. Les deux mondes se vivent donc comme disjoints.

Néanmoins, cette disjonction n'est pas toujours vécue de façon aussi profonde. Comme nous l'avons déjà évoqué, la méconnaissance des établissements par les personnels des instances académiques dépend de la position de ces personnels : la méconnaissance est profonde chez les personnels des bureaux et des divisions, elle l'est beaucoup moins chez les acteurs plus élevés dans la hiérarchie et surtout dans le cercle rapproché du recteur ou des inspecteurs d'académie. Dans les établissements, la méconnaissance et l'incompréhension sont maximales chez les acteurs qui ne côtoient pas directement les personnels académiques. Les chefs d'établissements, notamment certains qui sont des habitués des instances académiques, peuvent porter un regard moins critique.

Ces constats rappellent que le monde des instances académiques et celui des établissements sont des mondes hétérogènes qu'il convient d'analyser dans leurs diversités internes. Après avoir insisté sur les formes de cohérence à l'intérieur de ces deux mondes — formes de cohérence largement liées au contraste vécu avec l'autre monde —, nous pouvons ainsi porter notre regard sur les formes de division dans le monde des instances académiques et dans celui des établissements, formes de division qui affaiblissent largement l'investissement dans l'académie comme territoire d'action et de réflexion commun.

Chapitre 2 : De mondes en micro-mondes

Les mondes d'une académie de l'Education Nationale — celui des instances académiques comme celui des établissements — ne sont pas seulement des mondes qui se vivent comme séparés. Ces mondes sont eux-mêmes divisés en micro-mondes : le rectorat, chaque inspection académique, chacun des établissements semble constituer un micro-monde isolé, malgré les liens institutionnels forts qui sont censés les unir. Cet isolement semble autant le fruit subi de la division du travail entre ces différentes organisations aux frontières cette fois nettement délimitées (en comparaison avec celles de l'académie) qu'à une volonté de chaque acteur local de se préserver des marges d'autonomie face au rectorat et à une logique de concurrence entre les inspections académiques, entre les établissements aussi. Nous parlerons de l'isolement des inspections d'académie dans une première sous-partie, de l'isolement de chaque établissement dans une seconde partie.

2.1. L'isolement des inspections d'académie

Comme nous l'avons écrit dans le premier chapitre, les inspections d'académie et le rectorat apparaissent sur bien des points comme des « homologues structurales » (organigramme, modes de fonctionnement, personnels qui les composent). Ces homologues ont justifié que l'on puisse parler dans le premier chapitre des instances académiques au sens large, en les définissant notamment dans leur opposition commune au monde des établissements. Cela étant dit, nous pouvons maintenant nous attarder sur ce qui sépare le rectorat et les inspections d'académie, sur ce qui sépare les inspections d'académie entre elles, pour entrevoir une autre raison de la non-constitution de l'académie comme territoire de référence commun. Pour situer historiquement notre description, il faut ici rappeler que les inspections d'académie sont des échelons de plus en plus contestés au sein du Ministère de l'Education Nationale (cf. le rapport de Claude Pair) et que les rectorats gagnent peu à peu des prérogatives sur leurs « petites sœurs départementales ».

« Vous nous avez parlé de l'inspection académique, est-ce qu'il serait possible de nous en dire quelques mots ?

C'est compliqué l'IA parce qu'il y a un débat actuel sur le maintien de l'inspection académique. Est-ce que l'Etat français va continuer à maintenir les échelons départementaux et régionaux dans un contexte européen ? En tant que lycée, on s'en fout de l'inspection académique. Le seul moment où on a affaire à l'IA, c'est l'affectation des élèves. Officiellement la compétence juridique de l'affectation est du ressort de l'inspecteur académique. Sur le terrain, les proviseurs peuvent la faire. Il y a donc des modalités relationnelles extrêmement complexes entre une inspection académique qui a la prérogative juridique et la réalité de l'affectation sur le terrain. Donc il n'est pas sûr que l'on accepte de gaieté de cœur une prérogative juridique dont on ne voit plus la nécessité.

Vous n'avez pas de contact réellement ?

Si parce qu'officiellement l'affectation est faite par l'inspection académique.

Le CSAIO (Chef du Service Affectation et d'Information et d'Orientation) a un rôle... ?

Je ne sais pas qui c'est (rire). Officiellement c'est l'inspecteur de l'orientation qui pilote l'affectation. Normalement s'il me dit « Madame, vous prenez tel élève », il faut se mettre au garde à vous fixe, la main sur la couture du pantalon. C'est quelque chose qu'il va falloir repenser sérieusement.

De fait, cela veut dire qu'ils ne voient pas les élèves.

Concrètement sur le terrain, la cuisine c'est nous.

C'est lié à l'inspection académique ou au SAIO ?

Le SAIO n'est qu'une machine à produire des statistiques. C'est un animal qu'il faut que j'alimente et qui me ressort des statistiques. Je peux les faire moi-même. Il me tombe dessus en me disant que je n'ai pas répondu à telle enquête, pour moi c'est ça. Après, c'est un problème de pouvoir. Je comprends bien qu'une institution qui s'aperçoit qu'elle est inutile, elle essaie de faire sentir son pouvoir.

C'est un échelon de trop ?

Les compétences de l'inspection académique, c'est encore officiellement le collège. C'est donc compliqué pour un principal de dire qu'il n'a pas besoin de l'IA parce que c'est elle qui lui donne ses moyens. En revanche, ces moyens sont attribués par délégation du rectorat.

Il reste donc plus que le primaire.

Il ne reste plus que le primaire. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Traditionnellement, une inspection académique coiffe un département. Dans l'académie de Lyon, on compte trois inspections académiques : celle de l'Ain qui trouve son siège à Bourg-en-Bresse, celle de la Loire qui trouve son siège à Saint-Etienne et celle du Rhône qui trouve son siège à Lyon, à dix mètres du rectorat. Ces détails permettent de souligner le fait que le premier facteur d'isolement des inspections d'académie est sans doute géographique. Les inspections d'académie de la Loire et de l'Ain apparaissent ainsi comme des petites citadelles qui n'hésitent pas à dénoncer les faveurs qui pourraient être accordées au département siège de l'académie (i.e. ici le Rhône) parce qu'il serait aussi le département siège du rectorat, tout en veillant à préserver l'autonomie que leur confère leur éloignement géographique du rectorat. Elles profitent de l'éloignement mais craignent de ne pas profiter de la proximité de

la grande sœur du rectorat, vécue d'ailleurs plus souvent comme une mère tyrannique que comme une grande sœur compréhensive...

Quel que soit leur emplacement géographique, les inspections d'académie défendent par ailleurs leur territoire géographique départemental auprès du rectorat : le département est ainsi vécu comme un territoire qu'il s'agit de préserver des tentacules de la pieuvre rectorale et de ses inégalités de traitement. Les pratiques et les discours des représentants des inspections d'académie apparaissent ainsi souvent comme des stratégies défensives et utilitaristes visant à obtenir et / ou à garder un maximum des moyens en enseignants et en financement. Les inspections d'académie dont les départements sont globalement mieux dotés en moyens que les autres, défendent leurs acquis, les autres réclameront un rééquilibrage de la répartition des moyens. Par exemple, les départements en progression géographique réclament une répartition strictement proportionnelle aux effectifs tandis que les départements en recul démographique militent au contraire pour une politique d'aménagement du territoire (sic) qui n'aggrave pas les difficultés déjà rencontrées.

Dans l'académie de Lyon, le cas du département de la Loire est symbolique, pour ne pas dire symptomatique, de ces stratégies locales de défense : le département, tout au moins certaines de ses parties, souffre d'un recul démographique net des populations scolarisées (migrations et vieillissement) qui se traduit par des sous-effectifs dans de nombreuses sections et de nombreux établissements, alors qu'au même moment, dans l'académie, se trouvent des établissements surchargés qui manquent de moyens et d'enseignants. Les acteurs locaux craignent évidemment fortement la tentation qui pourrait être celle du rectorat de transférer prestement les moyens d'un département à un autre : le rectorat est ainsi souvent perçu comme une machine qui répartit des moyens « avec une calculette et sur le papier », sans tenir compte des conséquences locales. L'inspection d'académie de la Loire prend alors souvent le relais des populations et des élus locaux pour défendre le maintien des sections en place et plus encore le maintien d'un établissement, soulignant qu'une telle fermeture n'aurait pour effet qu'aggraver le mal, en faisant fuir de nouvelles populations en quête d'établissement scolaire pour leurs enfants, en déplaçant aussi les enseignants qui constituent une des dernières ressources de population active dans les zones dites sinistrées. Elle en appelle à une politique d'aménagement du territoire. Dans le même temps, les acteurs des deux autres inspections d'académie, aussi compréhensifs soient-ils pour leurs voisins, sont souvent

amenées à demander plus de moyens pour gérer la croissance de leurs différentes populations scolaires.

On voit bien ici que l'académie peut constituer un espace d'intérêts contradictoires (notamment à enveloppe budgétaire donnée) et qu'elle ne constitue pas un espace commun de référence. Les représentants des inspections académiques ne font généralement appel à la référence académique que lorsqu'elle sert leurs propres intérêts départementaux. Les représentants du rectorat font quant à eux très souvent référence à l'espace académique pour justifier leurs décisions auprès des inspections académiques, mais cette référence, loin de créer du commun, semble accentuer l'isolement ressenti par chacune des inspections académiques. Chacune d'elles défend ainsi un territoire morcelé de l'académie...

Ces territoires défendus par chacune des inspections d'académie ne sont d'ailleurs pas seulement géographiques. Ils sont aussi « fonctionnels », au sens où ils renvoient à des fonctions, à des attributions spécifiques dans l'activité de l'Education Nationale : la gestion des personnels du primaire ainsi que l'affectation des élèves de tous les niveaux sont gérés par les inspections d'académie. Plus largement, le niveau primaire d'enseignement (les écoles maternelles et primaires) est un secteur quasi exclusif de compétence des inspections d'académie. Cela étant dit, ces fonctions ne sont pas données une fois pour toutes, comme en témoigne le déplacement progressif de la gestion de qui concerne les collèges vers le rectorat, alors que c'était, il y a encore quelques années, une prérogative forte des inspections d'académie. Ce glissement historique fait que les différents acteurs des inspections d'académie considèrent généralement leurs prérogatives actuelles comme des acquis à préserver, des objets de lutte avec le rectorat. Ils sentent aujourd'hui que le primaire, l'un des derniers « territoires fonctionnels » des inspections d'académie, est grignoté par le rectorat.

« Selon moi, le principal problème du fonctionnement académique, c'est le partage des compétences actuel et sa lisibilité. Ce n'est pas un hasard si quand les gens parlent de l'académie, ils ne pensent pas au Rectorat mais pensent plutôt aux Inspections Académiques ; cela montre le manque de lisibilité. Tous les autres ministères fonctionnent sur le principe des découpages départementaux . On a des DDE, des DDA, des DDJS. Pour tous ces ministères, l'échelon régional est normalement un échelon de mission. Mais à l'Education Nationale, c'est tout le contraire : c'est l'échelon régional qui est prédominant.

Le problème du partage des compétences se pose surtout à quels niveaux ?

Au niveau collège, il y a le problème des blocs de compétences en regard des collectivités territoriales : le département a une mission fondamentale sur les collèges ; il lui faut donc un interlocuteur déconcentré qui a la même zone de compétence géographique. Et puis, au niveau

du collège, il y a aussi un problème de lisibilité des rôles pour les enseignants eux-mêmes : un professeur de collège dépend à la fois de l'IA qui donne le support budgétaire à son poste et du Rectorat qui s'occupe de la gestion de sa carrière et de ses traitements.

Mais là où je suis le plus amer, c'est sur le primaire. On note une évolution récente sur le 1^{er} degré : avant, l'IA avait une délégation directe du Ministre. Maintenant, il y a des dotations académiques : c'est le recteur qui fait la répartition. Je regrette que tous les efforts récents de déconcentration se soient faits au niveau et au profit du rectorat. Regardez le rapport Pair : il faut bien que vous sachiez que Pair est issu de Lille, d'une académie où il n'y a que deux départements et où l'échelon du département peut donc paraître superfétatoire. Mais ce n'est pas le cas de toutes les académies. Heureusement, on sent quelques hésitations au niveau national. La période 1997-1999 était celle du « recentrage tout académique ». Depuis 1999, il y a une pause, des interrogations. »

Entretien avec un Inspecteur d'Académie

Ce discours est assez significatif de la façon dont les inspecteurs d'académie vivent la redistribution des rôles dans l'académie et la montée du pouvoir des recteurs. Les inspecteurs d'académie se sentent, et de fait sont, de plus en plus en situation de dépendance, sinon d'infériorité hiérarchique vis-à-vis des recteurs. En cela, la situation actuelle ressemble de plus en plus dans les faits à celle que préconisait Claude Pair dans son rapport de février 1998. Ce rapport proposait notamment une répartition plus efficace des responsabilités au niveau académique (chapitre 5). La redéfinition des fonctions proposée devait se faire particulièrement au bénéfice du recteur et au détriment des inspecteurs d'académie :

- « - le recteur est le responsable de la politique et de la stratégie de l'académie, explicitées dans son projet ;
- il constitue autour de lui une équipe de direction qui comprend en particulier l'ensemble des inspecteurs d'académie et le secrétaire général ; les fonctions de régulation des grands domaines de la stratégie académique sont réparties entre les membres de cette équipe ; le recteur prend personnellement en charge le pilotage de toute la formation professionnelle, initiale et continue ;
- chaque inspecteur d'académie est responsable d'un secteur comportant un nombre réduit d'établissements (environ 30 du premier degré et 30 du second) et y exerce entièrement les fonctions de proximité ; le nombre des inspecteurs d'académie doit donc être accru ; dans chaque département l'un d'eux assure une coordination et prend en charge les relations avec le Conseil général, le préfet, les autres administrations de l'État ;
- les fonctions logistiques sont remplies par les services de l'académie, sous l'autorité du secrétaire général, qu'il s'agisse du premier ou du second degré ; les services peuvent cependant être implantés dans plusieurs villes, chaque site étant dirigé par un secrétaire général adjoint. »

Cette redéfinition des rôles des inspecteurs d'académie et du recteur est actuellement en cours et l'on ne peut pas encore dire qu'elle soit aboutie. Face à la redistribution en cours des rôles, les premiers peuvent ainsi encore résister et tenter de garder des marges d'autonomie. Une des

façons les plus courantes de contester le mouvement de concentration des pouvoirs dans les mains du recteur consiste à essayer de vivre en autarcie, à l'intérieur du département et le plus possible à l'écart du rectorat. Si ces stratégies autarciques ne sont guère possibles dans les départements qui sont aussi le siège du rectorat (l'Inspection Académique du Rhône pour l'académie de Lyon), elles sont, ou tout au moins ont été, plus courantes dans les départements éloignés géographiquement du rectorat (les Inspections Académiques de l'Ain et de la Loire pour l'académie de Lyon).

« - *Il y a des rapports de force spécifiques entre les différents IA et le recteur ?*

- Oui. Un IA peut avoir sa politique départementale, sa façon de manager, même si il est dépendant hiérarchiquement. Certains jouent la politique de territoire. Mais ça n'arrive pas dans le Rhône car il y a une très grande proximité.

- *Une politique de territoire, ça peut consister en quoi ?*

- L'IA peut garder des informations pour lui, il peut gérer comme il veut, à la manière d'un potentat local. Ça peut être un IA qui parle dans la presse sans informer le recteur ou qui parle différemment. Mais ici, on a des recteurs qui ne tolèrent pas cela.

- *Il n'y a jamais de tensions, même dans la Loire ?*

- Si, il y a parfois des tiraillements, liés aux styles de management. Il y a des gens ronds, il y en a d'autres qui sont plus affirmés. Il y a des tentations, mais qui restent dans les limites. Parce que les IA savent qu'ils ont deux autorités : le préfet de département et le recteur.

- *Sur le 1er degré, l'IA reste très autonome, non ?*

- Oui, pour le 1er degré, c'est le texte. Traditionnellement, c'est l'IA qui s'en charge. Par convenance, le recteur s'en occupe pas ou peu. Sauf que le Ministre souhaite que le recteur s'en occupe un peu plus, surtout à cause des problèmes liés à la carte scolaire.

- *Sur le tableau de bord du 1er degré, vous pensez qu'il n'y aura pas de problèmes pour obtenir les chiffres ?*

- On aura les chiffres globaux du Ministère ; on pourra toujours les redécomposer. Et puis, un IA qui ne voudrait pas tout nous dire prendrait des risques. Maintenant, les IA seront obligés de rendre des comptes au recteur, alors qu'ils n'en rendaient qu'au Ministre. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

L'autarcie peut ainsi être une stratégie de repli des inspecteurs d'académie face à la mainmise croissante du recteur et du rectorat sur leurs prérogatives. Néanmoins, l'on voit bien dans ce dernier extrait que cette stratégie a ses limites et que les inspecteurs d'académie sont de plus en plus dans l'impossibilité d'éviter de rendre des comptes au recteur. Dans les faits, les Inspecteurs d'Académie se trouvent finalement de plus en plus dans une ligne hiérarchique avec le recteur, voire même avec le secrétaire général du rectorat.

« - *Vous, en tant que Secrétaire Général, vous avez quelles relations avec les IA ?*

- Je suis forcément impliqué par le mode de relation engagé par le recteur. Avec un recteur qui serait sur le modèle participatif, je serais en quelque sorte le 4ème IA : un coordinateur, un

facilitateur, un go between, une sorte de liant. Avec un recteur sur un modèle centralisé, le secrétaire général est plus l'homme du recteur aux yeux des IA. Ils me vivent comme un hiérarchique. Dans les textes, je ne le suis pas. Cela étant, moi, je peux leur dire : « le recteur veut, le recteur souhaite, le recteur vous demande ». Je peux me prévaloir de la hiérarchie.

- *Il arrive que vous leur disiez « le recteur veut, le recteur souhaite, le recteur vous demande » ?*

- Non, bien sûr, dans les moments de conflits, on ne le dit pas comme ça, ce serait maladroit. Mais on prend la décision sans les consulter. On les met devant le fait accompli. C'est le résultat d'un délitement, la concrétisation d'une dégradation des relations entre les recteurs et les IA. »

Entretien avec le secrétaire général du rectorat

Ces différents extraits montrent bien que le pouvoir et l'autonomie des Inspecteurs Académiques sont de plus en plus contestés au sein des académies de l'Éducation Nationale. Plus largement, les inspections d'académie apparaissent et se sentent comme des institutions très isolées d'une part du rectorat, d'autre part les unes des autres. De par leur enracinement départemental, elles ont tendance à défendre des territoires géographiques localisés souvent au détriment de l'espace académique, moins conçu comme un territoire que comme un espace institutionnel. De par l'évolution historique de leur mission (dans le sens d'une perte de leurs prérogatives au profit du rectorat), elles se sentent menacées parfois dans leur existence même. Ce sentiment de menace conduit souvent les inspections académiques à vouloir se préserver des assauts rectoraux, en se repliant sur le territoire géographique départemental et le territoire fonctionnel du premier degré. Elles se constituent ainsi en micro-mondes voulus différents du monde rectoral jugé trop hégémonique, lointain du terrain et dédaigneux à l'égard de ce qui touche au premier degré de l'enseignement. Si donc, comme nous l'avons dit dans le premier chapitre, les inspections d'académie et le rectorat se ressemblent fortement dans leur opposition au monde des établissements, elles n'en constituent pas moins des micro-mondes hétérogènes pour lesquels l'académie ne constitue guère un référent commun. Et c'est un constat analogue que l'on peut faire dans le monde des établissements...

2.2. L'isolement de chaque établissement scolaire

Comme nous l'avons dit dans le premier chapitre, le monde des établissements scolaires est et se sent globalement largement coupé du monde des instances académiques. Plus encore, nous pouvons montrer maintenant que c'est chaque établissement qui se sent largement coupé, et du monde des instances académiques, et des autres établissements. Chaque établissement

scolaire semble ainsi constituer un micro-monde isolé, avec des logiques propres, locales, souvent très lointaines des préoccupations académiques. Cet isolement peut être subi, mais nous verrons qu'il est très généralement souhaité, calculé et entretenu. L'isolement apparaît principalement comme le fruit de la division du travail au sein de l'académie et comme un produit de la concurrence entre établissements et chefs d'établissements.

2.2.1. L'isolement comme fruit de la division du travail

L'isolement des établissements semble être d'abord le fruit de la division du travail entre types d'établissements, entre établissements d'un même type, entre instances académiques et établissements. Le monde des établissements serait-il finalement composé d'autant de micro-mondes que d'établissements ?

Un des facteurs d'éclatement du monde des établissements relève d'abord de la séparation des tâches entre le 1^{er} degré (le « primaire ») et le 2nd degré (« le secondaire ») de l'enseignement, puis à l'intérieur du 2nd degré, entre les collèges et les lycées, enfin à l'intérieur des lycées, entre les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique. Cette séparation des tâches fait qu'il y a généralement très peu d'interrelations entre différents types d'établissements, sauf exception locale. C'est particulièrement net entre le 1^{er} degré et le 2nd degré : aucun des douze chefs d'établissements, aucun des trente responsables d'établissements rencontrés, n'a parlé au cours de l'entretien du 1^{er} degré de l'enseignement. Un regard extérieur pourrait nous faire remarquer que s'ils n'en ont pas parlé, c'est que nous ne les avons pas invité à en parler, ou bien encore que nous les avons guidés vers d'autres thèmes. Néanmoins, nos entretiens n'ont pas été menés de façon particulièrement directive et nos interlocuteurs nous ont montré à de nombreuses occasions leur capacité et leur volonté à orienter l'échange vers les thèmes qui leur paraissaient essentiels. Il ne nous apparaît donc pas exagéré de dire que le 1^{er} degré n'est aucunement une des préoccupations des acteurs du secondaire, responsables des collèges compris. Le silence des personnes rencontrées sur le secteur primaire fut impressionnant, pour ne pas dire assourdissant...

Ce ne fut pas autant le cas pour le secteur secondaire. Au détour d'un discours, il est arrivé que des proviseurs de lycée parlent des collèges, que des principaux parlent des lycées, que des proviseurs de lycée professionnel parlent des lycées d'enseignement général et

technologique et vice-versa. Ces discours sont néanmoins apparus très peu nombreux, très peu développés et très généralisants. Par exemple, les proviseurs pouvaient évoquer leur différence de statut, de tutelle, de préoccupations quotidiennes et pédagogiques, avec les principaux de collège, mais ils évoquaient rarement de collège précis, même lorsqu'il s'agissait de parler du bassin de formation ou de l'environnement local. Les collèges étaient dans ces discours des entités abstraites, visiblement peu connues et assimilées prestement à leur chef d'établissement. De la même manière, les différents types de lycée (professionnel, général et technologique) ont semblé largement isolés les uns des autres. Interrogés sur ce relatif isolement, les représentants des collèges insistent sur le dédain des lycées pour ce qui concerne les collèges, les représentants des lycées professionnels parlent du dédain des lycées d'enseignement général et technologique : ils soulignent par exemple que la dénomination « lycée » est encore aujourd'hui souvent, dans les discours des parents mais surtout dans celui des collègues et des représentants de l'académie, réservée aux lycées d'enseignement général et technologique ; ils notent que les « lycées professionnels » sont encore souvent désignés comme des « LEP », avec une charge péjorative jugée importante. Il semble donc bien qu'il y ait une sorte de hiérarchie des types d'établissements qui permette à ceux qui en ont atteint le sommet de négliger ceux qui sont en dessous d'eux. Le profil « classique » des carrières des chefs d'établissement (du collège vers les lycées, des lycées professionnels vers les lycées d'enseignement général) renforce d'ailleurs fortement cette hiérarchie qui n'est pas qu'informelle, puisqu'elle se traduit souvent en termes financiers. Néanmoins, cette hiérarchisation des prestiges des différents types d'établissement n'explique pas toute l'indifférence qui régit les rapports entre types d'établissements. En effet, les responsables des collèges se désintéressent aussi fortement de ce qui peut se passer dans les lycées environnants, tout comme les représentants des lycées professionnels se désintéressent souvent de ce qui peut se passer dans les lycées d'enseignement général et technologique.

Symbole de cet isolement, le fonctionnement difficile des bassins de formation. Il n'est pas aisé ici de citer des extraits d'entretien, car la plupart des chefs d'établissement rencontrés ont cherché à éviter le sujet, soit en refusant ouvertement de l'évoquer, soit en maniant l'ironie autour du langage officiel : bien évidemment, les bassins de formation fonctionnent parfaitement ; bien évidemment, les échanges avec leurs collègues sont très intéressants, même s'ils ne sont pas toujours très productifs... Le fonctionnement des bassins de formation est un sujet extrêmement sensible, pour ne pas dire un tabou dans les relations établissements-rectorat. Il faut dire que les chefs d'établissement rencontrés pouvaient craindre que leurs

discours ne satisfassent pas pleinement les envies du recteur et de son cercle rapproché à ce sujet. On sait que ces derniers conçoivent les bassins de formation comme des unités géographiques rassemblant tous les « établissements de secteur » au sein desquels un élève pourrait avoir l'occasion, sans déménager, de faire une scolarité complète dans le primaire et le secondaire. Au sein de ces unités, les établissements sont censés coopérer, dans le but de satisfaire l'intérêt des élèves. Dans les faits, le manque de coopération au sein des bassins est pourtant criant. Ce manque de coopération est parfois mis sur le compte d'un mauvais découpage géographique des bassins, mais les acteurs académiques savent bien que la principale raison est ailleurs : l'isolement entretenu par la plupart des acteurs locaux des établissements. Plutôt que d'exposer leurs rivalités et de tenter de les trancher par eux-mêmes, les chefs d'établissements attendent la plupart du temps que ce soit le rectorat ou l'inspection académique qui tranche. On se trouve en présence d'une délégation du sale boulot, mais cette fois vers le haut.

Ce constat très généralisant d'un mauvais fonctionnement réel des bassins, au delà du fonctionnement apparent, mérite néanmoins d'être nuancé, suivant les situations locales. S'il y a une large indifférence entre les différents types d'établissements, on trouve en effet des « exceptions à la règle ». Certains bassins de formation fonctionnent ainsi mieux que d'autres. Certains chefs d'établissement rencontrés, notamment chez les animateurs de bassin, semblent avoir un engagement dans l'académie plus fort que la plupart de leurs collègues. Nous pourrions ainsi étudier dans le chapitre 4 des convergences d'investissement dans l'espace académique entre certains chefs d'établissements et les principaux responsables du rectorat. Cela étant, ces convergences ne doivent pas cacher le très fort désinvestissement, ou plutôt le très fort non investissement, de la plupart des chefs d'établissement dans le fonctionnement des bassins de formation, *a fortiori* dans celui de l'académie. Les établissements paraissent fondamentalement isolés.

La division du travail entre les instances académiques et les établissements est aussi un des facteurs d'explication de cet isolement apparent de chaque établissement. Les établissements dépendent certes institutionnellement du rectorat (parfois aussi des inspections académiques pour les collèges) et aucun chef d'établissement n'irait jusqu'à proclamer son indépendance ! Néanmoins, les relations institutionnelles avec les services académiques, pour incontestables qu'elles soient, n'en sont pas moins peu régulières et très formelles.

« On a beaucoup parlé des informations que vous faites remonter au rectorat. Est-ce qu'on pourrait parler du courant inverse, c'est-à-dire du rectorat jusqu'aux établissements. Sous quelle forme se fait cette descente d'informations ?

Des circulaires. Ça me convient bien comme mode de communication du rectorat. C'est vrai que quelquefois les circulaires manquent de concision et de précision : 4 pages alors que 2 paragraphes suffiraient.

Et ces circulaires, elles traitent de quoi ?

Elles traitent d'aspects politiques généraux, par rapport à l'évolution de la politique éducative et de la politique de formation. Elles traitent de points particuliers, sur l'affectation par exemple.

En dehors des circulaires, il y a le téléphone ?

Le téléphone, c'est 10 %. C'est la secrétaire ou la gestionnaire du rectorat qui est coincée, à qui il manque un document. Elle appelle. Mais on n'est pas assailli de coups de fil de la part du rectorat.

Les réunions décidées par le rectorat, auxquelles vous assistez, c'est quoi comme réunions ?

Ils nous réunissent en général par bassin. (...) Pour le rectorat, le bassin, c'est une entité géographique qui permet de faire des découpages pour organiser des réunions sans qu'il y ait trop de monde et qu'il y ait néanmoins des effectifs corrects. De ce point de vue là, ça fonctionne bien. On se trouve jamais plus de 60 et jamais moins de 10, selon les thèmes, selon les personnes convoquées ou invitées. Les réunions avec le recteur sont toujours des réunions très politiques, où le recteur présente les grands axes de la politique ministérielle et de comment il la décline dans son rectorat, dans son académie.

Il y a communication, là ? Ou il n'y a pas de communication ?

Humm (sourire). En termes de style, le style Dubreuil, c'est pas le style Bancel : les réunions de bassin ne se passent pas de la même façon. Bancel était beaucoup plus carré. Dubreuil, c'est soft. C'est soft. Néanmoins, il dit ce qu'il a à dire, mais c'est pas fait de la même façon. Je crois que c'est important que le recteur puisse donner ses commentaires sur ces éléments politiques qui en général sont donnés par une circulaire qui nous arrive une semaine ou 15 jours avant. Donc, on sait grosso modo quelles seront les teneurs du discours. Mais quand même, les réunions de bassin avec le recteur sont de l'ordre du discours, alors que quand ce sont des réunions avec soit les inspecteurs de l'orientation — Marco Attal par exemple — soit avec Philippe Daubignard sur le PRDF, sur l'organisation de l'affectation ou de l'orientation, là, ce sont des réunions où on a des éléments techniques, où on sent le sens de la politique. Avec le recteur, c'est pas comme ça. (...) Donc, il y a quand même une différence en termes de communication. Je ne sais pas l'apprécier, l'apprécier en termes qualitatifs j'entends : « c'est bien, c'est pas bien », je sais pas dire. (...)

Sans parler en termes qualitatifs, est-ce qu'on peut dire que les réunions avec le recteur, c'est une information qui descend, et les autres réunions, c'est plus des discussions, des négociations ?

Non, non, je crois que dans tous les cas, c'est de l'information qui descend. Les réunions avec les chefs de service du rectorat sont à coup sûr des réunions d'informations. Mais j'ai pas mémoire de réunions de négociations en bassin. Les négociations se font avant ou après, au cas par cas.

Entretien avec un proviseur de lycée professionnel

On voit bien ici que les sphères d'activité entre les instances académiques et les établissements sont vécues comme très distinctes. Les relations sont vécues sur le mode hiérarchique, celui de l'information qui descend. On notera incidemment que le bassin de formation est ici défini comme un découpage permettant d'organiser des réunions avec des

effectifs corrects. La non-référence à l'optimisation de l'offre pédagogique — pourtant objectif officiel de la création et de la configuration des bassins — montre bien que cet objectif n'est pas perçu à un niveau local, tout au moins qu'il n'est pas cité tant il paraît décalé avec la réalité des bassins. On retiendra plus largement que les relations avec les instances académiques sont vécues sur le mode vertical, celui de la circulaire et de l'information descendante, celui de la dépendance. Ce sentiment de dépendance atteint son maximum au moment de l'affectation des moyens, puisque c'est le rectorat (ou les inspections académiques pour les collèges) qui répartit les moyens, en fonction du nombre d'élèves prévu. Les établissements ne se sentent pas beaucoup de marge d'autonomie dans les modalités de cette affectation et se sentent largement isolés, les uns des autres.

« En janvier, la DOS nous donne nos moyens, ce qu'on appelle la DAG. Ces moyens sont liés aux grilles horaires, standards, réglementaires. Paf, paf, ça cadre, y a pas plus mathématique que l'attribution des moyens et la répartition de ces moyens, moyens en heures poste et en heures supplémentaires. Donc là, on peut pas franchement faire des prouesses. »

Entretien avec un proviseur de lycée professionnel

Hormis ce moment jugé crucial de l'affectation, dans l'année, les établissements et leurs chefs apparaissent très libres, tout en étant toujours très isolés les uns des autres. Le reste de l'année, la pression des services académiques sur les établissements ne paraît pas pesante, tout au moins certainement pas de façon continue. « La majeure partie de l'année, comme le souligne un proviseur de lycée professionnel, l'établissement vit sa vie, et le rectorat est bien loin ». « On a la liberté que l'on se donne. J'ai toujours fait ce que j'ai voulu. Beaucoup de principaux intériorisent beaucoup plus la relation hiérarchique avec l'inspection académique que les proviseurs avec le rectorat », souligne le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique.

« Avec mes amis qui sont aussi collègues, on se dit souvent que lorsque l'on est à la tête d'un établissement de ce type, on ressemble à des barons du moyen âge. C'est l'analyse que l'on en fait souvent. Toujours sans être impertinent, je pense avoir respecté les Recteurs qui se succèdent et avoir auprès de l'institution une responsabilité de respect et de transmission de l'autorité de l'Etat. Il n'empêche que lorsque je suis dans mes murs, j'ai une autonomie qui est importante. Quelles que soient les circulaires qui sont produites, ce n'est pas le Recteur qui fait tourner la maison. C'est moi et ceux qui sont autour de moi. Il ne suffit pas de sortir un texte pour qu'il soit accepté, respecté, etc. il faut plusieurs personnes qui travaillent avec ce texte. C'est dans ce sens que je dis que l'on a de l'autonomie.

De l'autonomie sur les moyens ?

Non. Zéro. Les services ont la main sur nos moyens. Il n'y a pas de véritables négociations. Je me déplace très fréquemment dans les services pour obtenir des améliorations de telles ou telles

choses. Ce sont des petites choses, des broutilles. De ce côté là, je n'ai aucune autonomie. Dans ce cas, je ne négocie pas avec monsieur Goursolas (le secrétaire général), ni même avec le chef de service ou de bureau mais avec la secrétaire. La même qui chez moi taperait les lettres. Mon autonomie ne se situe pas du tout à ce niveau là. Les moyens financiers sont octroyés par le conseil régional et octroyés dans des conditions complètement opaques, par le ministère. Personne n'est capable d'analyser les raisons d'affectation. Par contre, sur tout le reste... »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Hormis les grandes réunions (réunions de rentrée notamment) et les procédures d'attribution de moyens (enseignants et financiers), les établissements ont ainsi souvent l'initiative de leurs relations avec les instances académiques. Ils peuvent décider de prendre contact avec les différents services académiques pour résoudre une question épineuse : un remplacement, une interrogation juridique sur l'application du règlement intérieur, ... Mais s'ils veulent vivre en autarcie, ils le peuvent quasiment, ils le doivent même parfois.

L'isolement de chaque établissement peut ainsi être subi, lorsqu'il provient d'une délégation officieuse des tâches par les personnels des instances académiques. C'est le cas de certaines tâches que les services académiques ne parviennent pas toujours à gérer et attendent des établissements qu'ils puissent les prendre en charge, par exemple, le remplacement des enseignants. Si, officiellement, le remplacement des enseignants en cours d'année est du ressort des instances académiques, il est ainsi très courant que les chefs d'établissement aient à trouver eux-mêmes des remplaçants.

« - On est souvent obligé d'assurer nous-mêmes les remplacements. Si je téléphone au rectorat en disant que je n'ai plus de prof de physique et que j'attends qu'ils trouvent une solution, je peux attendre longtemps. Donc, je m'en occupe moi-même. Je vais poser une affiche à la fac, à l'Ecole des Mines pour recruter des étudiants mais comme on n'a pas le droit de leur faire faire plus de 200 heures dans l'année, je partage le service en trois. Les étudiants me téléphonent, j'en sélectionne trois, je leur demande une photocopie de leur licence, j'envoie au rectorat qui avalise.

- *Donc, c'est vous qui faites le recrutement et le financement se fait sur le budget du rectorat ?*

- Oui, tout à fait. Cette année, j'ai embauché six vacataires, ce qui représente 10 % du personnel enseignant. On trouve, en tant que chefs d'établissement, que cela fait beaucoup. Le problème a été réglé pendant longtemps avec les MA (Maîtres Auxiliaires). Aujourd'hui, il y a visiblement une réticence, qui est sans doute très explicable à faire des contrats d'un an. Le recteur Bancel nous a expliqué le mal qu'il a eu à réduire le nombre de MA dont il ne savait plus quoi faire. Je me souviens il y a trois ou quatre ans, le recteur Bancel nous disait que si on avait des profs de lettres qui voulaient un congé de formation, il avait plein de remplaçants. »

Entretien avec le principal d'un collège

Il y aurait un glissement progressif de certaines tâches que les services académiques, sciemment ou non, délèguent, faute de temps et / ou de moyens. Les chefs d'établissement

dénoncent ainsi souvent le fait de se retrouver en position d'accomplir ce qu'ils estiment être dans les prérogatives des services académiques, notamment la charge des remplacements. Plusieurs dénoncent aussi vivement le fait de se retrouver en position de « chef d'entreprise » en responsabilité de gérer les contrats des emplois-jeunes et des contrats-emploi-solidarité, éventuellement de devoir répondre seuls devant les Prud'hommes. Plusieurs dénoncent les pressions des inspections d'académie ou du rectorat pour limiter le nombre de conseils de discipline qui obligeraient ces instances à trouver des solutions alternatives pour les élèves exclus. Toutes ces dénonciations témoignent d'un même refus d'un glissement des tâches officieux mais pas moins prégnant pour autant.

Ce glissement des tâches (notamment dans le domaine des remplacements) accroît largement le sentiment d'isolement — ici regretté — que connaissent les chefs d'établissements. Les chefs d'établissement qui acceptent ce glissement officieux des tâches et ont des ressources pour résoudre leurs problèmes locaux parviennent néanmoins généralement à transformer le sentiment d'isolement subi en un sentiment de liberté. Notons néanmoins que ce n'est pas toujours le cas : certains chefs d'établissement peuvent ainsi se sentir « lâchés » par l'institution, comme dans la situation de ce principal de collège cherchant un enseignant remplaçant pour la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée de son établissement. Rappelons seulement pour situer ses difficultés que c'est l'inspection académique qui est chargée de l'affectation des enseignants du primaire, que c'est le rectorat qui est chargé de l'affectation des enseignants du secondaire.

« Il y a des moments où il faut vraiment taper à la bonne porte et au bon moment. On ne sait pas toujours si c'est vraiment le cas. On ne sait pas qui a un vrai pouvoir à un moment donné. Evidemment on a l'organigramme mais... Je le vois avec la SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptée). C'est un peu les parents pauvres. C'est une structure à l'intérieur du collège pour les élèves en grandes difficultés. L'enseignement général est assuré par des personnels de 1^{er} degré. Ce sont les instituteurs qui font l'enseignement. L'année dernière, il y avait un Instituteur qui devait remplacer une personne enceinte. On s'est donc retourné vers les services académiques de l'IA qui s'occupent du 1^{er} degré. Il n'y avait plus de suppléant. La réponse était que le 1^{er} degré n'avait pas à s'occuper des suppléants du second degré. C'est une affaire qui a duré trois mois. J'ai appelé directement l'Inspecteur d'Académie pour lui demander directement comment on pouvait faire. Je me suis fait engueuler. Il fallait voir avec le rectorat, au service de suppléance. On a l'impression que tout le monde s'en fout des SEGPA parce qu'ils sont dans des familles défavorisées, ils ne sont pas représentatifs.

Est-ce qu'un Inspecteur d'Académie peut se permettre d'engueuler un chef d'établissement ?

Oui. C'est notre supérieur hiérarchique. « Vous êtes le chef d'établissement, c'est à vous de pourvoir au fonctionnement de votre maison, il faut vous débrouiller ». Je veux bien mais je n'ai pas le pouvoir de nomination des gens. Ils entendent mais ils ne veulent pas entendre. Ils s'en foutent.

Ils ont donc le pouvoir de s'en foutre ?

Oui, mais la limite, c'est quand les associations de parents d'élèves organisent quelque chose et qu'ils descendent dans la rue.

En fait la limite, c'est la protestation.

Tout à fait et aussi ils n'aiment pas les syndicats enseignants qui font des grèves. »

Entretien avec le principal d'un collège

L'isolement de chaque établissement scolaire n'est ainsi pas toujours vécu de façon positive. Dans ce dernier extrait, le principal n'a pas trouvé de ressources locales, de « combines » pour le remplacement de l'enseignant absent. L'échec est ici double : d'une part, l'absence de solution trouvée, d'autre part l'affichage de l'incapacité à trouver seul la solution. La situation est ainsi d'autant plus mal vécue par le principal de collège qu'il a dû faire appel aux services académiques, alors même qu'il sait que c'est une pratique qui le déconsidère, tout au moins le fragilise aux yeux de ces services, de leurs chefs. Les chefs d'établissements savent ainsi que les instances académiques attendent des établissements et de leurs acteurs qu'ils sachent résoudre seuls et localement leurs problèmes. Les chefs d'établissement savent et disent en effet qu'il n'y a rien de plus mal vu au rectorat qu'un chef d'établissement qui ne saurait pas gérer les problèmes — ceux qui sont considérés comme « petits » — en interne, au niveau local.

« Les autres établissements, vous disiez qu'il n'y en avait peut-être pas beaucoup qui faisaient comme vous. Vous avez des échos... de leurs pratiques... de...

Je suis assez discret sur les relations que j'ai avec les gens du rectorat. Mais je sens bien qu'il y a de nombreux collègues qui n'osent pas aller au rectorat, qui s'interdisent, qui osent pas... parce que... parce que d'aller poser une question, c'est montrer que l'on est en difficulté. Et il y a encore de nombreux chefs d'établissement qui imaginent que s'ils vont exprimer leurs difficultés, ils vont être... Il y a des fantasmes qui traînent encore sur les évaluations des chefs d'établissement.

C'est quoi ces fantasmes ?

Et bien, qu'il ne faut pas rien demander pour ne pas avoir de reproches, ou faire croire que l'on est incapable ou incompetent, etc. C'est un fantasme fort. Il n'y a pas de critère d'évaluation des chefs d'établissement et on n'a pas connaissance de notre évaluation. L'évaluation, elle est faite par le recteur, par le recteur nourri des indications de ses services. Donc, vous voyez que c'est un peu piégé. Il n'y a pas de critères, il n'y a pas de grille. C'est pas vécu comme un danger, mais comme une façon de se découvrir.

C'est répandu comme point de vue ?

Je pense que dans l'inconscient des chefs d'établissement, c'est un point de vue qui organise le fonctionnement des chefs d'établissement, oui.

Je crois franchement qu'aller au rectorat, c'est un peu comme se mettre à poil, ou risquer de se mettre à poil devant le grand juge qui est le recteur. Grand juge qui connaît tout à travers ses chefs de service. »

Entretien avec un proviseur de lycée professionnel

« On a eu des ATOS d'un établissement de l'Ain qui sont venus nous occuper deux heures, le Secrétaire Général, le chef de la DIPA et moi, nous parler des problèmes de serpillières que l'intendant ne voulait pas leur donner, des problèmes de clés qu'on ne leur mettait pas à disposition le matin, etc. C'est des choses qui ne devraient pas remonter au rectorat. C'est une petite anecdote, c'est un petit détail.

Ça, ça doit remonter au chef d'établissement ?

C'est au chef d'établissement de gérer ce genre de situations. Vous imaginez si on avait ce genre de situations tous les jours ? A ce moment-là, à quoi sert le chef d'établissement ? »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Il est attendu des chefs d'établissement qu'ils sachent gérer les problèmes en interne, qu'ils sachent surtout distinguer ce qui relève d'abord de ce qui peut et doit gérer à un niveau local, ensuite de ce qui peut être géré au niveau local mais qui doit être tout de même « remonté » (sic, dans le vocabulaire du rectorat), enfin ce qui ne peut se passer de l'imprimatur rectorale. Il y a donc aussi une attente d'information de la part des chefs d'établissement : les administratifs académiques n'apprécient pas d'être informés d'un problème local, même s'il a été résolu localement, par les syndicats, les parents d'élèves, ou pire les médias. Ce qui fait ainsi largement la taille d'un « problème », cela semble être sa plus ou moins forte probabilité d'être médiatisé hors des cercles académiques. Les instances académiques semblent avoir ainsi la phobie du « scoop » médiatique, qui pourrait ternir leur image ou mettre en doute leurs compétences aux yeux du Ministère (car ce que les instances académiques attendent des chefs d'établissement, c'est aussi ce que le Ministre attend des recteurs et des inspecteurs d'académie : savoir gérer au niveau local et sans bruit).

Les « petits » problèmes du chef d'établissement, ce sont donc ceux qui n'ont aucune chance d'être médiatisés et qu'il doit savoir gérer directement, sans même à avoir à en informer les autorités académiques (les problèmes de serpillière et de clés, pour reprendre le dernier extrait). Les « moyens » problèmes, ce sont ceux qui risquent d'être médiatisés, qu'il doit essayer de régler tout en limitant les risques d'une médiatisation (par exemple, un conflit avec des élèves, des parents, des enseignants). Les « gros » problèmes, ce sont les risques qui ont toutes les chances d'être médiatisés (la fermeture d'une classe, le port du voile islamique, ...) et pour lesquels la solution ne peut et ne doit être trouvée qu'en étroite collaboration avec les services académiques.

« Les services avec lesquels le formalisme suffit, c'est ceux dont le cadrage procédural suffit, c'est la DIPE, la DOS... ?

Je vais dire qu'avec la DIPE, le formalisme suffit. A l'exception des situations que je qualifierais de sensibles où là le formalisme doit être mais s'accompagne de coups de fils aux

chefs de services. Après c'est plus dans le suivi que l'on est dans quelque chose de beaucoup plus souple.

C'est-à-dire plus oral.

Voilà. L'appel téléphonique, le fax, quelque chose de plus spontané.

Et les situations sensibles ?

Je peux en décrire une de personnelle pour laquelle on a demandé... pour une enseignante qui n'est pas en capacité d'assurer son enseignement. Elle n'a pas en situation d'assurer son enseignement ce qui fait que l'on est à la fois entre le champ disciplinaire, la visite médicale, c'est bien évident qu'au-delà de ce qui va constituer les rapports du chef d'établissement, c'est à dire très formel, la suite de la procédure échappe au chef d'établissement. Mais il n'en demeure pas moins que l'enseignant demeure toujours dans les moyens de l'établissement. Le suivi de l'affaire va se faire avec le responsable de la DIPE par voie téléphonique. C'est ce que j'appelle une situation sensible. Ça peut être aussi par exemple une situation où on est dans l'obligation de suppléer à des congés de maternité. Les démarches formelles, traditionnelles, qui ont été faites, on ne trouve pas de remplaçants parce que l'on arrive pas à recruter de vacataires ni par le Rectorat ni par nos propres efforts, on a les parents d'élèves qui commencent à dire "on va débarquer en délégation au rectorat, on a un devoir de solidarité par rapport à l'autorité académique et à prévenir les aspects médiatiques, revendicatifs qui peuvent prendre une forme pas très agréable aussi bien pour le proviseur que pour l'enseignant, là on va régler ce problème dans des procédures d'urgence qui consisteront à dire "attendez, j'ai les parents qui sont dans le bureau, ça va mal. On ne va pas encore donner du temps au temps". Mon mode d'approche c'est celui-là. Je ne sais pas si on le retrouve dans tous les établissements. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et professionnel

Les « bons » chefs d'établissements, ce seront donc ceux qui sauront trouver le « juste » équilibre, en sachant éviter l'excès de demandes classiques formelles sur des sujets jugés périphériques par les instances académiques, tout en sachant jouer du filon informel pour des demandes urgentes ou sensibles. Le « juste » équilibre est d'autant plus difficile et périlleux à trouver que le critère de la justesse peut dépendre des situations et des personnalités du recteur, des inspecteurs d'académie ou des chefs de division. Le sentiment d'isolement des chefs d'établissement peut donc être important, car ils doivent savoir évaluer les situations qu'ils rencontrent comme seraient supposé le faire les responsables de l'académie : ils doivent ainsi évaluer les situations avec un flou important sur les critères d'évaluation. Ils doivent aussi gérer la plupart des situations « problématiques » eux-mêmes, sachant que les instances académiques attendent que cette gestion se fasse en parfaite « loyauté » avec l'institution.

« Un chef d'établissement qui ne donne pas satisfaction, c'est un chef d'établissement qui fait quoi ?

Ça arrive malheureusement, ça arrive. Et le recteur n'a pas forcément de pouvoir. Mais c'est vrai que ça arrive. Bon, ben, c'est un chef d'établissement qui n'est pas — comment dire ? — loyal. Je veux dire : un chef d'établissement, il peut avoir des idées, des opinions, mais au bout du compte, il est quand même là pour appliquer la politique du recteur. Il n'est pas là par exemple pour monter ses troupes contre une décision du recteur. Or, certains ne sont pas suffisamment loyaux et corrects pour le faire. C'est pas toujours facile — hein ? — d'être patron dans une boîte ; c'est beaucoup plus facile de dire « C'est le recteur, c'est le rectorat, c'est pas moi ». Parce que le rôle d'un chef d'établissement aussi, c'est de faire appliquer la politique du recteur et qu'il n'y ait pas de remontées, de manif devant le rectorat. Là, le recteur

Dubreuil a décidé que la norme pour les divisions en lycée, c'était 35 élèves par classe ; c'est quand même assez lourd. C'est pas en contradiction avec ce que dit le Ministère, sauf que le Ministère dit depuis plusieurs années qu'il faudra tendre vers 30 élèves par classe. Or, le recteur a décidé cette année que ce serait 35. Ça, ça n'a pas toujours forcément apprécié. C'est pas facile à gérer pour les chefs d'établissements parce qu'il y a les revendications des profs, des élèves, des parents, etc. Donc, un bon chef d'établissement, c'est quelqu'un qui quand même est capable de faire passer cela, de justifier les choix du recteur, de les assumer, comme le recteur assume les choix du ministre.

Pas les assumer, c'est quoi ?

C'est qu'après, on est envahi de courriers, on a des délégations, on a des menaces de grèves, on a des choses comme ça, qui font qu'on doit gérer en direct, un petit peu à la place du chef d'établissement. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

La loyauté des chefs d'établissements est au fondement de qui est attendu d'eux par les responsables des instances académiques : loyauté sur les prévisions d'effectifs (dont dépendent les moyens alloués), loyauté sur la gestion des conflits, loyauté sur la diffusion des directives hiérarchiques sans aucune forme d'*exit*, de *voise* ou d'*apathy*, pour reprendre les termes de Hirschman (1972) ou de Bajoit (1988). Il est ainsi attendu des chefs d'établissements, qu'ils jouent leur rôle d'intermédiaire sans sourciller, en veillant à diffuser les orientations académiques comme si elles étaient les leurs, en privilégiant ainsi leur rôle statutaire à leurs choix personnels. Certains chefs d'établissement jouent pleinement cette carte de la loyauté et revendiquent ce jeu. D'autres sont plus critiques en rappelant que la loyauté peut tourner à la courtoisie...

« Je vais être très dure. Le problème avec le rectorat c'est qu'il s'agit de notre supérieur hiérarchique. A partir de là on est obligé de réfléchir en terme de gestion de carrière. C'est exactement comme les courtisans par rapport au roi. Vous pouvez considérer comme une stratégie de dire au roi que tout va bien. Vous pouvez dire que mon boulot c'est de vous dire la réalité du terrain même si ça ne fait pas plaisir au recteur. C'est le boulot des préfets tel que la République a pu les concevoir. C'est un relais d'information devant faire remonter. Il y a deux solutions, soit on est courtisan, « tout va bien majesté », soit on est préfet. J'ai pris l'option préfet. Je suis ici dans un lycée prestigieux, mais ça ne veut pas dire que mon dossier soit complètement vierge. J'ai eu des rapports sanglants avec ma hiérarchie. Je ne suis pas persuadée que mes petits camarades aient pris l'option préfet. Quand le recteur a affaire à des courtisans, on ne peut pas lui jeter des pierres, les recteurs préfèrent aussi des gens qui disent que tout va bien...

Vous croyez vraiment ?

Certaine.

En ayant tourné un petit peu, on voit que c'est plutôt une attitude de préfet qui est valorisée.

En étant dans un syndicat, je suis au courant de beaucoup de choses que je ne devrais pas savoir. Je ne suis pas persuadé que mes petits camarades proviseurs soient toujours préfets. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Inversement, les chefs d'établissements attendent de la loyauté de la part des instances académiques. La loyauté attendue du recteur et des inspecteurs d'académie par les chefs

d'établissements, c'est d'abord celle du soutien institutionnel en cas de conflit local. Les chefs d'établissement disent espérer qu'en cas de problème important, ils seront soutenus par « l'Institution », mais ils disent aussi savoir que ce soutien risque d'être proportionnel à la capacité qu'ils auront eue auparavant à savoir gérer les problèmes moins importants et à déléster les services académiques de certaines tâches encombrantes. Le doute sur le soutien institutionnel qu'ils pourraient recevoir accroît alors largement leur sentiment d'isolement.

« Imaginons qu'il y ait un mécontentement global à faire remonter au rectorat, il y a des alliances de proviseurs, il y a des logiques syndicales, il y a des... ? Qu'est-ce qui joue là ?

Je suis pas syndiqué. Au niveau du bassin, il n'y a pas de logique. Je pense que tout le monde va faire savoir son malheur tout seul, avec des audiences au recteur. Je connais des collègues qui y vont au moins trois fois par an. Si il faut aller demander l'avis à Dieu le Père chaque fois qu'il y a quelque chose qui va pas... De mon point de vue... C'est pas dans mes pratiques. Comme je vous l'ai déjà dit tout à l'heure, j'ai jamais demandé d'audience, je me débrouille avec les services. Sinon, les logiques syndicales, collectives, je crois qu'il n'y en a pas, sur le bassin. Le syndicat a un point de vue très corporatiste sur ces pratiques. C'est toujours dans le cadre des statuts, c'est rarement sur un problème précis. Si, il a dû intervenir quelquefois auprès du recteur en tant qu'organisme syndical, quand il y a eu des collègues mis en grande difficulté. Vous savez que maintenant les chefs d'établissement sont des fusibles. Il y en a un paquet qui ont fondu entre les pressions des profs, entre la tension des profs et les services du rectorat, ou des parents. Splash, c'est le chef d'établissement qui saute. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

L'attente d'un soutien institutionnel est, comme dans cet extrait, teintée de doute dans les discours des chefs d'établissements : en d'autres termes, ils ne croient guère au soutien de l'Institution en cas d'incident. Par contre, ils attendent une reconnaissance des services rendus à travers des avancées de carrière, c'est-à-dire essentiellement des affectations dans des établissements prestigieux ou aux effectifs importants. C'est là la principale forme de loyauté attendue du recteur et des inspecteurs d'académie par les chefs d'établissements. Cette attente renforce fortement l'isolement des chefs d'établissements. Mais l'on touche là à un autre facteur d'explication de l'isolement des établissements : la concurrence exacerbée entre les établissements, entre les chefs d'établissements.

Avant d'étudier cette explication, concluons sur les effets de la division du travail quant à l'isolement des établissements et à leur constitution comme micro-mondes séparés les uns des autres. Les établissements sont d'abord largement distincts les uns des autres, selon leur type : collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel. Les communications entre les types d'établissements sont rares, même au niveau des bassins de formation, où la règle est plutôt celle de l'indifférence entre types

d'établissement, plutôt que celle de la coopération. Mais la forme de division du travail qui joue le plus sur l'isolement des établissements, c'est celle qui existe entre les instances académiques et les établissements. Les instances académiques — le rectorat et les inspections académiques — attendent des acteurs des établissements, au premier rang desquels le chef d'établissement, qu'ils sachent gérer localement les situations qu'ils rencontrent, même si ces situations peuvent relever théoriquement des prérogatives des services académiques (par exemple, les remplacements).

Dès lors, chaque établissement tend à vivre en autarcie, de bon ou de mauvais gré. Certains chefs d'établissements valorisent nettement cette délégation du travail de la part des instances académiques en la transformant en marge de liberté : ils parviennent généralement à résoudre les situations critiques rencontrées, en s'appuyant sur des ressources locales, ou en trouvant les contacts informels utiles au sein des services académiques. Ce faisant, ils répondent parfaitement à ce qui est attendu d'eux et peuvent espérer recevoir les dividendes de leur gestion locale et loyale de leur établissement.

D'autres chefs d'établissements souffrent néanmoins beaucoup plus de la délégation de certaines tâches par les instances académiques : ne disposant pas nécessairement de ressources locales importantes (par exemple dans le réseau des élus), ne connaissant pas non plus parfaitement les filons informels de négociation avec les instances académiques, ils ressentent un fort sentiment d'isolement. Ils peuvent certes utiliser les filières formelles dans les services académiques, mais d'une part, ces filières sont généralement encombrées, d'autre part, avoir recours à elles constitue une preuve d'impuissance locale : « je crois franchement qu'aller au rectorat, c'est un peu comme se mettre à poil, ou risquer de se mettre à poil devant le grand juge qui est le recteur, grand juge qui connaît tout à travers ses chefs de service » (sic). Dès lors, ces chefs d'établissement auront tendance à éviter de faire connaître leurs difficultés locales et tenteront surtout de limiter localement les effets (surtout médiatiques...) de leur non résolution. Le sentiment d'isolement devient ici alors maximal.

Dans ce contexte d'isolement, les chefs d'établissements ont tendance à relayer l'espace académique au rang d'arrière-plan extrêmement lointain de leurs pratiques et de leurs représentations. Le premier et principal espace de référence pour eux, c'est

l'établissement. L'académie n'est alors que très peu investie comme territoire d'appartenance et de référence. Cet investissement est d'ailleurs d'autant plus faible que l'isolement, lié à la division du travail, est renforcé par la concurrence entre établissements, entre chefs d'établissements.

2.2.2. L'isolement comme produit de la concurrence entre établissements, entre chefs d'établissements

La concurrence entre les établissements et entre les chefs d'établissements accroît largement le sentiment et la réalité de l'isolement de chaque établissement scolaire, tendant ainsi à faire de l'espace académique un champ particulièrement conflictuel et tendu de relations, tendant ainsi à faire éclater le vernis de l'étiquette commune « académie ».

« Sur les réunions de bassin, l'enjeu officiel, c'est de laisser aux établissements le soin de régler leurs problèmes entre eux ?

Non, non. Ça, c'est une dimension du bassin qui ne fonctionne pas. La dimension de régulation du bassin ne fonctionne pas. Le bassin n'est pas un lieu de régulation, dans les faits. (...) Je crois que le bassin n'a pas de responsable qui pourrait trancher un débat. Donc il n'y a pas de débat parce que c'est la seule façon d'éviter les conflits. C'est clair qu'il y a, sur notre bassin en tous les cas, de graves compétitions entre les établissements qui conduisent entre autres — comme illustration — à détourner les règles au niveau des cartes scolaires. Il y a des établissements qui donnent des dérogations aux familles, alors que cela ne devrait pas se faire. Cette situation de détournement des règles satisfait finalement un peu tout le monde donc tout le monde trouve qu'il serait bien dommage qu'on vienne faire le ménage sur ce terrain-là... C'est une zone d'ombre, derrière le rideau, à l'abri des projecteurs, on se débrouille, donc on va pas venir mettre trop de régulation. Donc, je crois que tout le monde s'y retrouve sur ces dysfonctionnements-là. Et je pense que c'est un dysfonctionnement grave, parce que cela fait les choux gras du privé au bout du compte. Mais bon, tout le monde s'y retrouve parce que ça évite à l'inspection académique de trancher, parce que ça évite de faire des mécontents, parce que ça évite que les chefs d'établissement clarifient leurs positions et contractualisent leurs pratiques : chacun fait comme il veut. (...)

Jusqu'à maintenant, il n'y a pas eu de logique collective d'expression, de...

Non. Non, non. Chacun est vraiment complètement isolé.

Ça tient à quoi ?

Ça tient à 150 ans d'histoire de l'Education Nationale. Les établissements ont une attitude qui est quand même très solitaire, chacun pensant qu'il fera mieux que son voisin sur le dos de son voisin. Il y a une logique de concurrence au niveau des élèves, au niveau des moyens : « Tout ce que je tirerai, c'est les autres qui le tireront pas ». Cette logique, je la sens très forte. Et en tant qu'animateur de bassin, c'est désespérant. J'imaginai effectivement qu'en mettant en évidence les problèmes, en les explicitant, on pourrait mettre en marche une dynamique de résolution, mais non. Non. Je crois qu'il y a trop d'enjeux individuels pour qu'on puisse imaginer une dynamique collective. Trop d'enjeux individuels au niveau des établissements, parce que la réputation de l'établissement, l'image par rapport au public, aux familles est en jeu. C'est très narcissique comme fonctionnement : c'est toujours attirer le regard des autres sur soi-même

pour développer son attractivité. Moi, je suis en plein dedans. Consciemment, mais je suis en plein dedans : je fais de la médiatisation à tout crin parce qu'il faut absolument qu'on remplisse certaines sections spécialisées alors que personne ne sait ce que c'est. La médiatisation, c'est une solution. Je joue cette carte, mais cela conduit forcément à des comportements très individualistes par rapport aux autres établissements. Et puis, il y a aussi les enjeux individuels au niveau des chefs d'établissement. Je crois que nous sommes quand même très concurrents. La mutation des chefs d'établissement, la promotion, y a aucun barème. Y a pas d'évaluation, y a pas de critère. Donc, tout le monde dans son fantasme cherche à faire savoir ce qu'il fait... au recteur bien sûr, en espérant que Dieu le Père le mettra à sa droite.

La droite de Dieu le Père, ça serait quoi pour vous à terme, à court terme ou moyen terme ?

(rires) Et bien, le passage dans la catégorie supérieure. »

Entretien avec un proviseur de lycée professionnel

Cet extrait d'entretien est sans aucun doute le plus significatif et informatif sur la concurrence entre les établissements. Il montre que cette concurrence est multiforme : sur le recrutement des élèves, sur l'affectation des moyens financiers. Il dégage les stratégies utilisées : les dérogations à la carte scolaire, la médiatisation, la construction et l'entretien d'une réputation d'établissement. Il rappelle surtout que la concurrence entre établissements s'appuie sur une concurrence extrêmement forte entre les chefs d'établissements qui, à travers la vie et la réputation de leur établissement, pensent jouer leur propre carrière. En effet, comme il n'existe aucun critère objectivé et publicisé par les instances académiques d'évaluation des chefs d'établissements, ces derniers sont souvent conduits à considérer qu'ils seront évalués sur l'essor de leur établissement : essor quantitatif, essor aussi de la réputation. Se produit ainsi une forme d'identification entre le chef d'établissement et son établissement, entre les chefs d'établissements et leurs établissements. L'isolement institutionnel des établissements tourne alors à l'éclatement.

La logique de concurrence devient ainsi souvent extrême : il peut s'agir de recruter des élèves sur les secteurs des autres établissements ou en tous les cas de ne pas refuser les demandes de dérogations, il peut s'agir d'accroître l'attractivité de son établissement en créant des sections fortement demandées par les élèves et les parents d'élèves, même si ces sections n'ont pas ou plus de débouchés sur les marchés du travail et des études. Notre présence à des réunions de bassin nous a ainsi montré toutes les logiques concurrentielles qui peuvent opposer des établissements : plus les établissements sont proches, plus ils semblent d'ailleurs concurrentiels. Les lycées professionnels veulent par exemple obtenir des sections de baccalauréat professionnel parce que ce sont les plus valorisantes en termes d'images auprès des élèves, des parents, des partenaires professionnels. Ils sont par contre beaucoup moins favorables à créer des sections de CAP, mais ils ne seraient évidemment pas contre le fait que

leur voisin prenne en charge ces sections CAP. Ils dénoncent les stratégies d'attraction des autres établissements, tout en évitant de signaler les leurs.

La concurrence est aussi extrêmement forte pour les lycées d'enseignement général et technologique. Tous les Rhôdaniens, sinon tous les Français, connaissent la fameuse concurrence Le Parc-Edouard Herriot, mais l'on trouve non loin derrière beaucoup d'autres lycées très prestigieux qui se font concurrence à l'échelle du département voire de la région. Un critère d'attractivité jugé extrêmement efficace est la présence des classes préparatoires : avoir des classes préparatoires, c'est jouer dans la « cour des grands », c'est surtout s'assurer un vivier de recrutement pour le lycée, les familles misant souvent sur le fait que leurs enfants auront plus de chances d'être pris en classe préparatoire s'ils ont déjà été lycéens dans l'établissement. Pour les lycées les plus prestigieux, la concurrence ne s'établit donc pas au niveau du recrutement en lycée, mais plutôt au niveau des classes préparatoires : il faut avoir des classes préparatoires, avec de bons résultats.

« Votre établissement rencontre les mêmes difficultés que les autres établissements du bassin ?
Non. Les barons dont je parlais n'ont pas les mêmes difficultés que les autres. Nous sommes tous dans des situations privilégiées. C'est l'inverse, c'est-à-dire comment faire pour ne pas exploser au niveau du lycée.
Sur le fonctionnement du bassin, cette dynamique joue beaucoup ?
J'en ai tiré comme conclusion qu'au niveau du bassin j'avais tout intérêt à me taire. Je ne vis pas la même chose que mes collègues. Ma conception du service public fait que je ne cherche pas à couler mon voisin. Je parle du lycée, les classes préparatoires c'est normal que je fasse de la publicité. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Au niveau des établissements plus « classiques », collèges ou lycées sans réputation nationale ou régionale, la concurrence sur le recrutement se fait généralement beaucoup plus vive entre les établissements d'un même secteur (encore plus évidemment, quand le contexte démographique local ou départemental est à la décroissance). Il y a ainsi quasiment à chaque niveau micro-local des concurrences exacerbées. Il y a des réputations historiques d'établissement qui rendent des établissements attractifs, d'autres moins. Ceux qui bénéficient de réputations attractives tentent de les entretenir, ceux qui souffrent de réputations répulsives tentent de se construire une nouvelle réputation, souvent en sapant les réputations de leurs voisins. Et le premier signe et vecteur de réputation, cela semble être l'attractivité apparente de l'établissement envers les « bons » élèves : pour être attractif, il s'agit de montrer que l'établissement attire des élèves, mieux qu'il attire de « bons » élèves », « bons » semblant désigner autant des élèves aux « bons » résultats scolaires que des élèves ayant une « bonne »

situation sociale, bref des élèves issus de milieux sociaux favorisés. Le meilleur moyen de construire cette réputation d'attractivité de bons élèves, ce sont les dérogations à la carte scolaire qui le constituent, et parfois les stratégies de mise à l'écart des « mauvais » élèves...

« La concurrence peut aller jusqu'au conflit ?

Oui avec des chefs d'établissement qui accordent des dérogations et qui en revanche font tout pour envoyer certains élèves qui gênent. Des élèves en difficulté, on se les rejette comme une patate chaude.

Dans ces cas-là, c'est un coup de téléphone entre vous ?

Oui, mais ça peut remonter jusqu'à l'IA. C'est quand même mieux que ça peut se régler entre nous, mais quand si c'est pas le cas, il y a des remontées jusqu'à l'IA.

Les « patates chaudes » sont plutôt les enqueteurs ou les mauvais élèves ?

Les enqueteurs. Ceux qui sont mauvais sont dans leur coin, point. Sinon, on peut aller jusqu'au conseil de discipline. Ce sont les récidivistes qui sont gênants.

On vous dit quoi à l'IA par rapport aux conseils de discipline ?

A un moment, ils nous disaient de ne pas en faire trop. L'inspecteur d'académie doit trouver une nouvelle place à celui que l'on a sorti, et c'est pas toujours facile. »

Entretien avec un principal de collègue

Comme il l'est dit quelque peu cyniquement dans cet extrait d'entretien, les établissements d'un même secteur peuvent chercher à se renvoyer la « patate chaude ». Les établissements dits « classiques » peuvent certes chercher à faire prendre en charge les élèves difficiles par d'autres structures relevant de l'académie, par exemple la Mission Générale d'Insertion ou encore des établissements spécialisés. Mais comme ces structures sont souvent débordées et comme les responsables académiques attendent généralement que les établissements se chargent eux-mêmes des élèves difficiles et le fassent sans bruit (les établissements sont invités à réduire le nombre de conseils de discipline et surtout à faire en sorte qu'il n'y ait pas d'appels aux décisions du conseil de discipline), les établissements ont souvent tendance à « conduire les élèves vers la sortie »¹ sans vraiment se soucier de leur prise en charge future, ce qui, en d'autres termes, invite les élèves à « aller voir ailleurs », généralement dans l'établissement voisin.

La concurrence entre établissements d'un même secteur est donc généralement extrêmement vive. Rappelons par ailleurs que cette logique de concurrence entre établissements est accentuée par la concurrence entre les secteurs public et privé d'enseignement. Le poids du privé dans l'enseignement global dépend des départements, des bassins de formation et

¹ En théorie, les établissements ne peuvent pas exclure définitivement un élève qui aurait moins de 16 ans. Beaucoup d'établissements font donc en sorte que l'élève et sa famille prennent cette décision à leur place. La multiplication des exclusions temporaires, la pré-signature de lettre de démission, le refus (illégal) de faire redoubler un élève sont des moyens utilisés pour guider l'élève et sa famille vers un départ de l'établissement.

perturbe ainsi plus ou moins l'organisation de l'offre pédagogique. Les perturbations sur l'offre pédagogique et les concurrences qui en résultent sont maximales dans les régions qui connaissent des baisses démographiques : les établissements publics regrettent par exemple que leurs concurrents puissent encore créer des « sections » jugées attractives alors qu'eux-mêmes sont conduits par le rectorat à réduire leurs structures d'accueil très peu remplies. A des niveaux micro-locaux, on trouve des concurrences exacerbées entre établissements des deux secteurs public et privé, sachant que s'ajoutent souvent aux concurrences de recrutement, des oppositions idéologiques extrêmement profondes.

On voit bien ici que l'académie ne constitue absolument pas un horizon commun pour les micro-mondes des établissements, généralement en situation locale d'extrême concurrence. Cette concurrence est par ailleurs fortement aggravée par la concurrence entre chefs d'établissements à propos de leur carrière.

« Vous êtes noté par qui ?

Il n'y a aucune transparence. Il y a 10 ans, il y a eu un nouveau statut du chef d'établissement ce qui a susciter des blocages parce qu'il y avait des critères qui relevaient de la gestion des entreprises. C'était une offense à la responsabilité pédagogique donc le Ministère a retiré ses billes. On est sûrement apprécié par une manière non transparente par nos supérieurs. Je suis persuadé que l'Inspecteur d'Académie et le Recteur savent bien ce que l'on fait. Il y a toujours des retours ne seraient ce parce que les parents d'élèves écrivent quand ils sont mécontents. Il y a des non-dit. Il n'y a qu'au moment des mutations que l'on sait ce que l'on pense de nous. A ce moment là il y a un rapport qui est établi par l'Inspecteur d'Académie et par le Recteur. Il y a des tableaux. Il faut bien qu'ils se révèlent à ce moment là.

Ils argumentent ?

Oui mais je ne sais pas vraiment sur quoi ils se fondent. Cette fois j'ai eu une mutation qui est conforme à mes vœux. Je le vois comme une promotion. J'ai vu le rapport de notation qui était élogieux.

Il y a des rapports de mutation qui ne sont pas élogieux ?

Oui.

Il arrive quoi à ces gens ?

Ils restent en place à moins qu'il y ait vraiment de gros problèmes dans l'établissement, que la presse s'en mêle, que les syndicats fassent la grève, que les parents défilent. A ce moment là il y a une mutation directe. »

Entretien avec un principal de collège

Comme le signale ce principal et comme l'ont aussi fait *tous* les chefs d'établissement rencontrés (sans exception... ce qui tend à montrer l'importance de ce fait à leurs yeux), les critères d'évaluation et d'affectation des chefs d'établissement ne sont pas objectivés. La seule certitude qu'ont les chefs d'établissements, c'est qu'ils sont évalués et affectés en dernière instance par le recteur. Mais ils ne savent pas sinon quels sont les critères d'évaluation, ils ne savent pas non plus quels sont exactement les relais du recteur dans cette évaluation. Ils

semblent en recherche permanente de signes qui leur permettraient de repérer quels sont ces critères et ces relais, mieux de signes qui leur permettraient de savoir s'ils sont « élus » ou non.

Pour faire une comparaison osée, on pourrait dire que les chefs d'établissement se trouvent dans une position analogue à celle que ressent le calviniste face à son élection divine. Dans *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme* (1905), Max Weber montre une influence de type causal de l'ascétisme protestant sur le développement de l'esprit du capitalisme : le protestant est soumis à une angoisse au sujet de son devenir *post mortem* et réagit face à cette incertitude par une intense activité « intramondaine » (engagement dans le monde), par la pratique de travail incessante dans un métier. La réussite de ses œuvres est vue d'une part comme le moyen de glorifier Dieu, d'autre part comme un signe d'élection divine. Les chefs d'établissements semblent, à la façon des calvinistes, rechercher des signes de leur élection « rectorale », sinon « divine », dans leurs pratiques quotidiennes : le doute est important et ne disparaît vraiment qu'au moment de la nouvelle affectation. On notera incidemment que les chefs d'établissements ont alors la chance par rapport aux calvinistes de profiter bien avant leur mort de leur élection, de leurs différentes élections-affectations. Néanmoins, la succession (parfois la valse) des recteurs fait que le travail est toujours à refaire, que l'incertitude sur la prochaine élection est permanente...

« Votre carrière se joue sur quoi ?

C'est un peu un mystère l'image. On apprend un jour que l'on est bien perçu par le Recteur, par l'Inspecteur d'Académie. Il y a une part de mystère. Pour moi ça a été positif mais j'ai des collègues qui ont ressenti de très fortes injustices. Il y a les relations avec les chefs de services, quand on prépare la rentrée, comment ça s'est fait, est-ce que l'on a su faire des prévisions qui se révèlent, est-ce que l'on a confirmé, c'est à dire sur la façon d'organiser sur plusieurs années. Il y a des gens qui téléphonent sans cesse à l'Inspection Académique. Tout cela fait des éléments qui...

S'il fallait formaliser des éléments pour estimer les compétences des chefs d'établissements, vous diriez que c'est lesquels ?

Je n'aime pas bien les cadres. Il y a le travail que l'on fait sans l'esbroufe. Je pense que dans la hiérarchie, en cherchant un peu, ils peuvent savoir ce qu'il se passe. Pas sur une année. A une époque j'étais adjoint à un chef d'établissement qui avait des problèmes avec tout le monde. Cette personne était perçue comme elle était mais au bout de plusieurs années. Ce que j'ai apprécié de l'ancien Inspecteur d'Académie, c'est qu'un jour nous avons eu les uns après les autres, une longue conversation. J'ai apprécié mais il y a eu des collègues qui n'ont pas apprécié du tout. C'était un Inspecteur provocateur.

Ces modes d'évaluation, est-ce que ça créé de la concurrence entre les chefs d'établissements ?

Je n'ai pas l'impression. Face à un poste c'est évident. Quand on demande un poste, le Recteur donne son appréciation à l'Inspecteur d'Académie.

Les principales étoiles se gagnent comment ?

En rétablissant des situations. C'est très bon. Il faut montrer que le fait que l'on arrive, ça change quelque chose. Je pense que ça joue beaucoup. Ce qui est important aussi c'est de montrer sa

fonction dans la durée. Montrer que l'on est capable de lancer un projet de pédagogie générale dans la durée et de le remettre en question. Ne pas simplement sortir un document parce qu'on nous le demande. Montrer que l'on travaille en équipe, que l'on a fédéré. »

Entretien avec un principal de collège

Le système d'évaluation et d'affectation des chefs d'établissement se caractérise à la fois par sa centralité autour du recteur et par le flou des critères. Ces deux caractéristiques peuvent conduire à des formes de courtoisie et à une conformité de comportements extrême. Elles entretiennent aussi largement la concurrence entre les différents chefs d'établissement. C'est là un point majeur qui peut expliquer l'isolement de chaque établissement scolaire : les chefs d'établissement sont en concurrence dans leur carrière et ne sachant pas précisément sur quoi repose leur évaluation, ont tendance à multiplier les comportements individualistes qui pourraient les valoriser, tout au moins ne pas leur nuire. La concurrence tourne parfois à la tuerie, au moins en discours...

« A Lyon il faut tuer l'autre pour arriver à avoir le poste. Bancel ça le faisait rire. La bataille qu'il y a eu pour le lycée Ampère, c'est une honte.

Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Il y a deux proviseurs qui se sont battus au couteau pour avoir le poste.

Au couteau c'est-à-dire ?

Ils auraient vendu leur père, leur mère, tout. Il y en a un qui l'a eu et l'autre pleure beaucoup.

Nous, syndicalement on a été catastrophé.

Comment vous le savez ça ?

Parce que je suis syndicalisé.

Quand vous êtes arrivé, vous avez appris qu'il y avait une courtoisie, c'est par le syndicat ?

Théoriquement le syndicat devrait jouer le rôle d'un contre pouvoir. Le problème c'est qu'être syndicalisé c'est comme être vacciné du BCG. Il y a donc tout un tas de syndiqués qui sont là parce que si l'on veut sa mutation il faut être au SNPDEN. Mais c'est vrai que l'on vient aussi au syndicat pour contrebalancer ces rapports de courtoisie.

Enfin le syndicat rentre dans le jeu de la courtoisie.

C'est-à-dire qu'il y a des gens qui sont multicartes, ils bouffent à tous les râteliers. Cela dit ce n'est pas impossible que le syndicat ait un rôle de contre pouvoir.

Des pratiques de concurrence sur un poste, ça prend quoi comme tournure ?

Il faut trouver le bon piston.

Le bon piston il est où ?

Les élus locaux agissent plus au niveau des principaux. Pour les proviseurs, c'est le ministère ou le recteur. Il ne faut pas négliger l'inspection générale.

Qu'est-ce qui fait marquer des points ?

Dans la bataille pour Ampère, c'est le recteur contre l'inspection générale.

Pourquoi le recteur a choisi plus l'un que l'autre ?

Courtoisie.

Bataille politique aussi ou non ?

Non. Courtoisie. Pour les gros proviseurs, les décisions se font au ministère à très haut niveau c'est-à-dire les directeurs, l'inspection générale. Le seul qui puisse contre balancer localement c'est le recteur, quand il a un poids national. C'était le cas de Bancel. Il a imposé son candidat. »

Entretien avec un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique

Ce dernier extrait montre bien la personnalisation du pouvoir que ressentent certains chefs d'établissement à propos de leurs modes d'évaluation et d'affectation. Le poids des syndicats ne contrebalance que rarement ce sentiment personnalisation : il faut rappeler ici que la très grande majorité des chefs d'établissements appartiennent au même syndicat (le Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale) qui joue donc beaucoup moins un rôle de contre-pouvoir que de barrière à l'entrée... Certains chefs d'établissements ont même parlé de *closed-shop* : il faudrait être syndiqué pour obtenir les meilleurs postes. L'isolement de chaque chef d'établissement apparaît ainsi maximal et renforce fortement l'isolement des établissements.

Dans un tel contexte d'isolement des établissements et de leurs chefs, l'espace académique apparaît bien lointain des préoccupations locales. En d'autres termes, les chefs d'établissements, mais aussi plus largement tous les acteurs des établissements (au moins chez les non enseignants) n'investissent généralement pas l'espace académique comme un territoire qui serait le leur, comme un cadre de référence qui pourrait donner sens et relief à leurs expériences professionnelles. Bien au contraire, c'est l'espace local — celui de l'établissement — qui semble largement dominant. L'académie ne constitue pas un référent commun.

2.3. Conclusion du chapitre 2

Les mondes d'une académie de l'Education Nationale — celui des instances académiques comme celui des établissements — ne sont pas seulement des mondes qui se vivent comme séparés. Ces mondes sont eux-mêmes divisés en micro-mondes : le rectorat, chaque inspection académique, chacun des établissements constitue un micro-monde isolé, malgré les liens institutionnels forts qui sont censés les unir.

Les inspections d'académie apparaissent et se sentent d'abord comme des institutions très isolées d'une part du rectorat, d'autre part les unes des autres. Elles ont tendance à défendre des territoires géographiques localisés souvent au détriment de l'espace académique, moins conçu comme un territoire que comme un espace institutionnel. Elles se constituent en micro-mondes voulus différents du monde rectoral, parfois même indépendants de l'espace académique.

De même, le monde des établissements apparaît composé d'autant de micro-mondes que d'établissements : chaque établissement scolaire semble constituer un micro-monde isolé, avec des logiques propres, locales, souvent très lointaines des préoccupations académiques. Les instances académiques — le rectorat et les inspections académiques — attendent des acteurs des établissements, au premier rang desquels les chefs d'établissements, qu'ils sachent gérer localement, pour ne pas dire isolément, les situations qu'ils rencontrent. Cet isolement, lié à une délégation du travail, sert par ailleurs souvent les logiques de concurrence et les stratégies autarciques des établissements, logiques et stratégies largement entretenues par le flou des critères d'évaluation et d'affectation des chefs d'établissements.

L'isolement de chaque inspection d'académie et de chaque établissement scolaire apparaît ainsi comme le fruit subi de la division du travail avec le rectorat, comme une volonté de chaque acteur local de se préserver des marges d'autonomie face au rectorat et comme le produit d'une logique de concurrence entre les inspections académiques, entre les établissements aussi.

Cet isolement fait que l'espace académique est faiblement et rarement investi par des acteurs pourtant censés lui donner vie et sens. Et l'investissement dans l'académie est d'autant moins fort que chacun des micro-mondes évoqués jusqu'ici connaît de profondes fractures internes.

Chapitre 3 : Les fractures internes des micro-mondes académiques

La force des clivages étudiés jusqu'ici atténue largement le poids du découpage académique comme environnement approprié par les acteurs en tant que territoire d'action. Ce faible ancrage des pratiques dans l'environnement académique est par ailleurs accentué par la diversité interne des micro-mondes jusque-là étudiés globalement. Les micro-mondes de l'académie — le rectorat, chacune des inspections d'académie, chacun des établissements — connaissent, au delà de leur plus ou moins fort isolement, de profondes fractures internes. Lorsque l'on regarde le fonctionnement interne de ces micro-mondes, on observe en effet de très fortes divisions, liées là encore à une très forte division du travail en leur sein, et à une structure hiérarchique extrêmement poussée. Nous analyserons dans ce chapitre les fractures internes au sein des instances académiques, puis au sein des établissements.

3.1. Les fractures internes au sein des instances académiques

Les instances académiques se distinguent par une très forte division du travail, accentuée par un poids hiérarchique extrêmement fort. Division du travail et système hiérarchique semblent en des termes sociologiques largement circonscrire le cadre de référence des acteurs dits académiques. Autrement dit, ces acteurs agissent selon une rationalité limitée, fortement limitée, loin de ce que l'on pourrait appeler une rationalité académique entendue comme une rationalité qui s'inscrirait dans une parfaite connaissance des enjeux académiques.

3.1.1. La division du travail

Commençons par évoquer la division du travail, comprise ici d'abord comme une division technique du travail, ou encore comme la séparation des tâches que chacun doit accomplir. Cette division technique du travail est extrêmement forte entre les différents services du

rectorat et des inspections académiques, mais aussi à l'intérieur de ces services. Il est très rare de voir des personnes chargées de dossiers transversaux, mobilisant l'activité de plusieurs services ou de plusieurs personnes d'un même service, et les quelques personnes qui peuvent être chargées de telles tâches, se sentent souvent démunies ou désemparées devant la difficulté d'une telle collaboration.

Cette spécialisation des tâches peut être un gage de compétence, d'efficacité et de productivité. Adam Smith ne rappelait-il pas dans *L'enquête sur la nature et la richesse des nations* (1776) que l'approfondissement de la division du travail dans une manufacture d'épingles était un gage de productivité pour au moins trois raisons : les effets d'apprentissage liée à la spécialisation des ouvriers dans une tâche donnée ; la diminution des pertes de temps causées par le changement de tâches ; la plus grande capacité d'innovation des ouvriers liée à la meilleure connaissance des tâches effectuées ? Au delà de ces réflexions quelque peu cyniques sur les effets de la division du travail, car ne tenant absolument compte de l'aliénation qui peut en résulter, il est certain que le partage et la spécialisation des tâches peut être efficace pour une organisation. C'est tout au moins une conviction qu'ont partagée de nombreux idéologues ou analystes des organisations, tels Taylor qui prônait une double division du travail — division verticale des tâches (séparation entre la conception et l'exécution des tâches) et division horizontale des tâches (parcellisation entre les exécutants) — ou Max Weber (1922) qui voyait dans la spécialisation fonctionnelle des fonctionnaires un des gages d'un fonctionnement organisationnel conforme à un mode de domination légal-rationnel.

Néanmoins, une forte division technique du travail peut aussi être fortement dysfonctionnelle. Il n'est que de voir le fonctionnement d'un bureau du rectorat ou d'une inspection académique pour s'en rendre compte. Certes, les administratifs des bureaux ne sont pas toujours réduits au statut d'« exécutants de chaîne », mais leur vision de la globalité du service rendu et plus encore du fonctionnement global de l'académie est très généralement extrêmement faible. Par exemple, le projet académique qui définit les grands axes de la politique académique n'a pas été exposé aux personnels des bureaux : la teneur du projet, exposée successivement et par voie descendante jusqu'au niveau des chefs de bureau, échappe donc encore à la très grande majorité des personnels administratifs de l'académie. Dans la même perspective, la plupart des personnels du rectorat et des différentes inspections académiques ne connaissent pas précisément ce qui se fait en dehors de leur propre service.

Les chefs de division sont généralement au courant de ce qu'il se fait dans les autres services, mais en des termes souvent vagues. Les chefs de bureau et les autres personnels administratifs ne connaissent précisément l'activité que de leur bureau et des bureaux avec lesquels ils sont amenés à travailler très régulièrement, quasi quotidiennement. Le rectorat reste sinon une machine obscure et hermétique pour la plupart de ceux qui le composent. La collaboration des services n'est pas chose exceptionnelle, tout au moins la collaboration des chefs de service. En règle générale néanmoins, pour tout un chacun, le travail des autres services et même parfois des autres personnes de son service reste très obscur et très parcellisé.

Au rang des dysfonctionnements provoqués par la division du travail au sein des instances académiques, on peut placer l'émiettement des sphères d'activité qui conduit à une réduction des champs de connaissance, et par là à une multiplication des formes de « rationalité limitée », pour reprendre les termes de James G. March et Herbert A. Simon (1958) qui s'intéressaient à la rationalité de l'acteur dans une situation de travail qu'il ne maîtrise pas entièrement : plus la division du travail est approfondie, moins l'acteur a de connaissances sur l'environnement global de l'organisation, plus il a tendance à servir des intérêts perçus comme optimaux mais globalement et objectivement sous-optimaux. On retrouve ici un constat énoncé par Peter Blau et Richard Scott (1962) à propos d'agences pour l'emploi ayant adopté une organisation basée sur une très forte division du travail. Dans le champ académique, chaque acteur ne maîtrise aussi qu'un maillon de la chaîne d'activité, sans savoir que le maillon dont il a la responsabilité est imbriqué dans d'autres maillons. Chacun peut chercher à être le plus productif dans son domaine, sans se rendre nécessairement compte que cette recherche locale de productivité peut produire globalement des effets pervers. Il n'est pas rare qu'un même dossier soit suivi simultanément par plusieurs services, sans que ceux-ci soient au courant de cet état de fait. Ce n'est qu'incidemment, et souvent *a posteriori*, que les acteurs se rendent compte de la perte de temps et d'efficacité liée à la faible communication entre les différents services.

Pour ne citer qu'un exemple, on peut prendre le cas de l'étude dont a été chargé l'un d'entre nous lorsqu'il a été employé par le rectorat. Il s'agissait d'une étude sur les perdus de vue ou encore sur les jeunes dont l'institution pouvait craindre qu'ils soient déscolarisés, tout en étant sans diplôme et parfois âgés de moins de 16 ans. L'étude, menée dans le cadre d'un service de statistiques, a d'abord fait l'inventaire des erreurs de procédures qui pouvaient expliquer la disparition d'élèves de la base de données académiques. Ces procédures sont largement liées à

la division du travail entre services académiques et établissements d'une part, au sein des différents services académiques d'autre part : les établissements portent très peu d'attention aux informations qu'ils rentrent dans les bases de données, les statisticiens sont obsédés par l'élimination des « doublons » qui peuvent se trouver dans les bases de données, les représentants de la Mission Générale d'Insertion n'ont que faire d'un repérage statistique trop tardif pour mettre en place des structures adaptées au public en rupture de formation... Bref, chacun mène un travail séparé sur le thème des perdus de vue qui illustre tant la diversité des angles d'approche que la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, de combiner ces approches. Après avoir travaillé pendant trois mois sur le sujet des perdus de vue et avoir envisagé de commencer une étude de terrain auprès de jeunes en rupture de scolarité, celui d'entre nous qui a travaillé au rectorat a été informé par la « bande » que l'Inspection Académique d'un des départements chapeautés par le rectorat venait d'achever la même enquête. Contacté, le responsable de la recherche ne souhaitait pas participer à une confrontation des études parce qu'il « ne souhaitait pas que le rectorat, comme à son habitude, se réapproprie le travail des inspections académiques » (sic). Les effets négatifs de la division du travail au sein du rectorat étaient ici doublés par les effets négatifs de la division du travail entre inspections académiques et rectorat, entre établissements et rectorat (cf. chapitre 2).

Il faut ici souligner que cette division technique du travail au sein des instances académiques peut être largement dysfonctionnelle parce qu'elle ne s'accompagne pas toujours d'un affichage clair auprès de tous les acteurs de l'académie hors champ administratif. Pour ceux qui n'appartiennent pas aux instances académiques et qui ne les côtoient pas très régulièrement, une zone importante d'obscurité se situe par exemple dans le partage des tâches entre les services des inspections académiques et ceux du rectorat. Pour les membres de ces différents services, le partage des fonctions est plutôt clair. Il s'agit même souvent de le rendre clair pour garder ses prérogatives, les services du rectorat cherchant — rappelons-le — à récupérer des prérogatives traditionnelles des inspections académiques, alors que les inspecteurs d'académie entendent défendre leurs dernières « chasses gardées ». Les enjeux du partage des tâches et des tentatives pour le redessiner sont donc généralement très clairs pour le recteur et les inspecteurs d'académie, et plus largement pour les personnels du rectorat et des inspections académiques. Pour les acteurs extérieurs à ces deux institutions, les enjeux sont par contre beaucoup moins clairs. A qui doit-on s'adresser ? La réponse à une telle interrogation est particulièrement épineuse pour les principaux de collège qui doivent souvent jouer pour un même problème sur les deux tableaux : les services de leur inspection

académique et les services rectoraux. Le jeu est parfois volontaire, permettant de profiter des incertitudes que laisse le flou du partage des tâches. Généralement néanmoins, l'identification du « bon » interlocuteur n'est pas assimilé à un jeu, mais plutôt à un parcours du combattant.

La forme extrêmement approfondie de division technique du travail à l'intérieur des instances académiques se double d'une forme elle aussi très approfondie de division morale du travail, pour reprendre les termes du sociologue américain Everett Hughes (1958) qui désignait par là la valorisation des tâches de travail : il y a des tâches gratifiantes et des tâches dégradantes. Cette perspective d'analyse, particulièrement efficace pour expliquer le travail à l'hôpital, par exemple celui des infirmiers se voyant déléguer le sale boulot que les médecins ne veulent pas faire, celui des aides-soignants se voyant déléguer le sale boulot que les infirmiers ne veulent pas faire, celui des agents de service hospitalier se voyant déléguer le sale boulot que les aides-soignants ne veulent pas faire, etc. est aussi très intéressante pour comprendre le travail dans l'académie. A chaque niveau de la constellation académique, il y a des travaux gratifiants que l'on cherche à s'approprier et des travaux plutôt déplaisants que l'on cherche à déléguer. Par exemple, l'identification des élèves par des numéros statistiques est une tâche sans intérêt à quel que niveau que ce soit : l'établissement, l'inspection académique, le rectorat. Chacun des niveaux a tendance à considérer que c'est aux autres niveaux de traiter cette tâche. A chacun de ces niveaux, la tâche a aussi toutes les chances d'être déléguée à ceux qui sont le moins en mesure de la refuser : les secrétaires dans les établissements ou dans les services académiques. On peut bien sûr noter que cette division morale du travail est présente dès qu'il y a division du travail et qu'il serait bien utopique de supposer pouvoir l'éliminer : comme si tous les acteurs acceptaient tout à coup un partage équilibré des tâches valorisées et dévalorisées, sans jouer de leur position statutaire. Néanmoins, il est sûr que plus la division du travail est approfondie dans une organisation, plus il y a de risques que se créent des conflits de valorisation autour de certaines tâches. Le fonctionnement de l'académie n'échappe pas à ces risques, qu'on pourrait désigner comme des effets pervers de la délégation du sale boulot.

Enfin, l'extrême division du travail au sein du rectorat et des inspections académiques rend ces micro-mondes extrêmement éclatés en des sphères qui ne s'interpénètrent guère, qui ne connaissent précisément que très rarement les champs d'activité des autres sphères, et, qui ne mobilisent que très épisodiquement dans leur

activité l'échelle académique. Cet effet pervers de la division du travail est manifestement renforcé par le poids hiérarchique dans les instances académiques.

3.1.2. Le poids hiérarchique au sein des instances académiques

Le poids hiérarchique qui apparaît comme une des caractéristiques majeures des instances académiques, ne fait que renforcer cette forte division du travail tant technique que morale. Notons que nous parlerons particulièrement dans cette sous-partie du cas du rectorat pour lequel nous avons le plus d'éléments d'analyse ; il nous a néanmoins semblé, pour ce que nous avons pu en voir, que les inspections académiques fonctionnent avec un même poids hiérarchique.

Un recteur roi-soleil

Le premier témoin du poids hiérarchique dans un rectorat et plus largement dans une académie, c'est l'organigramme qui le constitue. Le dernier organigramme du rectorat de Lyon (cf. annexe) est ainsi particulièrement instructif du poids hiérarchique dans le fonctionnement de cette organisation. Une vision globale de l'organigramme permet d'abord de repérer nettement la ligne hiérarchique principale, présentée de haut en bas : le recteur, placé en haut et au centre de l'organigramme, puis le secrétaire général, puis les secrétaires généraux adjoints, puis les chefs de division, puis les chefs de bureau, puis les personnels de bureaux qui n'apparaissent néanmoins pas sur l'organigramme qui ne détaille l'organisation que jusqu'au niveau des bureaux et des chefs de bureau : le nombre et les noms des personnels des bureaux n'apparaissent pas, rappelant bien ainsi leur statut de fournis travailleuses anonymes. Autour de cette ligne hiérarchique principale, se greffent d'autres lignes hiérarchiques plus courtes et moins formelles : de gauche à droite sur l'organigramme, le recteur et les chefs des centres académiques, le recteur et les inspecteurs d'académie, le recteur et son cabinet, le recteur et les délégués académiques, le recteur et les coordonnateurs des inspecteurs, le recteur et ses conseillers techniques. On peut noter ici que l'organigramme se garde bien de mettre des flèches clarifiant les relations d'autorité entre le recteur et ces différents acteurs, car, si dans les faits, le recteur est tout puissant, les statuts formels sont censés assurer une relative autonomie formelle de ces acteurs, tout au moins de certains, par rapport au recteur.

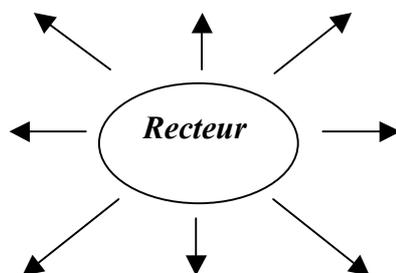
Plusieurs acteurs du haut de l'organigramme que nous avons rencontrés ont tenu à souligner leur indépendance hiérarchique formelle vis-à-vis du recteur. C'est particulièrement le cas des inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux, c'est-à-dire directeurs des inspections académiques. Ces inspecteurs d'académie sont théoriquement autonomes vis-à-vis du recteur, comme en attesterait leur nomination par le Ministère.

« - Comment se passe le choix des IA ? Le recteur donne son avis ?

- En théorie, non. C'est le Ministère qui nomme. Le recteur est consulté, mais il n'a pas autant de latitude que pour le Secrétaire Général. Le Ministère ne veut pas que les IA soient les hommes du recteur. Au niveau central, il y a un choix délibéré de limiter le pouvoir absolu des recteurs : pour cela, certains niveaux restent investis au niveau central. Pour les IA, le Ministère évite évidemment de nommer un IA dont un recteur ne voudrait absolument pas. Mais le Ministère garde sa liberté de nomination, à partir du moment où il n'y a pas d'opposition. Ce n'est pas le recteur qui suggère le nom des IA, il est seulement consulté. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Le choix de l'organigramme officiel de ne pas faire figurer de dépendance entre le recteur et les inspecteurs d'académie confirme ainsi l'indépendance hiérarchique formelle du recteur et des inspecteurs d'académie. Ce faisant, il ne résume qu'imparfaitement la réalité, telle qu'elle est connue de tous les acteurs académiques, inspecteurs d'académie et recteur compris : une réalité d'une forte dépendance des inspecteurs au recteur. Dans la même perspective, la quasi-totalité des acteurs figurés sur l'organigramme sont dans une situation de forte dépendance hiérarchique réelle à l'égard du recteur. Un des interlocuteurs haut placés que nous avons rencontrés a pu être beaucoup plus explicite que l'organigramme officiel, en nous dressant l'organigramme « réel », tout au moins tel qu'il le voyait sous l'ère Bancel : un « recteur - roi soleil » avec des satellites d'autant plus proches qu'ils acceptaient « le pouvoir du maître » (sic).



« - *Quelles étaient les principales spécificités de l'ère Bancel ?*

- Ce qui était particulier, c'était la concentration des connaissances et des décisions dans les mains d'un seul homme. Il était le patron, il avait le pouvoir, il choisissait les hommes, il écoutait ou il n'écoutait pas, il instruisait seul ses décisions, il se faisait une politique qu'il ne faisait pas connaître, sauf à l'extérieur. On découvrait parfois la politique du recteur dans les réunions publiques, à la Région par exemple. Il choisissait ses hommes, il les adoubaient. Bancel, c'était un patron d'essence divine. C'est peut-être lié à la personnalité de ce recteur, mais ça peut être aussi lié à la politique de déconcentration qui est venue contrebalancer la décentralisation dans les années 1980 : à pouvoir décentralisé fort, il fallait un pouvoir déconcentré fort.

- *Bancel avait donc énormément de pouvoir... Comment ressentiez-vous cette situation ?*

- Vous savez, soit j'adopte la langue de bois et je protège mon administration, soit je quitte la langue de bois. Etant donnée ma personnalité, je ne peux pas garder la langue de bois. J'estime que le principal danger du pouvoir, c'est de vouloir en profiter pour régler des comptes. Le choix du fonctionnement académique, c'est avant tout une façon de vivre pour un recteur sa situation de patron. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Les contours très personnels de l'entretien dont est issu cet extrait et notamment la forme de réquisitoire qu'il peut sembler prendre contre le recteur Bancel nous oblige à quelques prudenances dans l'analyse. Il ne s'agit évidemment pas pour nous de prendre parti dans un débat, ni même de donner foi à des arguments dont nous n'avons pas vérifié la correspondance avec la réalité, encore moins d'attiser des tensions interpersonnelles. Il s'agit de comprendre comment est vécue l'autorité, et en l'occurrence plutôt le pouvoir, des recteurs. Que le recteur Bancel, comme dans beaucoup d'autres entretiens, ait été ici explicitement visé, ne nous paraît avoir rien d'étonnant, eu égard au contexte de l'enquête. Il faut ainsi rappeler que notre enquête de terrain, acceptée sous l'ère Bancel, n'a concrètement (les premiers entretiens) commencé que sous l'ère de son successeur, le recteur Dubreuil. Nos interlocuteurs craignant pour certains une forme d'audit qui pourrait les déstabiliser aux yeux du nouveau recteur, jugeant pour les autres ne pas avoir assez de recul pour caractériser la période Dubreuil, ont essentiellement parlé de la période Bancel. Le départ de ce dernier a pu ainsi autoriser la formulation de discours sur son style de direction sans craintes de retours et / ou de représailles hiérarchiques. On ne peut aussi exclure que ce départ ait permis à quelques-uns de dresser le réquisitoire d'un ennemi personnel déclaré. Nous avons néanmoins décidé de ne pas évoquer alors ces discours dont l'intérêt pour l'analyse sociologique paraît plus que faible. L'extrait que nous avons cité nous semble donc appartenir à la catégorie de ceux qui tentent de caractériser, sans amertume ni inimitié personnelles, le pouvoir d'un recteur, son nom important finalement peu. On remarque d'ailleurs que l'interlocuteur pense pouvoir attribuer la concentration des pouvoirs dans les mains du recteur Bancel autant à la personnalité de ce recteur qu'à la politique de déconcentration des pouvoirs au sein de

l'Education Nationale. Le style de « recteur soleil » n'est donc pas la spécificité du recteur Bancel, ni même de l'académie de Lyon. C'est un style qui paraît bien plutôt lié à une position institutionnelle de plus en plus forte.

« Il y a deux archétypes de recteurs. Le premier, c'est un recteur chancelier des universités : un universitaire qui s'intéresse aux dossiers universitaires et pour qui le 2nd degré, c'est pas son truc. Il se repose alors sur le SG (secrétaire général) et le corps d'inspection pour gérer le 2nd degré. Il garde un rôle de représentation, ce que Bancel appelait la cerise sur le gâteau. Ça, c'est le modèle de recteur traditionnel, celui qui a longtemps été le plus courant.

Et puis, il y a le recteur gestionnaire, le super chef de service, qui veut contrôler l'utilisation des moyens, la nomination des personnels. C'est la tendance actuelle car la responsabilité du recteur est beaucoup plus grande vis-à-vis du Ministère et de l'opinion publique. Les recteurs se sont de plus en plus convertis à ce nouveau rôle, se sont recentrés par la force des choses sur le secondaire. Bancel était complètement sur ce modèle gestionnaire. Il n'a jamais fait de pilotage académique sur les universités, sauf au moment du 3 M où il a un peu repris le créneau des universités. Sinon, le pilotage des universités, ça se résumait à un club, à un recteur qui se retrouvait en quelques occasions en robe d'hermine avec ses pairs universitaires. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Comme le souligne cet extrait, les dernières décennies ont vu une redistribution des rôles traditionnellement occupés par les recteurs. Le recteur chancelier des universités a peu à peu laissé place au recteur directeur du secondaire, principalement des lycées, puis aussi des collèges, et aujourd'hui, la tendance semble aller vers des recteurs directeurs de l'ensemble des niveaux de l'Education Nationale, primaire compris. Cette tendance historique de redistribution des rôles traditionnels, et plus profondément d'élargissement des rôles des recteurs, ne se fait pas sans résistances, notamment de la part de ceux qui voient leurs rôles traditionnels investis par les « recteurs nouvelle génération ». C'est, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, particulièrement vrai des inspecteurs d'académie qui voient leur territoire, tout au moins leur autonomie, fortement menacé et qui entendent réaffirmer une stricte séparation des pouvoirs : longtemps parmi les rares contre-pouvoirs du pouvoir du recteur, ils sont de plus en plus placés dans une situation de dépendance hiérarchique vis-à-vis du recteur qui peut choisir de collaborer ou non avec eux, qui peut aussi les forcer à collaborer. C'est aussi le cas des « barons », c'est-à-dire les chefs des plus grands et des plus prestigieux établissements de l'académie, qui étaient souvent nommés directement par le Ministère et qui n'étaient pas habitués à référer de quoi que ce soit au recteur. Ce cas des inspecteurs d'académie et des barons symbolise plus largement le poids du recteur sur tous les acteurs des instances académiques, souvent plus fragiles de par leurs statuts que les inspecteurs d'académie et les barons. Le cercle rapproché du recteur (le secrétaire général et ses adjoints, les conseillers techniques, les chefs de division, les membres du cabinet

notamment) se sent ainsi particulièrement lié sinon à la bonne volonté du recteur, tout au moins à son sort. La dépendance hiérarchique est ici extrêmement marquée. Au final, le recteur apparaît donc tout puissant au sein de son académie.

La seule limitation que l'on peut trouver à l'autorité du recteur est celle du Ministère. Les personnes que nous avons rencontrées, recteurs compris, soulignent souvent que le recteur est sur un siège éjectable, que sa position peut être remise en cause tous les mercredi matin, jour du Conseil des Ministres. Dans les faits, la longévité des recteurs dans l'académie de Lyon (le recteur Niveau est resté plus de dix ans, le recteur Bancel est resté neuf ans sur son poste) montre que le risque de renvoi du recteur est faible, sans pour autant être nul (le recteur Dubreuil ne sera resté que deux ans et demi sur son poste). La comparaison avec l'académie de Clermont-Ferrand qui a connu quatre recteurs en moins de dix ans est éclairante. Les recteurs de l'académie de Lyon ont généralement fait leur preuve auparavant sur de plus petites académies et leur nomination à Lyon se fait en pleine connaissance de leurs compétences et de leurs modes de pilotage académique. En d'autres termes, les recteurs qui obtiennent l'académie de Lyon n'ont que très peu de risques d'être « débarqués », sinon pour partir en retraite ou obtenir une académie encore plus prestigieuse que celle de Lyon. Le pouvoir des recteurs, au moins dans cette académie, est ainsi très large, même par rapport au Ministère. Les recteurs reconnaissent ainsi parfois que leur position dans une telle académie est beaucoup plus confortable et moins risquée que celle d'un directeur de division au Ministère de l'Education Nationale, poste qu'ils peuvent être amenés à occuper. Dans l'académie, ils sont « Roi-Soleil », « Dieu le Père » ou « Chef suprême » (expressions tirées d'entretiens). Au Ministère, ils redeviennent quasiment sous-fifres à la disponibilité du Ministre et de son cabinet.

A peine amorti par le pouvoir du Ministère, le pouvoir hiérarchique du recteur est donc maximal au sein d'une grande académie. Mais le poids hiérarchique ne se limite pas au pouvoir du recteur, il investit la grande majorité sinon la totalité des relations au sein des instances académiques.

Une ligne hiérarchique fonctionnelle pesante

Dans le rectorat, le poids hiérarchique investit la plupart des relations et est multiforme. La hiérarchie se marque d'abord spatialement. Les « têtes » du Rectorat (recteur, secrétaire général, secrétaires généraux adjoints, DAET, directeur de cabinet, proviseur vie scolaire) sont toutes rassemblées au 5^{ème} étage, au « 7^{ème} ciel »... Il y a certes un 6^{ème} étage, mais comme celui-ci a une superficie réduite (bureaux dans les locaux de l'ex-appartement des recteurs), il est plutôt vécu comme un exil par les quelques personnels qui l'occupent. Le cœur du rectorat, ce sont les 5 premiers étages, surplombés donc par l'étage des dirigeants. Et cette disposition spatiale est vécue sur le mode de la hiérarchie. Il y a ceux du « haut » et ceux du « bas », les « supérieurs » et les « inférieurs ». En bas l'accueil et la Division du Service Intérieur, en haut le recteur et ses proches. Cette disposition spatiale fait que les différents personnels n'ont quasiment aucune chance de croiser les têtes dirigeantes. Les personnels du 1^{er} et du 2^{ème} étage montent souvent par les escaliers, les autres prennent l'ascenseur. « Le recteur », « le secrétaire général » deviennent pour les personnels des bureaux des figures quasi mythiques du « 5^{ème} », que l'on a aucune chance — et aucun risque — de croiser inopinément. Dès lors, « la » visite du recteur est vécue comme un événement majeur : le recteur « descend » dans les services. Événement d'autant plus majeur qu'au caractère rare de la visite, s'ajoute généralement son annonce officielle quelques jours auparavant. Il est ainsi très rare que le recteur ne soit pas annoncé. La réception du recteur est dès lors organisée, préparée : on s'apprête pour recevoir LE recteur. Notons d'ailleurs que si elles sont moins mythifiées, les visites des autres têtes dirigeantes sont elles aussi très rares.

Mais le poids hiérarchique n'apparaît évidemment pas seulement sur le plan architectural, il est particulièrement et principalement marqué sur le plan fonctionnel, si l'on veut bien entendre par là la répartition des fonctions et des rôles dans l'organisation. Il y a ainsi une ligne hiérarchique très claire au sein du Rectorat qui se marque dans les fonctions attribuées à chacun : recteur — secrétaire général — secrétaire général adjoint — chef de division et de service — chef de bureau — personnels des bureaux. A l'intérieur des personnels de bureaux, on trouve aussi souvent des hiérarchies fonctionnelles, creusées généralement par des différences de statut (fonctionnaire, contractuel, vacataire, ...). La ligne hiérarchique fonctionnelle apparaît ainsi clairement et quotidiennement dans les tâches de chacun et de ses décisions. La norme — ce qui doit être fait mais aussi ce qui est généralement fait — veut qu'aucune tâche et aucune décision ne soit accomplie sans l'aval du supérieur hiérarchique

direct. Ce respect strict de la ligne hiérarchique en amont s'accompagne d'une attente aussi stricte de respect de la ligne hiérarchique en aval. La peur du court-circuit devient ainsi majeure.

« Moi, je fais tout passer par la voie hiérarchique.

Votre voie hiérarchique, c'est quoi ?

C'est le Secrétaire Général. Je mets « Au recteur, sous le couvert du Secrétaire Général ». Donc le Secrétaire Général n'est jamais court-circuité. Et si jamais le recteur me demande de monter de façon urgente, rapide, j'informe après le Secrétaire Général de ce qui a été dit, de ce qui a été fait.

C'est vous qui l'informez ?

Oui. Je pense que le recteur l'informerait, mais je le fais quand même. Il m'est arrivé que le recteur me demande un papier urgent, je suis monté lui donner et puis j'ai donné parallèlement une copie au Secrétaire Général. Ça me paraît indispensable. De même que je n'apprécierais pas qu'on me court-circuite — encore que maintenant ça ne me choque pas si on demande quelque chose en direct aux chefs de bureau —, de même je ne vais pas me mettre à court-circuiter le Secrétaire Général et à aller travailler en direct avec le recteur. Je pourrais le faire mais je ne trouverais pas cela correct. »

Entretien avec un chef de division du rectorat

Cet extrait est assez significatif de ce qui se passe et se ressent au cœur des instances académiques en termes de ligne hiérarchique. Chaque acteur connaît parfaitement sa ligne hiérarchique, il sait donc en permanence quand il agit en plein respect ou en marge de cette ligne. Cette particulièrement grande visibilité de la ligne hiérarchique fait que toute action qui ne respecte pas la hiérarchie peut être interprétée comme une action volontairement et sciemment « hors hiérarchie » et donc légitimement condamnable (la légitimité étant ici celle du règlement) : en d'autres termes, aucun acteur qui n'a pas respecté la ligne hiérarchique ne peut se défendre en disant qu'il ne connaissait pas la règle. Comme il n'y a pas de flou autour de la ligne hiérarchique, il n'y a évidemment pas de jeu dans le flou : la règle est claire et les acteurs s'y soumettent. Ils s'y soumettent car, nous l'avons dit, il n'y a pas de circonstances atténuantes (l'absence de préméditation en quelque sorte). Ils s'y soumettent aussi par intérêt : respecter la ligne hiérarchique en amont avec ses supérieurs directs justifie de demander un même respect à l'aval avec ses subordonnés directs : on ne court-circuite pas, de même qu'on n'aime pas être court-circuité. On peut même penser que si un acteur contactait un responsable en court-circuitant des intermédiaires, il se verrait d'abord rappeler à l'ordre par le responsable qui préfère généralement dialoguer avec les intermédiaires habituels et surtout qui connaît les effets néfastes que pourrait provoquer la mise au jour du court-circuit : on ne court-circuite pas ses subordonnés, comme on ne court-circuite pas ses supérieurs. La conformité hiérarchique est donc maximale. Cette conformité à la ligne hiérarchique est particulièrement visible dans les pouvoirs de signature.

« - *Cela a été un métier difficile à apprendre ?*

- Oui, car, quand j'étais chef de division, j'avais sous moi une structure bien délimitée, avec des attributions délimitées, avec une hiérarchie claire. Maintenant, je suis dans une structure de pilotage, et non plus dans une structure de production. Le mode de travail est très différent. J'ai moins d'autonomie. Les affaires que je traite sont du niveau du Secrétaire Général ou du recteur. Je décide rarement, très rarement. Avant, à la DIPE, je décidais, à un niveau délimité, mais je décidais. J'avais une délégation de signatures sur des actes de gestion qui concernaient 30 000 personnes. Le mode de fonctionnement sur ce nouveau poste a été difficile à apprendre. Maintenant, je suis dans le zapping perpétuel avec une vue sur beaucoup de services en même temps. Mais j'ai pas l'impression d'avoir la décision. Je suis à un niveau intermédiaire. Parfois, je perds un dossier que j'ai suivi pendant longtemps et qui est repris par le Secrétaire Général ou le recteur. Et je sais rarement comment il se termine. C'est pas confortable. C'est un saut qualitatif de fonction. Ça m'a demandé un gros effort d'adaptation. »

Entretien avec un secrétaire général adjoint du rectorat

Les personnels interrogés mettent très souvent l'accent sur ce qu'ils ont le droit de signer, autant semble-t-il pour regretter ce qu'ils ne peuvent pas signer, que pour souligner leurs prérogatives propres, celles que leurs subordonnés n'ont pas. Le pouvoir de signature, symbolise un territoire défendu généralement jalousement : celui qui a le droit de signer n'est pas nécessairement l'exécutant principal de la tâche, mais c'est celui qui peut relire et corriger, donner la note finale, apposer sa marque personnelle, imposer son autorité fonctionnelle aux yeux de tous. Nous avons ainsi été surpris de noter dans nos premiers entretiens avec les principaux responsables du rectorat que la quasi-totalité nous ont signalé spontanément ce qu'ils étaient en droit de signer, soit de plein droit, soit en lieu et place de leur supérieur. Inversement, la délégation de signature renvoie généralement dans les discours et dans les pratiques, aux pratiques qui sont jugées périphériques : chacun dit déléguer ce qui n'est pas essentiel. Les enjeux autour des signatures symbolisent donc largement la division technique et morale du travail qui est à l'œuvre dans le monde hiérarchique du rectorat. Celui d'entre nous qui a travaillé pendant un an au rectorat a pu se rendre compte de ce pouvoir et de ses enjeux. Tout ce qu'il écrivait était transmis au chef de service, qui relisait le document, le transmettait au recteur, avant que celui ne lise le document, l'avalise ou le fasse redescendre en demandant des modifications. Dans le monde des instances académiques, rien n'est personnel, rien n'est nominal.

Dans la logique énoncée par Alvin W. Gouldner (1954, 1959) ou Michel Crozier (1962), on peut parler d'un effet pervers du poids hiérarchique, en l'occurrence une extrême centralisation des décisions, chaque acteur cherchant à se protéger en renvoyant la responsabilité de la décision sur l'échelon supérieur. Dans les faits, on observe effectivement

une très forte centralisation du pouvoir autour du recteur et de son équipe rapprochée, ce que beaucoup dénomment le « cercle », le « staff » ou le « G7 » du recteur. Ce cercle est généralement composé des inspecteurs d'académie, du secrétaire général, du directeur de cabinet et de quelques conseillers techniques proches. Mais le recteur reste en fait largement maître de la composition de ce cercle. Il peut ainsi composer son groupe rapproché en fonction des dossiers traités : tantôt il exclut les inspecteurs d'académie, tantôt il gère des dossiers en tandem avec le secrétaire général, tantôt il s'entoure de chefs d'établissement, etc. Dans ce cadre, beaucoup manifestent l'envie d'être parmi les proches, les « élus ». Les premiers entretiens auprès des principaux hiérarchiques du rectorat nous avaient ainsi surpris par une récurrence : chacun avait tendance à se définir comme un « très proche » du recteur, en excluant les autres de ce cercle rapproché.

La centralisation des décisions n'est donc pas sans s'accompagner d'une forte personnalisation du pouvoir. Il y a des « exclus » qui se sentent exclus pour des raisons personnelles, ce qui ne s'avère pas nécessairement faux. En effet, la composition du cercle rapproché du recteur semble beaucoup dépendre de l'académie étudiée : des incontournables dans certaines académies (proviseur vie scolaire, secrétaire général adjoint, chef du service de l'affectation et de l'orientation, délégué académique à la formation continue, délégué académique à l'enseignement technologique, ...) peuvent être écartés du cercle rapproché dans d'autres académies.

« - L'académie de Lyon... C'est pas un bon exemple d'une académie qui fonctionne normalement. Bancel est resté très longtemps ici ; son mode de fonctionnement a profondément évolué mais cela a rarement été un fonctionnement orthodoxe. Le recteur Dubreuil qui, lui, avait établi un fonctionnement très orthodoxe, est en train d'essayer, par petites touches, de redonner plus d'orthodoxie. Voilà, si je devais vous parler du fonctionnement de l'académie, il faudrait dire comment on faisait avec Bancel et puis comment à mon sens on devrait faire.

- *Commençons par exemple par le fonctionnement tel que vous le concevez...*

- Pour situer mon propos, il faut dire que j'ai travaillé avec divers recteurs, que j'ai eu de multiples expériences qui m'ont permis d'avoir une vision de divers types de fonctionnements. C'est cela qui me permet de dire que Bancel avait un fonctionnement très particulier. Sinon, le fonctionnement orthodoxe d'une académie, de façon générale, je pense que c'est la direction par le recteur d'une équipe qui est auprès de lui, qui est composée de son Secrétaire Général, des Inspecteurs d'Académie DSDEN (Directeurs des Services Départementaux de l'Education Nationale), de ses trois principaux conseillers techniques — à savoir le DAET (Délégué Académique à l'Enseignement Technologique), le DAFCO (Délégué Académique à la Formation Continue) et le CSAIO qui est aussi délégué de l'ONISEP —. Ce doit être l'équipe de pilotage que le recteur réunit régulièrement de façon à élaborer une politique de l'académie et un suivi de la mise en œuvre de cette politique. En toute logique, le recteur doit réunir environ une fois par mois cette équipe pour entendre, confronter ses idées, puis prendre seul ses

décisions. Les personnages sont alors là pour exécuter les décisions avec le plus de rigueur. Voilà comment ça doit fonctionner. Chacun ayant son champ de compétences. (...)

La tradition veut qu'on travaille ensemble. Du moins, ça, c'est l'orthodoxie. Maintenant, je peux vous décrire ce qui a pu se passer. Au fil des années, le pouvoir des recteurs s'est renforcé, surtout sous le règne d'Allègre. Peu à peu, les recteurs ont eu de plus en plus de liberté dans le choix de leurs collaborateurs. Quand ils avaient un collaborateur qu'ils n'aimaient pas ou qu'ils ne trouvaient pas compétent, ils le gardaient souvent à son poste mais en vidant son activité de son contenu, en confiant son activité à des chargés de mission. Parfois, les recteurs ont profité d'un départ pour fusionner les postes de DAFCO et de DAET. Le recteur de Marseille a même placé un contractuel au poste de DAFCO-DAET, ce qui est unique en France. Les recteurs peuvent s'opposer lors d'une nomination. Bref, les recteurs ont de plus en plus de liberté pour choisir leurs collaborateurs.

- *C'est ce qui s'est passé à Lyon avec Bancel ?*

- Le fonctionnement Bancel a été un peu particulier. Il est parti sur des bases assez orthodoxes mais il y a eu une évolution. Le groupe de pilotage a été réuni de façon de plus en plus rare, puis plus du tout. Les collaborateurs sont devenus des exécutants des décisions du recteur. Ils n'étaient plus associés à la réflexion, aux décisions. Il est arrivé que le recteur Bancel décide de mettre plusieurs conseillers techniques sur un même chantier : il voulait éviter, pour reprendre ses termes, que ne se créent des baronnies. Il m'a d'ailleurs dit un jour : « Vous êtes un baron du régime, et j'aime pas les barons ». C'est vrai qu'il y a des équilibres à trouver : les conseillers techniques ou les IA doivent savoir gérer un domaine tout en rendant compte. »

Entretien avec un responsable administratif du rectorat

Si la plupart des acteurs du rectorat critiquent cette centralisation des décisions, conséquence du poids extrêmement fort de la hiérarchie, le respect de la ligne hiérarchique arrange la plupart de ceux qui sont en position d'autorité. Dans le cas du rectorat, l'attachement au respect de la ligne hiérarchique peut ainsi correspondre à une stratégie de préservation de l'autorité fonctionnelle.

Le poids de la ligne hiérarchique a donc comme conséquence un très fort alourdissement des procédures de prise des décisions, mais aussi de circulation des informations. Une autre pratique qui révèle le fort poids hiérarchique dans le rectorat, c'est ainsi la diffusion verticale des informations. Peu d'informations sont diffusées horizontalement d'un service vers un autre, d'un bureau vers un autre, d'abord parce que ceux qui sont en position hiérarchique aiment contrôler les informations dont disposent leurs subalternes, ensuite parce que dans ce contexte, les mêmes subalternes ont intérêt à se protéger, pour éviter de se voir reprocher ensuite d'avoir failli au principe de remontée hiérarchique. Les usages veulent donc qu'aucune information ne soit diffusée sans l'accord de la hiérarchie. Il n'est pas rare qu'un dossier remonte jusqu'au bureau du recteur ou du secrétaire général, avant accord sur sa simple diffusion interne. Comme nous l'avons dit, adopter la logique mécanique de la remontée et de la redescende des informations, comporte l'avantage pour les échelons intermédiaires de s'assurer d'être tenus au courant avant leurs subordonnés, de ne pas être

court-circuités par leurs subordonnés en contrôlant étroitement l'information que ceux-ci entendent diffuser. Ce constat semble vrai à tous les niveaux de la hiérarchie, recteur compris.

L'information est donc fortement centralisée, avant de redescendre par différentes voies, toutes contrôlées par le recteur ou ses proches. Après l'information du cercle rapproché (différent selon les situations), les réunions des « chefs de div », à l'initiative des têtes dirigeantes, sont une des voies courantes de cette descente d'informations. La réunion est alors restreinte, une vingtaine de personnes, tenues au courant par le recteur ou le secrétaire général des nouvelles décisions ou orientations. Les chefs de division répercutent ensuite selon leur gré les informations dans leur division, soit en réunissant leurs chefs de bureau, soit en réunissant tout le service. Il est extrêmement rare que les têtes dirigeantes réunissent directement les chefs de bureau : la ligne hiérarchique est généralement respectée scrupuleusement. Dans les réunions de service, le chef de division devient celui qui sait et qui distribue la bonne parole, « la parole du recteur ». Comme dans le cas des visites rares du recteur qui descend dans les services, la longueur et les méandres de la descente des informations tend à sacraliser la parole du recteur. L'information semble d'autant plus importante qu'elle a mis du temps à descendre et qu'elle a été portée par de nombreux relais. Pour les personnels du « bas », les personnels en bout de chaîne hiérarchique, la longueur et les logiques quasi cérémonielles de la diffusion leur rappellent aussi la distance qui les sépare du « haut », de ceux qui décident.

Ce respect de la ligne hiérarchique a comme conséquence un alourdissement de la circulation des informations, parfois des répétitions. On peut prendre l'exemple de la présentation du projet d'académie à laquelle nous avons pu assister en plusieurs occasions. Au stade où il nous était présenté, le projet d'académie, bâti autour de plusieurs « fiches-actions », soulignait les points que l'équipe dirigeante — particulièrement le recteur — entendait accentuer dans sa contractualisation avec le Ministère ; les réunions visaient à préciser aux autres acteurs de l'académie le contenu de chacune des fiches. La première réunion de présentation à laquelle nous avons assisté était une « grande messe institutionnelle » : un Comité Technique Paritaire Académique, en présence des représentants syndicaux et des principales « têtes » du rectorat : le recteur, le secrétaire général et les secrétaires généraux adjoints du rectorat, les inspecteurs des trois inspections académiques, le directeur de cabinet, le DAET, le chef de la division des moyens, les chefs des divisions des personnels, le chef du service statistique, etc. Un mois plus tard, une nouvelle réunion de présentation du projet était organisée à l'adresse de tous les

chefs de division, soit une quinzaine de personnes. Un nouveau mois plus tard, une nouvelle réunion de présentation du projet était organisée cette fois à l'adresse de tous les chefs de bureaux, soit une quarantaine de personnes, dont aucune n'avait cette fois assisté au CTPA. Autant dire que cette troisième présentation à laquelle nous assistions mais sans doute la n-ième pour ceux qui l'animaient (le secrétaire général, les secrétaires généraux adjoints notamment) s'est d'abord caractérisée par la lassitude des animateurs. Mais ce qui nous est apparu aussi très marquant, c'est le poids hiérarchique et la distance qui séparait les animateurs de leurs différents publics. Le poids hiérarchique se manifestait déjà dans le mode de convocation : les réunions avaient été organisées par échelon hiérarchique et aucun représentant d'un échelon n'aurait pu manquer à la réunion à laquelle il était plus convoqué que convié (« Je vous prie de bien vouloir assister à la réunion des chefs de bureau qui se tiendra le... » énonçait par exemple la lettre d'annonce de la réunion des chefs de bureau). Le poids hiérarchique se manifestait aussi dans le choix des orateurs selon le public visé. Tous les publics n'ont ainsi pas eu le droit à la parole du recteur : les chefs de division et chefs de bureau ont été informés par le secrétaire général et ses adjoints, ce qu'ils n'ont pas manqué de noter (« on a droit aux seconds couteaux, le recteur ne se déplace pas pour nous », nous glisse un chef de bureau assis à nos côtés lors de la réunion).

La distance était aussi très nette dans l'organisation des réunions, d'abord sur un plan spatial. Tandis que le CTPA, disposé en U, opposait clairement les représentants des instances académiques au centre du U, et les représentants syndicaux sur les ailes, la réunion des chefs de division était disposée en ovale, celle des chefs de bureau était disposée comme une salle de classe, opposant les orateurs et le public des chefs de bureau, réparti en rangs comme des élèves. La distance se marquait aussi dans les échanges. Même dans le cas de la réunion des chefs de division où la disposition invitait plutôt au dialogue, les échanges ont été très brefs et sont toujours restés sur un mode très magistral : les orateurs ne s'interrompaient pas et bouclaient seulement leurs interventions d'un « Pas de commentaires ? » laconique et autoritaire. Les orateurs se tutoyaient entre eux, parfois s'appelaient par leurs prénoms, mais vouvoyaient les chefs de division. La relation semblait opposer des initiés à des spectateurs, voire des disciples, obligés de boire un discours qu'ils ne goûtaient guère, soit parce qu'ils l'avaient déjà entendu — parfois plusieurs fois —, soit parce que ce discours ne les intéressait tout simplement pas. Certains chefs de division masquaient ainsi difficilement leur ennui quant au contenu de certaines fiches ayant trait aux Travaux Personnels Encadrés en Lycée Général et Technologique, aux Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel en Lycée

Professionnel, à la diffusion des innovations pédagogiques, à la médecine scolaire, ... A la fin de la réunion, n'ayant suscité aucune réaction ni question de la part des chefs de division, le secrétaire général demande s'il reste des questions en suspens. « Toujours rien sur les 35 heures ? Je tiens à signaler que le personnel s'agite beaucoup » interpelle une chef de division, manifestant ainsi enfin clairement l'écart des préoccupations au sein du rectorat, entre le « staff » et les personnels intermédiaires et subalternes. Cet écart était d'ailleurs encore plus sensible dans la réunion des chefs de bureau.

Lors de cette réunion qui était, rappelons-le, disposée sur un modèle de classe, les premiers chefs de bureau arrivés n'ont guère apprécié à leur entrée cette disposition « classe », manifestant en sourdine leur mécontentement (« J'ai l'impression de revenir 40 ans en arrière », « Et je t'avertis, t'as interdiction de copier », « Qui c'est le maître aujourd'hui ? ») et choisissant de se placer au fond de la classe. Face à ce choix, un des orateurs décida de se diriger vers le fond de la salle pour demander (de façon fortement incitative sinon autoritaire) aux chefs de bureau placés au fond de s'avancer et de remplir les places vides. Voyant ses incitations sans grand effet, il enleva les chaises des derniers rangs, pour être sûr que les arrivants suivants iraient « devant ». La réunion put alors commencer sur les paroles du secrétaire général, à la fois gêné et amusé : « - Je suis désolé pour la disposition (sourire). Cela fait école. Mais cela n'était pas mon intention. Je ne sais pas pourquoi les tables ont été disposées comme cela. Enfin, j'espère que vous allez réussir à m'entendre. On n'a pas eu beaucoup de moments conviviaux ensemble... (Remarque en aparté d'un chef de bureau pas loin de nous : « Aucun... »). On essayera de combler cela à la fin de la réunion (pot prévu au fond de la salle). Mais pour commencer, on devrait peut-être se présenter. La remarque m'a été faite comme quoi vous ne vous connaissiez pas tous. Je propose un tour de table... (Commentaires en aparté du chef de bureau pas loin de nous : « - Un tour de rangs, plutôt... »). Le plus simple, c'est que chacun se présente en se levant... même si cela fait encore un peu classe ? Vous commencez Mme B. ? ». Les chefs de bureau se levèrent l'un après l'autre, par rangée, se tournant de trois quart vers l'arrière, se présentèrent. La plupart se présentèrent par leur nom, l'intitulé de leur bureau ou seulement de leur division. Quand arriva notre tour, le secrétaire général ironisa : « Ces messieurs sont sociologues. Bien entendu, ils ne vont pas manquer d'interpréter la pratique sociale du secrétaire général, avec la mise en rang du personnel du rectorat... (sourire de sa part, mais que de la sienne... les chefs de bureau sont plutôt crispés) ».

Pourquoi ne pas céder ici à cette invitation d'interpréter une telle pratique sociale, apparemment non calculée mais pour autant très symbolique ? Si la disposition de la salle était peut-être un hasard, les pratiques de début de séance et le choix de ne pas changer la disposition n'apparaissent pas fortuites... De plus, les discours tenus confirmaient la distance hiérarchique marquée spatialement. La réunion était très magistrale : le secrétaire général informait (sur des sujets qui n'intéressaient visiblement pas les chefs de bureau), il n'ouvrait pas la discussion. Quand des discussions s'engageaient, les orateurs se montraient plutôt énervés. Le secrétaire général abrégait les discussions, tenait à l'ordre du jour qui visiblement ne correspondait pas aux attentes de son public... La réunion montrait ainsi clairement comment l'information (tout au moins un certain type d'information) descend. Il semblait s'agir de faire une réunion rapide pour montrer que les chefs de bureau n'étaient pas oubliés, que la direction savait communiquer. Mais la distance était énorme entre cette direction et les chefs de bureaux, et pas seulement sur le plan spatial... L'opposition des préoccupations était ainsi très nette : la plupart des chefs de bureau n'étaient visiblement absolument pas intéressés par ce qui concernait, dans le projet académique, l'enseignement, la pédagogie, les établissements, les élèves, les enseignants. Seuls quelques-uns, la plupart appartenant à la division des personnels enseignants, se montraient intéressés par ces préoccupations, la plupart des autres chefs de bureau, rarement sinon jamais en contact avec les enseignants, les élèves, les établissements, étaient préoccupés par des questions plus « terre à terre » pour reprendre un terme du secrétaire général : la GRH des administratifs, l'ARTT.

Les relations des échelons supérieurs du rectorat avec les échelons intermédiaires (nous ne parlons même pas ici des échelons les plus bas, à savoir les personnels des bureaux, avec lesquels les échelons supérieurs n'ont quasiment aucun contact) sont donc largement distendues par une distance hiérarchique d'autant plus forte qu'elle s'accompagne d'une distance des préoccupations. La circulation des informations symbolise largement l'absence ou tout au moins la difficulté de communication entre ces échelons. La ligne hiérarchique fonctionnelle est donc extrêmement marquée au sein du rectorat, d'abord entre le recteur et les autres acteurs, ensuite entre le cercle rapproché du recteur et les autres acteurs, enfin à tous les niveaux du rectorat, des divisions et des bureaux. Cette ligne hiérarchique fonctionnelle est d'autant plus forte qu'elle est renforcée par une ligne hiérarchique statutaire elle aussi extrêmement forte.

Une ligne hiérarchique statutaire omniprésente

La ligne hiérarchique liée aux fonctions est généralement renforcée par les logiques statutaires. Les différents acteurs d'une académie ont des statuts extrêmement divers qui assoient généralement l'autorité hiérarchique liée à leur fonction. Dressons les contours des principaux statuts que l'on peut retrouver.

On peut d'abord rappeler le statut là encore singulier du recteur qui est nécessairement issu du corps des professeurs des universités, ce qui lui garantit d'abord un emploi au cas où il serait amené à perdre son poste de recteur. Ce statut de professeurs des universités, donc généralement de docteur habilité à diriger des recherches assoit assurément l'autorité déjà sensible des recteurs sur les différents acteurs académiques. Les enseignants, les chefs d'établissement, les inspecteurs d'académie issus des corps de l'enseignement, aux yeux desquels la hiérarchie des diplômés est un des principaux fondements reconnus comme légitimes de l'autorité (les agrégés, les certifiés, etc.), acceptent donc d'autant plus facilement l'autorité du recteur qu'il possède des diplômes plus élevés qu'eux. De même, le statut de professeurs des universités assoit l'autorité hiérarchique du recteur auprès de tous les acteurs ayant un statut administratif. Car si ces administratifs peuvent viser tous les postes de l'académie dont celui de Secrétaire Général, ils savent que le poste de recteur leur est définitivement inaccessible.

La principale ligne hiérarchique statutaire dans les instances académiques est celle de l'administration, avec ses catégories, ses corps, ses grades, ses emplois. Au sein d'un rectorat, l'on trouvera pêle-mêle des agents contractuels, des ouvriers d'entretien et d'accueil, des ouvriers professionnels, des maître ouvriers, des agents administratifs, des adjoints d'administration, des secrétaires d'administration scolaire et universitaire (SASU), des attachés d'administration scolaire et universitaire (AASU), des conseillers d'administration scolaire et universitaire (CASU). Pour ne prendre que la ligne hiérarchique de l'administration scolaire et universitaire, on trouve des personnels de catégories C (agents administratifs et adjoints d'administration), B (les SASU) et A (les AASU et CASU). Ces corps sont souvent découpés en grades (par exemple les attachés d'administration scolaire et universitaire peuvent devenir attachés principaux d'administration scolaire et universitaire : APASU), en classes (2^{nde} classe, 1^{ère} classe, parfois Hors-classe), en échelons, auxquels les personnes peuvent accéder soit par simple ancienneté, soit par inscription sur des tableaux d'avancement

ou des listes d'aptitude, soit par nomination. A tous ces statuts correspondent quasi-automatiquement des fonctions et des rôles, au moins en théorie. Par exemple, les CASU peuvent se voir confier la gestion financière et comptable de certains établissements (EPLÉ) ou la responsabilité d'un service académique, d'une division dans un rectorat ou dans une inspection académique.

Si les différents statuts correspondent généralement à des fonctions et des rôles précis, l'inverse est aussi vrai : à des fonctions et des rôles précis correspondent généralement des statuts précis. Pour reprendre l'exemple précédent, la gestion financière et comptable des établissements (EPLÉ) ou la responsabilité d'une division dans un rectorat ou une inspection académique, d'un service académique sont généralement, traditionnellement et quasi-exclusivement affectés à des CASU. Dès lors, la hiérarchie des fonctions se double quasi-automatiquement d'une hiérarchie des statuts : le secrétaire général est souvent un CASU en fin de carrière, les secrétaires généraux adjoints et les chefs de division sont généralement des CASU, les chefs de bureau sont très souvent des APASU. Les différences de statut viennent ici entériner et légitimer les différences de fonction : il est généralement jugé légitime (au sens de la légitimité légale-rationnelle décrite par Max Weber) qu'un CASU ait une fonction supérieure à un APASU.

Mais il arrive quelques fois que la hiérarchie des fonctions ne recouvre pas pleinement la hiérarchie des statuts. C'est par exemple le cas de la chef de la division des moyens (la DOS) de l'académie de Lyon qui, tout en étant APASU, s'est vu confier un poste généralement réservé à des CASU, plus encore à des CASU très expérimentés. Le secrétaire général nous expliqua son choix de l'affecter à ce poste par les compétences qu'elle avait démontrées en tant que chef de bureau dans la même division des moyens : s'il avait nommé cette personne à ce poste devenu vacant, c'était que c'était assurément la plus compétente sur ce poste. Ce n'était évidemment pas l'avis de la plupart des CASU du rectorat de l'académie de Lyon mais aussi des autres académies qui miroitaient ce poste stratégique et généralement — sinon exclusivement — dévolu à des CASU expérimentés : le choix du secrétaire général s'expliquait selon eux par la volonté de celui-ci de garder une large marge de manœuvre par rapport à un chef de division, qui aurait pu être un quasi-concurrent s'il avait eu le statut de CASU, qui restait une personne largement dépendante hiérarchiquement, tout au moins fragile statutairement, de par son statut d'APASU. Souvent obligés de suivre les directives de la division des moyens, assurément la plus stratégique des divisions, ces chefs de division

pouvaient alors affirmer ne pas reconnaître la compétence, et encore moins la légitimité, d'un chef de DOS qui n'avait qu'un statut d'APASU. A leurs yeux, le choix du secrétaire général constituait assurément une violation du principe d'affectation des postes selon des règles impersonnelles et une non-reconnaissance, lourde de conséquences, de la correspondance entre les statuts et les compétences. En des termes sociologiques, ce choix semblait traduire une violation d'un fonctionnement légal-rationnel, selon laquelle une affectation ne trouve sa légitimité que dans le respect des compétences attestées par un diplôme, une ancienneté mais surtout un statut.

Dans la même logique, plusieurs autres APASU du rectorat nous manifestèrent clairement leur mécontentement quant à cette nomination : d'une part, parce que leur collègue APASU n'aurait pas dû accepter selon eux une fonction, traditionnellement réservée à des CASU, sans avoir la rémunération afférente à ce type de poste ; d'autre part, parce qu'ils auraient souhaité que le poste leur soit aussi proposé. On retrouve ici ce que Michel Crozier avait observé dans *Le phénomène bureaucratique* : l'isolement de chaque strate ou catégorie statutaire et l'accroissement concomitant de la pression du groupe sur l'individu. Ici se développe une forte pression du groupe des pairs statutaires, pour que les fonctions effectivement occupées ne dépassent pas les limites traditionnelles du statut. Le risque, tel que l'énonçaient certains APASU, était ainsi que soit généralisée l'attribution de tâches de CASU à des APASU, sans nouvelle reconnaissance statutaire et surtout financière. Pour l'intéressée par contre, cette affectation témoignait d'une prise en compte de compétences qui ne sont pas nécessairement afférentes à un diplôme.

« Avec le recul, le changement de bureau à division, ça fait quoi ?

Il s'est avéré que c'était plus difficile que je ne le pensais tout compte fait (sourire), uniquement sur le plan des rapports humains. D'abord, il faut quand même quelque part s'imposer, par rapport à des collègues, mais pas forcément de la division, mais des collègues extérieurs surtout. Parce que si vous voulez, moi, je suis APASU. Or, les fonctions de chef de division en général sont réservées à des CASU — Conseillers d'Administration Scolaire et Universitaire — donc ça dérogeait un petit peu aux habitudes, surtout à Lyon. Donc là, il a fallu un petit peu que je fasse mes preuves, surtout vis-à-vis de certaines personnes qui étaient elles-mêmes CASU et qui avaient pas forcément envie d'avoir une collègue APASU (rires). C'est un peu comme ça que je l'ai ressenti, j'en suis persuadée en tous les cas par rapport à deux personnes. (...)

Vis-à-vis des autres personnes du rectorat, des autres CASU, comment vous avez réussi à vous imposer ?

Je pense par mes compétences. Je pense que je n'étais pas connue, parce qu'on vit de façon assez cloisonnée. Mais, dans la mesure où il y a eu des échos favorables — je pense — de mon travail, ça s'est tassé. Je pense que c'est quand même les compétences qui font que ça s'est tassé. Alors est-ce que c'est qu'un sentiment que j'ai ? En tous les cas, il a bien fallu un an.

Pourquoi ? Parce qu'ils visaient la division ?

Non, pas du tout. Pas du tout. Mais si vous voulez, vous remettez un peu en question les habitudes. Je veux dire : pour progresser, chez nous, faut passer des concours. Si vous réussissez le concours de CASU, vous vous dites : « je suis quand même meilleur que les autres ». Si après on se rend compte que les concours ne veulent rien dire, si on veut travailler sur les compétences, cela remet en question le fonctionnement de la Fonction Publique. Si on travaille à la compétence et plus aux concours, ça bouleverse les habitudes. C'est plus un système privé, parce que dans le privé, on n'est pas accro forcément du diplôme, du grade de la personne. Ce qui compte, c'est que la personne, elle rapporte à l'entreprise. Le fait de prendre les personnes pour leurs compétences et non pas pour leur grade, ça bouscule un peu les habitudes acquises. Ça veut dire qu'on ne peut plus se contenter de son grade, il faut être performant peut-être quelque part. Je vais un peu loin... (...)

Est-ce que vous êtes encore fragilisée, comme vous me l'avez dit au début de votre prise de poste, est-ce que vous êtes encore fragilisée par votre statut ?

Non. Je ne le considère plus comme ça. J'ai eu l'impression que le regard des autres était comme ça, mais maintenant ? Non. Simplement par contre, si je veux changer, si je veux aller ailleurs qu'au rectorat, aller en université, ben, je redeviens attachée. C'est ça l'inconvénient. Tant que je reste au rectorat, je pourrais continuer à assumer ces fonctions, enfin, en principe. Par contre, dès que je veux muter, je mute dans le corps des attachés, pas dans le corps de CASU. »

Entretien avec la chef de la division des moyens au rectorat

L'extrait montre bien les différents enjeux d'une disjonction entre les fonctions occupées et le statut traditionnel qui lui correspond. Pour cette personne, son affectation a permis de reconnaître son expérience, ses compétences que son statut d'APASU ne pouvait à lui seul attester. Néanmoins, cette personne rappelle dans sa dernière intervention que son statut la fragilise énormément, car elle ne pourrait pas accéder à un autre poste avec de telles responsabilités. Elle est donc effectivement très dépendante de ceux qui l'ont placée à cette fonction et qui pourraient l'en priver. Cette personne disjoint largement les compétences des statuts, largement mais pas totalement, car, comme elle nous l'avouera en entretien, un de ses principaux objectifs est de passer le concours de CASU...

3.1.3. Conclusion sur les fractures internes des instances académiques

Le premier élément pour comprendre l'hétérogénéité interne des instances académiques (rectorat et inspections académiques), c'est la division du travail, aussi bien dans sa dimension technique (la répartition des tâches) que dans sa dimension morale (la valorisation des tâches : gratifiantes et disqualifiantes, prestigieuses ou déshonorées). Chacun des micro-mondes est d'abord nettement marqué du sceau de la division technique du travail : au sein des instances académiques, entre les divisions, les bureaux et les personnels. L'éclatement apparaît tel que beaucoup de personnels ne connaissent quasiment rien des tâches des autres personnels, ce qui complique fortement les modes

de coordination, quand il doit y en avoir. De même, la division du travail dans le monde des instances académiques comme dans celui des établissements est fortement structurée par une valorisation morale des différentes tâches : dans les instances académiques, c'est ce qui est de l'ordre du global, de l'exceptionnel, du personnel et du visible qui est très valorisé au détriment du local, du régulier, de l'impersonnel et de l'ombre.

Un autre élément majeur d'entrée pour comprendre la diversité interne des instances académiques, c'est la logique hiérarchique (on pourrait peut-être d'ailleurs étendre ce constat à l'étude de l'Education Nationale en général, tant les rectorats disent se situer dans la hiérarchie du Ministère). Une impression frappante lorsque l'on étudie l'organisation d'une académie, c'est une hiérarchie extrêmement forte au sein du rectorat et au sein des inspections académiques : la hiérarchie semble omniprésente dans les relations et les discours, elle semble aussi découper les micro-mondes académiques en des strates imperméables les unes aux autres et pour lesquelles l'échelle académique n'a guère de sens.

La diversité interne des instances académiques s'ajoute donc à l'isolement de chacune de ces instances et à leur opposition au monde des établissements, pour fragiliser l'investissement des acteurs dans l'espace académique. En d'autres termes, très peu d'acteurs, même au sein des instances académiques, pourtant censées porter plus que les autres organisations de l'académie la dynamique académique, n'investissent réellement l'espace académique comme un territoire d'action : dans leurs pratiques quotidiennes des acteurs des instances académiques, l'académie n'est généralement qu'un arrière plan, un cadre lointain de référence rarement mobilisé concrètement. Seuls les « têtes » du rectorat, les principaux responsables, semblent être amenés à mobiliser réellement le cadre de référence académique dans leurs pratiques. Cette diversité des représentations et des modes d'ancrage des pratiques dans l'académie se retrouve aussi au sein des établissements, à leur tour fortement structurés autour d'une forte division du travail et d'une logique hiérarchique appuyée.

3.2. Les fractures internes au sein des établissements

La principale fracture au sein des établissements, qui est aussi celle qui nous est apparue comme la plus profonde des fractures à l'échelle académique, est celle qui oppose les enseignants aux non-enseignants. Il faut rappeler ici que notre analyse repose ici sur des entretiens conduits auprès des chefs d'établissement, de leurs adjoints, des gestionnaires, des conseillers principaux d'éducation, des secrétaires, ... bref auprès des non-enseignants. Nous n'avons pas rencontré d'enseignants dans le cadre de ce terrain. Notre propos évoque donc les divisions entre non enseignants et enseignants au sein des établissements, tels que les premiers les relatent et les mettent en scène. Ces divisions sont généralement vécues et présentées sur un mode particulièrement dichotomique. Là encore, les entrées de la division du travail et du système hiérarchique semblent alors particulièrement explicatives de cette dichotomie interne aux établissements.

3.2.1. La division du travail entre enseignants et non enseignants

Si l'on en croit les discours de certains non enseignants dans les établissements, notamment de certains chefs d'établissement, ce seraient principalement les enseignants qui porteraient un regard dichotomique sur le monde des établissements. Les enseignants, considérés globalement et indistinctement, sont supposés avoir une représentation totalement clivée qui les opposerait à la direction, à la hiérarchie, aux chefs d'établissements, nommés généralement de façon jugée très péjorative « l'administration ».

« Il y a donc une coupure entre la direction et les enseignants ?

Ce n'est pas le même monde.

Ca ne pourrait pas l'être.

Je pense que l'on pourrait passer à d'autres logiques sur des missions identifiées. Tant que l'on est dans une situation institutionnelle, de rapport de force, vous êtes d'un côté ou vous êtes de l'autre. Les enseignants sont imprégnés d'une culture marxiste. Ça fonctionne par dichotomie. Quelqu'un qui a le concours de chef d'établissement passe de l'autre côté. Je me rappelle d'une enseignante qui avait fait un pot pour fêter sa réussite au concours de chef d'établissement, personne n'est venu. C'était une trahison. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

« Il n'y a donc pas un sentiment de collègue avec les enseignants ?

Il y a une idée très nette de la hiérarchie. Pour beaucoup d'enseignants qui sont ici, où il y a une culture syndicale très forte, c'est l'administration et le patron. On est dans une relation du salarié face au patron. Quand je suis arrivé il y a huit ans, le chef d'établissement aussi était

complètement renvoyé du côté de la hiérarchie et de l'administration. On ne parlait pas du chef d'établissement mais de l'administration. Les relations étaient tendues. »

Entretien avec le principal d'un collège

La responsabilité des fractures entre enseignants et non enseignants est ici attribuée aux enseignants et à leurs syndicats, à leur culture manichéenne, à leur représentation marxiste diabolisante. On rappellera néanmoins ici que la très grande majorité des chefs d'établissements proviennent du corps des enseignants et que la fracture entre enseignants et chefs d'établissements est sans doute beaucoup moins profonde que celle qu'envisageait Marx entre les capitalistes et les prolétaires ! Que la relation entre les enseignants et leur chef d'établissement soit implicitement assimilée à celle de la lutte des classes (opposant les détenteurs des moyens d'administration aux seuls détenteurs de leur force d'enseignement) montre seulement la force des clivages que perçoivent et regrettent les chefs d'établissement.

Cela étant dit, les enseignants ne semblent pas les seuls « responsables » de cette vision dichotomique et diabolisée. Les non enseignants semblent aussi construire et entretenir dans leur discours des différences avec les enseignants. Nous avons déjà vu dans les chapitres précédents, notamment le premier, comment et combien les administratifs des instances académiques avaient tendance à construire leurs repères professionnels en opposition au monde des établissements et plus encore au monde des enseignants. On retrouve une même opposition au sein des établissements entre les non enseignants et les enseignants, les premiers se disant porteurs de logiques d'action beaucoup plus larges et réflexives que les seconds. Quand il s'agit de parler de leurs différences avec les enseignants, les non enseignants, tout au moins les chefs d'établissement mobilisent ainsi souvent la référence à un intérêt jugé général.

« Et vous vous sentez plutôt solidaire des enseignants ou plutôt solidaires d'autres corps...

(ton ironique) Je me sens solidaire de ceux qui veulent faire en sorte de faire réussir le mieux les gamins que les parents nous confient. De toutes façons, on ne peut pas travailler seul dans son coin, donc on est forcément solidaire des inspecteurs, du rectorat, des enseignants. On ne peut pas être plus solidaire avec tel ou avec tel autre ; on est forcément embarqué dans le même bateau et il faut qu'on fasse route ensemble.

Vous avez l'impression que les enseignants ont le même point de vue...

Ah bah... Non, parce qu'ils ont pas la connaissance pour un bon nombre de ce qu'est notre métier, de ce qu'est le rectorat. C'est ce qu'on disait tout à l'heure. Pour les enseignants, le rectorat, c'est la forteresse fermée, c'est ceux qui disent non. Donc les enseignants n'ont forcément pas la même vision des choses. Mais quand on leur explique, ils comprennent. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Il y a des tensions avec les enseignants ? »

Oui parce qu'un chef d'établissement a une vision d'ensemble. On n'a pas la même vision de l'échelle. Il faut expliquer aux profs qu'il y a d'autres contraintes que les cours et qu'il faut faire avec. On est obligé de dire quelles sont les priorités.

« Est-ce que vous sentez que les enseignants sont impliqués dans la gestion de l'établissement ? »

La plupart ici font leurs cours et partent même s'il y a une équipe qui est volontaire pour s'occuper d'un tas de choses pour les élèves. C'est vrai qu'ils comprennent bien qu'il y a d'autres contraintes. Ils savent qu'ils peuvent venir nous voir et qu'on les écouterait.

Entretien avec le principal adjoint d'un collègue

On a retrouvé dans plusieurs entretiens avec des chefs d'établissements l'idée que ces acteurs porteraient une « vision d'ensemble », beaucoup plus large et ouverte, beaucoup moins « sclérosée et localiste » (sic) que les « profs », toujours considérés globalement et indistinctement. Cette façon qu'ont les non enseignants de parler des enseignants de façon globale et indistincte, donne l'impression que l'opposition serait générale, voire quasi insoluble : c'est comme s'il y avait une essence enseignante qui rende impossible — et cela à jamais — toute communication avec les non enseignants. De même, les chefs d'établissements, alors même que leurs oppositions sont importantes (cf. chapitre 2), se sentent au moins un point commun : l'opposition aux enseignants et à leur vision restreinte. Quand ils parlent de leurs oppositions aux enseignants, les chefs d'établissements abandonnent ainsi souvent l'emploi du pronom personnel « je » pour utiliser le « nous », le « on ».

Pour ce qui est de la vision « élargie » que porteraient les non enseignants, et particulièrement les chefs d'établissement, il est souvent difficile de savoir ce qu'elle recouvre. Le dernier extrait évoque la prise en compte des « contraintes » et des « priorités », mais ne les définit guère plus. Il n'est ici pas fait référence à l'échelle académique, ni même à une échelle qui dépasserait le cadre de l'établissement. Dans la plupart des entretiens, « l'intérêt général », les « visions d'ensemble » apparaissent comme des expressions rhétoriques et nébuleuses qu'il est difficile de clarifier, sinon en négatif, via ce contre quoi elles semblent utilisées. En d'autres termes, si les non enseignants se montrent souvent bien incapables d'expliquer ce qu'ils entendent précisément par la vision d'ensemble qu'ils seraient censés porter, ils sont par contre particulièrement à l'aise pour expliquer ce que sont les visions des enseignants contre lesquelles ils s'insurgent.

« Ici les profs se situent dans la plus pure tradition des lycées français, c'est-à-dire : je fais mon cours et je m'en vais. Or les élèves attendent des gens qui leurs disent il faut ouvrir le livre à la page tant, apprendre cette formule etc. Il y a donc une opposition entre une demande d'assistance et les profs qui font leurs cours et point.

La population enseignante a quelles caractéristiques ?

On a deux types d'enseignants. Il faut un fort barème pour arriver ici. Plus on est vieux et plus on a de points. Sinon il y a aussi les ZEPiens, c'est l'enseignant qui a enseigné plusieurs années de suite dans un établissement classé ZEP. Cette année on a six nouveaux profs, trois sont ZEPiens. Je connais bien le ZEPiens, il est un animal qui a donné beaucoup de lui...

Il vient ici pour se reposer ?

Non on ne peut pas le soupçonner de ça, mais je pense qu'il y a un phénomène de décompensation. Je le vois plus comme ça que de dire on arrive dans un lycée peinard, on ne va plus rien foutre. Ils soufflent mais je pense que ce n'est pas forcément volontaire. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Les enseignants ne s'impliquent donc pas actuellement dans la vie de l'établissement.

Ils ne s'impliquent pas mais est-ce que je facilite aussi les choses ? Ce n'est pas sûr. La dichotomie est tellement forte qu'il faut que je fasse de gros efforts pour accepter des conseils des enseignants dans des domaines dont je pense qu'ils sont de mon ressort.

Et inversement est-ce que les enseignants ont beaucoup de difficultés à vous écouter ?

Les enseignants n'écoutent personne. Ils sont payés pour transmettre un savoir sans rendre des comptes à qui que ce soit. Il ne faut aucun lien entre une autorité morale ou religieuse et l'enseignant. C'est le fondement de laïcité. Ça a des conséquences. Ils font ce qu'ils veulent.

Est-ce que vous allez dans la salle des profs ?

Non. Je n'y vais pas pour discuter. J'y vais que s'il y a quelque chose d'urgent.

Ca serait mal vu ?

C'est des schémas que j'ai dans ma tête. Ils ont besoin aussi d'avoir un endroit où ils peuvent dire le proviseur « c'est un sale con ». Il faut laisser un minimum d'espace mais ça serait mieux si c'était des bureaux. On leur demande de participer plus et on ne leur donne rien pour ça. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Ce contre quoi s'insurgent les chefs d'établissements et ce autour de quoi ils définissent en négatif leur logique professionnelle propre, c'est le modèle de l'enseignant qui fermerait la porte de sa classe et qui se contenterait de faire son cours, « transmettre un savoir sans rendre de comptes à qui que ce soit ». Les enseignants auraient tendance à limiter la définition de la pédagogie à l'espace de la classe et de la discipline, et à concevoir cet espace comme une citadelle imprenable, dans laquelle ils seraient les seuls maîtres. Les non enseignants avancent souvent l'idée que les enseignants sont indifférents à tout ce qui se passe en dehors de la classe et de leur discipline, en limitant l'exercice de leur profession dans un espace restreint, en rupture avec tous les espaces environnants, que ce soit celui des autres disciplines, celui des autres classes, celui de l'établissement ou celui de l'académie. En des termes sociologiques, il nous a semblé que cette supposée indifférence des enseignants pourrait être liée à une conception singulière de leur professionnalité (ce par quoi ils se sentent professionnels et ils définiraient leur profession). C'est cette hypothèse que nous avons proposé d'évaluer à quelques chefs d'établissements.

« Est-ce que vous seriez d'accord avec moi si je disais que les enseignants sont les exécutants d'une organisation ?

Non... parce que ce serait le schéma idéal. On est dans un système de la porte fermée. S'il n'y a pas de règle, on ne sait pas ce qui se passe. Dans ce cas, on dit que tout va bien. Le collègue qui est bon est celui dont on n'entend pas parler. C'est un des critères essentiels mais j'essaie de ne pas fonctionner avec celui-là.

Ils doivent vous permettre d'être indifférent.

C'est le schéma traditionnel. Au-delà, en particulier ce que porte la réforme de l'enseignement professionnel, il y a interdisciplinarité, production en commun de projets, ce qui veut dire que les gens sont obligés de se parler et de le mettre en œuvre auprès des élèves. Donc les portes s'ouvrent.

Et pourtant les enseignants ont tendance à dire « la direction »...

L'administration. Je me bats pour qu'ils disent la direction.

C'est-à-dire qu'ils ont aussi une représentation de différence.

Pour répondre à votre question d'avant, ils ont tendance à tous fonctionner comme des électrons libres. Mon idéal de fonctionnement dans un établissement, c'est de les mettre au travail avec ce que j'appelle un SMIC du comportement. Il y a un socle d'attitudes pour en faire un socle de ce qu'il est tolérable. Les dysfonctionnements des élèves, il faudrait les mettre sur une échelle graduée et que l'on ait tous la même en référent. Il faut que les collègues sachent à quel niveau de gravité l'on se trouve parce que l'on assiste face à l'énervement à des exigences qui vont au-delà de ce que mérite le comportement de l'élève. C'est quelque chose que j'ai mis en chantier mais le délai entre la décision et la pratique est de sept ans. On a avancé mais faire fonctionner tout le monde sur ce schéma, c'est de l'impossibilité culturelle. Avec un prof, une fois qu'il a fermé sa porte, la règle appartient à lui tout seul. Il peut très bien construire un schéma qui soit en dehors de toutes les règles républicaines. »

Entretien avec le principal d'un collègue

« Certains enseignants pensent qu'il faut que l'équipe de direction s'occupe de fonctions particulières et qu'ils ne se mêlent pas du reste. Qu'est-ce que vous pensez de ça ?

Je ne suis pas d'accord. Chacun à des fonctions particulières, aucune organisation ne peut fonctionner sans que les rôles soient définis mais dans une synergie commune.

Dans une organisation bureaucratique comme celle-là, est-ce que l'indifférence n'est pas liée à une certaine professionnalité ?

C'était le cas des enseignants qui étaient formés seulement dans leur discipline. Mais là on leur demande de s'ouvrir au-delà de leur discipline. Ils sont obligés de s'ouvrir d'avantage.

Au risque de perdre de la professionnalité ?

Ils ne perdent pas de la professionnalité.

Est-ce que d'une certaine façon ces enseignants ont une conception de leur métier qui s'élargit au point de considérer qu'ils ne sont pas seulement là pour transmettre du savoir ?

Dans votre discours, c'est très net. Il y a d'un côté transmission d'un savoir et d'un autre côté l'administration. Je suis opposé à ça. Il faut se dire que l'on transmet du savoir quand on travaille sur le projet d'établissement en dehors de la discipline. Il faut arrêter de dire que c'est la transmission du savoir qui va forcément socialiser. (...)

Est-ce que, dans la conception que vous avez de la direction, la pédagogie est indissociable de votre rôle ?

Complètement.

Est-ce que les enseignants pensent que vous avez une crédibilité en la matière ?

Pas tous. Pourtant il faut prendre les décisions en commun.

Quand il y a une inspection pédagogique, vous y participez ?

Dans la mesure du possible. La majorité des enseignants l'accepte et le revendique. »

Entretien avec le principal d'un collègue

Le registre de discours de ces extraits se veut bien moins descriptif que prescriptif, optatif : ces principaux, sans remettre fondamentalement en cause l'idée que la professionnalité des enseignants pourrait se construire dans un espace et une discipline très délimités et ainsi expliquer leur large indifférence pour « la chose » administrative, préfèrent dire qu'il ne faudrait pas que cela soit ainsi : « Mon idéal de fonctionnement dans un établissement, c'est de les mettre au travail avec ce que j'appelle un SMIC du comportement », « Il faut se dire que l'on transmet du savoir quand on travaille sur le projet d'établissement en dehors de la discipline », « Il faut arrêter de dire que c'est la transmission du savoir qui va forcément socialiser ». On est ici dans l'ordre du souhait, de l'envie (« mon idéal », « il faut ») bien plus que dans celui du réel. Les chefs d'établissement contestent ainsi un mode de division du travail qui laisserait aux enseignants la seule responsabilité pédagogique.

Cela étant, leur discours montre généralement aussi qu'ils ont à leur tour une vision très clivée de la division du travail au sein des établissements : s'ils entendent se préoccuper du travail que les enseignants voudraient se réserver, ils sont rarement prêts à partager ce qu'ils estiment être dans leurs prérogatives. « Il faut que je fasse de gros efforts pour accepter des conseils des enseignants dans des domaines dont je pense qu'ils sont de mon ressort » disait un des proviseurs précédemment cités. De fait, les enseignants sont très rarement associés à la charge de la direction d'un établissement, et ce, peut-être moins parce qu'aucun d'entre eux ne voudrait se préoccuper de cette charge, que parce que les chefs d'établissement laissent à leur tour rarement leur porte ouverte...

« Dans l'équipe de direction de l'établissement, il n'y a pas d'enseignants ?

Non.

C'est bien comme ça ?

Oui.

Pourquoi ?

Les enseignants enseignent et les dirigeants dirigent. Ils ont assez à enseigner, à gérer leur classe, etc. Après, le tout est de pouvoir communiquer avec les enseignants, d'échanger, de faire savoir ou de décider des choses, en sachant la réalité des enseignants, soit par le biais des CPE qui sont des relais, soit en discutant directement avec les enseignants.

Il faut que les choses soient séparées ? C'est bien comme ça ? Il faudrait pas que ça soit autrement ?

Pour la direction au sens strict, oui. Après, il y a aussi les instances administratives : il y a la commission permanente, il y a le CA où il y a des enseignants.

Mais est-ce que c'est pas un peu une représentation très classique de la séparation entre les enseignants et les chefs d'établissements ? On a l'impression que les enseignants deviennent des exécutants...

A quel point de vue ?

Quand on regarde des organisations autres que celles de l'Education Nationale, quand on regarde les entreprises, etc., aujourd'hui quand on fait des comités de direction ou d'orientation, il y a toujours des représentants — et pas seulement des représentants syndiqués

— de l'ensemble de la ligne hiérarchique. Or là, il n'y en a pas. Il y a une séparation claire entre direction et — je dirai — des exécutants qui sont des enseignants.

Non, ils ne sont pas exécutants, ils ont un domaine propre qui est l'enseignement.

Oui.

Ils ne sont pas exécutants. Ils ne sont pas nos exécutants. C'est plutôt nous qui sommes leurs exécutants. (téléphone)

En fait, vous diriez plutôt que ce sont des experts ?

Oui, plutôt.

Mais qu'ils ne sont pas suffisamment experts de...

Non, ils sont experts de leur enseignement, ils ne sont pas experts de l'administration. L'administration, la direction, c'est nous qui en sommes experts si vous voulez. Les enseignants sont experts de l'enseignement. Alors, on n'est plus ou moins bon expert de l'administration, de même qu'on est plus ou moins bon expert de l'enseignement. On revient sur ce qu'on disait à propos des personnels du rectorat. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Les enseignants enseignent et les dirigeants dirigent » : on ne peut ici guère faire plus clair en matière d'explicitation de la représentation de la division du travail entre enseignants et chefs d'établissements. Si la plupart des chefs d'établissements entendent ne pas laisser les enseignants développer une professionnalité qui serait circonscrite au territoire de leur classe et de leur discipline, on voit que certains d'entre eux ne sont prêts à ouvrir aux enseignants l'espace de la direction des établissements. En d'autres termes, le chef d'établissement cité ici attend des enseignants qu'ils ouvrent la porte de leur classe, tout en maintenant bien fermée celle de son bureau et de ses prérogatives.

Émerge une représentation largement diffuse dans les discours des chefs d'établissements, même si elle n'est pas toujours exprimée en des termes aussi catégoriques : une représentation asymétrique de la division du travail au sein des établissements, reposant sur le principe que le travail enseignant doit être décloisonné, sans que le travail de direction ne puisse l'être, tout au moins ne doive l'être, à son tour. Comme à l'intérieur des hôpitaux où les médecins cherchent à montrer que leur champ professionnel englobe celui des infirmiers, les chefs d'établissement semblent estimer que leur compétence professionnelle dépasse, tout en l'englobant, celle des enseignants. Il reste que, dans les établissements scolaires, contrairement à ce qui se passe généralement dans les hôpitaux (malgré les tentatives d'autonomisation des infirmiers), les enseignants contestent fortement en discours et en faits cette représentation concentrique des champs de compétences. La division du travail, si elle définit des micro-mondes largement isolés au sein des établissements, n'est ici pas pleinement relayée par la logique hiérarchique. En effet, la ligne hiérarchique au sein des établissements scolaires est beaucoup plus floue et discutée que celle qui pèse dans les instances académiques.

3.2.2. Les débats autour de la hiérarchie entre les enseignants et les non enseignants

La représentation clivée de la division du travail entre chefs d'établissement et enseignants repose largement sur une conception hiérarchique de la relation entre ces mêmes chefs d'établissement et enseignants. En d'autres termes, si les chefs d'établissements estiment généralement que les enseignants devraient leur ouvrir leurs portes, c'est aussi parce qu'ils estiment que ces enseignants sont, ou devraient être, leurs subordonnés hiérarchiques. Mais, contrairement à ce qu'il se passe dans les instances académiques, la ligne hiérarchique n'est pas claire dans les établissements. A l'intérieur des établissements, on retrouve certes un poids hiérarchique mais celui-ci est fortement contesté. Les chefs d'établissement ont tendance à se considérer comme les supérieurs hiérarchiques des enseignants, et de fait, ils ont une note administrative à donner aux enseignants. Mais selon les chefs d'établissements, ce système de notations n'est absolument pas efficace. Par ailleurs, ils soulignent que les enseignants ne reconnaissent pas l'autorité hiérarchique du chef d'établissement et ne reconnaissent que celle de leur inspecteur disciplinaire. Les non enseignants cherchent alors par de nombreux moyens à se faire reconnaître une autorité non reconnue.

Les non enseignants, notamment les chefs d'établissement, souffrent visiblement beaucoup de ce qu'ils estiment être un trop faible pouvoir hiérarchique vis-à-vis des enseignants. Ils attribuent d'abord ce faible pouvoir au système d'évaluation et de gestion paritaire des carrières dans l'Education Nationale.

« Un enseignant qui est bon, comment ça se sait ?

Je ne vais pas dans ses cours. On a un point de vue extérieur. Son système de fonctionnement semble cohérent, on n'a pas de parent qui rouspète, il s'entend bien avec ses collègues, quand on fait le conseil de classe, les notes semblent cohérentes. Il a un certain nombre de devoirs qui sont conséquents. Il y a aussi le fait qu'il tienne ses élèves d'une façon ou d'une autre. Ce sont des tas de petits éléments qui donnent l'impression que cette personne s'intègre bien, que personne ne trouve rien à redire, c'est fou ce qui nous revient par les parents. Il y a des gens qui ont toujours fait l'unanimité.

Inversement est-ce qu'il y a des moyens de repérer des profs qui ne marchent pas bien ?

Ce sont les mêmes éléments. Les collègues me disent qui ne va pas bien. Ça peut être aussi parce qu'il fiche le feu dans la classe. Il y en a qui ont le don de ça.

Vous avez quoi comme marge d'autonomie à ce moment là ?

Je peux intervenir auprès des élèves, des profs...

Mais sur la carrière de l'enseignant ?

Aucun effet. C'est la notation administrative qui compte or il y a des profs qui font mal leur boulot et qui sont en hors classe. Il y en a d'autres de très biens mais ils n'y sont pas. Ils ont

pourtant pratiquement le même âge. J'ai l'impression d'avoir peu de poids sur la carrière d'un prof. Par contre, il m'est arrivé de convaincre une personne de demander sa mutation parce que l'on arrivait à des sommets.

Il n'y a pas d'autres moyens que de convaincre l'enseignant.

Des mesures disciplinaires mais être un mauvais prof ce n'est pas une raison suffisante.

Vous avez déjà appelé des Inspecteurs ?

Oui, une fois ou deux.

Et les résultats ?

On avait le cas d'une prof qui était passée plusieurs fois à travers. Son problème était la relation avec les gamins. C'était le bordel permanent. Quand l'Inspecteur est là, ça ne bouge pas, son cours était préparé depuis la première fois.

Est-ce que les enseignants reconnaissent votre autorité pédagogique ?

Je ne donne pas de conseil dans le domaine de la matière. J'interviens dans la pédagogie générale. Je fais très attention de ne pas intervenir sur la matière. Mis à part ce que j'enseigne, je n'ai pas de compétence à juger. Je suis chef d'établissement donc c'est plutôt sur la façon de susciter des actions, de faciliter, il faut être très pragmatique en donnant des moyens à ceux qui ont envie de faire quelque chose. »

Entretien avec le principal d'un collège

« Je ne crois plus à la gestion qualitative des ressources humaines au sein de l'éducation nationale. Pour être membre d'un tas de commissions, je vois bien comment les choses se passent. Ca serait intéressant, mais ça met en cause tellement de points fondamentaux de l'institution que c'est impossible.

Par rapport à quels points fondamentaux ?

Ca remet en question l'évaluation. Elle n'a plus aucun sens, on ne peut pas parler de gestion qualitative de carrière. Pas plus tard que ce matin je reçois la notation d'un de mes ouvriers professionnels en cuisine. C'est un type qui n'est vraiment pas terrible. On avait proposé avec l'intendant une très faible augmentation de note. Résultat des courses, sa notation a augmenté par rapport à ma proposition. Il y a 20 ans quand j'ai débuté j'aurais été en colère, maintenant j'y suis habitué. Inversement quand je propose une augmentation rapide de la note, systématiquement elle revient rabaisée.

Ca vient d'une certaine logique administrative qui n'est pas compatible avec une logique qualitative ?

C'est très difficile de répondre. Il y a beaucoup de choses. Il y a le système de gestion paritaire qui obligatoirement bloque les choses. Cela dit, ce système n'est pas obligatoirement négatif. C'est un sujet de dispute conjugale régulier. Mon épouse est enseignante. Ca m'arrive de rentrer chez moi en disant un tel est nul si seulement je pouvais le saquer ça me ferait du bien. Elle n'est pas du tout en accord avec moi. Tous les profs pensent la même chose. Ils disent qu'ils ne font pas le même métier, que certains se défoncent dans leur boulot alors que d'autres se défoncent moins ou pas du tout. Tout le monde le dit. Cela dit, lorsque l'on a dit cela, il faut admettre que quelqu'un soit apte à porter une évaluation sur la personne. Il n'y en a que deux. Il y a l'inspecteur et le chef d'établissement. C'est complètement contradictoire avec l'idée de la fonction publique de dire qu'un individu tout seul dans son bureau peut dire qu'un tel n'est pas bon.

Votre autorité est reconnue au niveau pédagogique par les enseignants ?

Il me semble que oui. Tout dépend ce que l'on entend par pédagogique. Ca fait partie des mots qui ne veulent rien dire. Si ça veut dire compétences disciplinaires, il est clair que j'en ai aucune, ça fait 20 ans que je n'enseigne plus. Si on parle en revanche de l'ensemble des actes qui permettent à un enseignant de transmettre un savoir à un élève, je fais tout le temps de la pédagogie.

C'est important d'avoir été enseignant pour diriger un établissement ?

Je n'en suis pas convaincu. C'est sans doute pas l'avis de la majorité de mes collègues. Il me semble que je fais un métier qui est très différent de celui des enseignants. Je prétends faire de la pédagogie, mais la pédagogie n'a absolument rien à voir avec celle des enseignants. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Il n'y a aucune souplesse, c'est le barème, le barème. Comment voulez-vous gérer cela ? C'est comme la notation des enseignants. Chaque année, les notes que je donne à certains enseignants, qui font remarquablement bien leur travail, reviennent rabaissées du rectorat, dans le cadre de l'harmonisation académique. Et les gens vivent ça très mal ; ils prennent ça comme un signe de mépris. Donc les barèmes, en CAPA, en notation, sont des outils qui sont aberrants en termes de gestion des ressources humaines. On ne peut pas, en 2001, continuer à fonctionner comme ça. Il serait juste que les carrières soient gérées en fonction du mérite, mérite reconnu de façon multilatérale, par l'inspecteur de spécialité, par le chef de l'établissement : notation pédagogique et notation administrative. Pour le moment, tout le monde est coincé par rapport au barème. Un monsieur qui est au 10^{ème} échelon de la classe normale doit avoir entre 18,5 et 19. S'il a 19,25, boom, sa note est redescendue. C'est grotesque. Qu'il travaille bien, qu'il se défonce ou qu'il fiche rien. C'est grotesque. Tout se fait au barème : les promotions, le passage en hors-classe, le passage à l'échelon suivant. Je pense que... qu'il y a là un problème central en termes de gestion des ressources humaines. Et ça, c'est pas un problème de nos relations avec le rectorat. C'est un problème de notre centrale ministérielle. Les enseignants perçoivent le rectorat comme une grille de normes, point final. Des règles, des quotas, des ratios. Et nombre de chefs d'établissement aussi. Je crois que... Nous ne sommes pas très nombreux à aller nous promener dans les services. C'est pourtant important, parce que d'une part, je renseigne les personnels et puis d'autre part, les personnels m'expliquent aussi pourquoi ils ne peuvent pas faire autrement. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée professionnel

« Pour revenir au problème des enseignants par rapport au chef d'établissement, le gros problème des enseignants c'est qu'ils sont face à une irresponsabilité limitée. Qu'ils soient là ou pas, qu'ils fassent cours ou pas etc. il ne se passe rien. Qu'ils soient bons ou pas, c'est la même chose. On aucun moyen des payer plus s'ils bossent bien et inversement. C'est dramatique parce que l'on a quelques excellents enseignants qui y croient et derrière eux se cachent des gens qui ne font strictement rien. Pour revenir aux fonctions du chef d'établissement, nous sommes juridiquement les seuls responsables. Les enseignants n'ont pas du tout envie à faire notre boulot alors qu'ils sont comme des coqs en pâte. Le gros problème des enseignants c'est ça. Tout les incite à se laisser couler, sauf en ZEP. On a 80 % de réussite au bac, il ne se passe rien. C'est le principe d'inertie. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Quatre extraits d'entretien (mais nous aurions pu en citer autant que de chefs d'établissements rencontrés...) pour un même sentiment mis en avant : celui d'une totale incapacité des chefs d'établissements à jouer sur les affectations, les carrières, les rémunérations, les comportements irresponsables des enseignants. Tout est dénoncé en bloc : la gestion paritaire et quantitative des affectations, le poids du barème, l'incapacité à influencer sur le barème, le manque de sanctions possibles, l'oubli du mérite, l'artifice des inspections, etc. On ne développera pas ici ces représentations, car elles ne touchent que de façon très lointaine la problématique choisie dans cette enquête. Deux éléments éclairent néanmoins cette problématique. Tout d'abord, on peut noter ici que ces critiques touchent le mode d'organisation du Ministère de l'Education Nationale et plus largement de l'ensemble de la Fonction Publique : l'académie n'apparaît pas ici comme un échelon suffisamment autonome pour pouvoir contrecarrer ce qui est considéré comme des dysfonctionnements. Mais l'essentiel nous semble ailleurs : les discours cités montrent le sentiment que portent la

plupart des chefs d'établissements que les enseignants qu'ils dirigent ne sont pas jugés à leur juste valeur. Derrière ce regret, émerge le sentiment des chefs d'établissements qu'ils seraient en capacité de donner un jugement, qui plus est, un jugement plus « juste » que le jugement actuel. Les chefs d'établissements se situent ainsi clairement dans une logique d'évaluation des enseignants, montrant ainsi la profonde fracture qui les oppose à eux et qui rend par là même improbable le sentiment d'une même communauté d'appartenance. Il n'y a pas chez les chefs d'établissements un sentiment d'appartenance à une même communauté que celle des enseignants. Cette absence de sentiment d'appartenance commune nous semble fortement fragiliser l'investissement dans un territoire académique qui serait censé dépasser les clivages locaux et professionnels.

En termes d'évaluation, les chefs d'établissements apparaissent ainsi fortement démunis institutionnellement face au corps des enseignants, là encore perçu de façon globale et indistincte. Mais ils apparaissent aussi souvent démunis, à un niveau local, dans leurs relations de face-à-face avec chacun des enseignants de leurs établissements. Les chefs d'établissement souffrent ainsi beaucoup de ce qu'ils estiment être une absence de reconnaissance de leur autorité hiérarchique chez les enseignants. Les chefs d'établissement connaissent d'abord la force de ce qu'ils jugent être un préjugé selon lequel les chefs d'établissements seraient essentiellement des mauvais enseignants reconvertis.

« On dit souvent que les proviseurs sont souvent de mauvais enseignants, vous en pensez quoi ?

Ca m'agace beaucoup mais je pense qu'elle est fondée pour beaucoup de gens. Pour tout vous dire quand j'étais prof, je ne restais pas forcément dans ma classe. En fait, je me suis rendu compte que le TRMD (Tableau de répartition des moyens par disciplines)... Il se trouve qu'il y avait une principale qui se perdait tout le temps là-dedans. Finalement je lui ai dit qu'on pouvait le faire ensemble. (...)

Ca serait pensable aujourd'hui d'avoir un proviseur qui fasse quelques cours ?

Tel que l'on est organisé, ça me paraît difficile par rapport à l'intensité de mon travail.

La question latente est que lorsque l'on est directeur on change complètement de logique. Si on change de logique alors est-ce que l'on ne pourrait pas intégrer des personnes dont le parcours ne passe pas par la vie scolaire ?

C'est dogmatique comme question parce que ça fait écho à des revendications syndicales. Je pense que c'est un métier très différent du métier de prof. L'enseignant, c'est le bout de la chaîne. On a une vision globale et largement plus ouverte. »

Entretien avec le principal d'un collège

On retrouve dans cet extrait des représentations déjà évoquées, notamment le sentiment de porter une vision globale et plus ouverte que les enseignants, vécus comme les derniers maillons de la chaîne (plutôt que les maillons centraux...). Apparaît aussi le sentiment de ne pas être reconnu par les enseignants, voire d'être dédaigné. Les questions posées à ce

principal étaient en fait volontairement provocatrices, car elles touchaient à un sujet sensible des relations entre chefs d'établissements et enseignants : celle de la compétence. Beaucoup d'enseignants contestent en effet la compétence d'enseignants des chefs d'établissements qui sont issus de leur corps. Pour beaucoup d'enseignants, les enseignants qui « choisissent » de devenir chefs d'établissement le font soit parce qu'ils ne prennent pas plaisir à l'enseignement, soit parce qu'ils éprouvent de grosses difficultés devant les élèves. Le « choix » de devenir chef d'établissement serait ainsi largement guidé par l'incompétence. Notons que cet argumentaire justifie largement le refus des enseignants d'être évalués par des « ex-mauvais-enseignants ». Les questions que nous avons posées au principal de collège précédemment cité étaient provocatrices car elles renvoyaient à cette réalité que les chefs d'établissement ne veulent pas voir ou préfèrent tout au moins nier en situation d'entretien avec des sociologues, bref en situation d'exposition de soi. Les chefs d'établissements se présentent souvent bien au contraire comme des enseignants ayant réussi doublement : réussite dans leur ancien métier d'enseignant, réussite dans leur reconversion professionnelle qui est souvent présentée comme un signe de dynamisme.

« C'est les meilleurs enseignants qui deviennent chefs d'établissements ? »

Tout dépend de ce que vous mettez derrière le mot meilleur. Il y a un concours pour devenir chef d'établissement, mais il y a une cooptation avant le concours. Il faut inciter un certain nombre de profs qui ont les compétences pour devenir proviseur.

Vous incitez quel type d'enseignant pour passer ce concours ?

Ceux qui n'ont pas les deux pieds dans le même sabot. (...) Ici, il y a deux profs que je verrais bien comme chefs d'établissement. Ils ont une vocation à entraîner une équipe, des élèves, pour le moment je ne suis pas arrivée à leur faire franchir le pas. Ce sont deux agrégés. Financièrement ce n'est pas intéressant. Un proviseur même agrégé, hors classe etc., il gagne moins que ses profs de prépa. Les profs ils ont tout ce qu'ils ont en plus de leur salaire. Ils ont les heures de colles etc. que je fasse 80 heures par semaine ou 15 c'est pareil. Un prof de prépa gagne 45 000 par mois. C'est vrai que les profs de prépa bossent beaucoup. Donc il faut un chromosome pour être chef d'établissement. C'est une fonction passionnante, mais je me demande si j'en ai pas fait le tour. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Cet extrait montre que certains chefs d'établissements ont plutôt tendance à se présenter comme des enseignants qui ont réussi, tout au moins des enseignants « qui n'ont pas les deux pieds dans le même sabot », qui « ont une vocation à entraîner une équipe, des élèves », bref des enseignants qui se seraient pas cramponnés à l'espace de leur classe et de leur discipline. Si ce proviseur refuse de parler de « meilleurs » enseignants, il est loin d'aller jusqu'à dire que la fonction de chef d'établissement pourrait être confiée à de mauvais enseignants qui n'auraient pas les deux pieds dans le même sabot, qui auraient une vocation à entraîner une équipe, des élèves. L'incapacité à reconnaître qu'il peut y avoir de ex-mauvais-enseignants

parmi les chefs d'établissements, semble venir du fait que le passé d'enseignant est l'un des rares moyens pour les chefs d'établissement d'imposer leur autorité hiérarchique au sein de leur établissement. Pour asseoir leur autorité, le premier moyen utilisé par les chefs d'établissements, et le plus couramment utilisé, est ainsi de rappeler leur passé d'enseignant.

« Vis-à-vis des enseignants, est-ce qu'il y a des moments où il faut rappeler cette expérience là ?

Oui parce qu'ils ont la culture des profs. Ils sont entre eux, c'est un monde fermé. Je peux leur dire que je sais ce que c'est que la classe.

Il y a des moments où vous pouvez leur dire ?

Oui.

C'est quoi ces moments ?

Au moment des conseils de classe, au moment des réunions de rentrées sur les dispositifs d'organisation, au moment d'impulser de nouvelles choses. Si on n'a pas vécu la classe, on n'est pas très crédible. En d'autres termes, il faut leur laisser comprendre que s'occuper d'un établissement c'est aussi faire de la pédagogie. Je suis très sensible au fait que je ne suis pas éloigné d'eux. Mon passé de maître auxiliaire et de CPE m'a beaucoup servi. Mais je n'avais pas envie de rester dans cette position.

C'est-à-dire ?

Quand on ferme la porte, on a un territoire qui est très circonscrit. Quand on est CPE on s'occupe plus de l'établissement mais on est dépendant du chef d'établissement. Le costume était un peu court pour moi. En tant que chef d'établissement on est plus autonome, il n'y a pas réellement de supérieur. Je ne vois pas l'Inspecteur Académique comme un supérieur mais comme un expert technique disciplinaire.

Les enseignants, on les voit dans la hiérarchie ?

Tout à fait. Pour eux le vrai patron, c'est plutôt l'Inspecteur Pédagogique. Il est loin. Il m'arrive de leur rappeler que leur patron c'est moi. »

Entretien avec le principal d'un collège

« Est-ce qu'il faut être enseignant pour être chef d'établissement ?

Oui et non. Oui dans la mesure que pour comprendre la psychologie tortueuse des profs, il faut avoir été prof sinon on ne comprend pas. J'ai eu un adjoint dans les postes que j'ai fait qui avait été conseillé d'orientation. Il ne comprenait pas.

Est-ce que dans vos relations vous rappelez que vous avez été prof, agrégée ?

Je suis obligée. Ici c'est compliqué parce que les enseignants revendiquent de n'être que des enseignants. FO a une position très dure, il y a l'administration et les enseignants. Ils réfutent que le chef d'établissement ait un rôle pédagogique. Là je rappelle que j'ai été prof. La seule façon de réfuter ma légitimité c'est dire que j'ai été prof il y a longtemps, que les élèves ont changé. C'est vrai que j'ai arrêté d'enseigner en 86. Etre au contact d'une classe c'est une expérience irremplaçable. Mais je n'ai plus que des contacts individuels avec mes élèves, c'est totalement différent. Le système à l'allemande qui maintient des cours pour les chefs d'établissement, ce n'est pas mal. J'ai eu des expériences de prof irremplaçables. (...) Je suis souvent sévère avec les profs et je me dis de faire attention à ne pas oublier mon expérience de prof. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

« Donc, il y a des métiers différents ?

Ah, oui. Ceci dit, il est important que les personnels de direction émanent des corps qui ont connu le fonctionnement de l'établissement, par le biais de l'enseignement ou des CPE. Je veux dire par là que si on mettait des administratifs extérieurs, ce serait complètement absurde. Je crois qu'on fait un bon chef d'établissement souvent quand on était un bon prof. Les décisions

qu'on prend, c'est toujours parce qu'on sait que les enseignants vont être concernés par les décisions qu'on prend. Mettre des énarques, ce serait l'absurdité la plus totale parce que ce sont des gens qui n'ont aucune conscience de ce qu'est une classe, de ce qu'est la réalité de l'enseignement.

Donc il n'y a pas une séparation aussi tranchée, il n'y a pas des métiers différents ?

Il y a séparation, si. Les métiers sont différents. Mais je veux dire que forcément les métiers de l'administration doivent s'inspirer de ce qu'a été le métier d'enseignant.

Et on est crédible uniquement si on a été enseignant, dans un univers comme celui-là ?

Ah, je pense qu'on est plus crédible, oui.

Ils le savent automatiquement, les enseignants, que vous avez été enseignant ?

Oui.

Vous avez à le dire parfois ?

Oui. J'ai dû le dire.

C'est un argument...

Oui.

... qui donne de la crédibilité ?

Oui, parce qu'on a un rôle aussi pédagogique. On a une responsabilité pédagogique. Donc on sera plus crédible, plus efficace quand on aura eu cette formation pédagogique au départ. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Les chefs d'établissement rappellent rarement leur passé d'enseignant dans le cadre d'une évaluation disciplinaire des enseignants de leur établissement : ils laissent la charge de l'évaluation de la compétence disciplinaire aux inspecteurs. Par contre, les chefs d'établissement s'appuient sur leur passé d'enseignant pour justifier une autorité pédagogique au sens large sur les enseignants, une autorité qui ne se conteste pas selon eux. S'ils veulent bien ne pas intervenir dans le champ des savoirs disciplinaires, ils entendent le plus souvent casser l'espace de la classe en y pénétrant pour des raisons d'évaluation pédagogique au sens large. C'est ainsi que certains chefs d'établissements se permettent d'assister à des inspections.

« Et avec les inspecteurs, quelles relations vous avez ?

Je les trouve beaucoup plus riches ces dernières années, j'ai l'impression que ça a beaucoup changé, on les voit plus, on a plus de rapports vraiment constructifs sur la mise en place de la pédagogie, des réformes. On a des échanges très constructifs. Ils nous annoncent qu'ils viennent pour inspecter telle ou telle personne et puis il y a toujours possibilité de les appeler, de leur passer un e-mail, selon leur équipement, pour parler de tel ou tel problème d'équipement, de structure, de personnes, etc.

Vous mangez avec eux ?

Oui. (...) Oui, on a un protocole nettement établi. On accueille, on leur offre le café, et puis après les inspections, on fait le point sur les inspections qu'il a faites. Et selon ses disponibilités et la nôtre aussi, on essaye de déjeuner ensemble parce que c'est un moment où on peut échanger.

L'enseignant déjeune avec vous dans ces cas-là ?

Non. Non. Ou alors dans des cas très rares, mais j'ai pas souvenir.

Donc, ça reste la chose inspectée.

Oui.

C'est curieux là le statut de l'enseignant, dans une organisation comme la vôtre ?

Mais de toutes façons on ne peut pas ne pas faire autour de l'enseignant. Mais on en profite pour parler plus largement de la situation. On verra l'enseignant après en vis-à-vis dans mon bureau avec l'inspecteur. Ce n'est pas la chose inspectée. C'est l'être inspecté.

Oui, mais j'en suis pas certain moi... (sourire). Le statut de la chose sans détermination, la res comme le disaient les Anciens, est en tous les cas intéressante ici.

Oui, oui. »

Entretien avec le proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique

Ce dernier extrait nous semble finalement très significatif de la profonde fracture qui traverse aujourd'hui le monde des établissements scolaires : celle qui oppose les chefs d'établissement aux enseignants. **Dans le monde des établissements, et plus largement dans le monde académique, l'enseignant apparaît comme une res, une chose, un exécutant du bout de la chaîne, un producteur d'heures d'enseignements. Les chefs d'établissements entendent contrôler cette chose dont ils se sentent très lointains et dont ils ne revendiquent la proximité que pour mieux asseoir leur autorité hiérarchique.**

Le micro-monde des enseignants apparaît finalement extrêmement éloigné tant dans la division du travail que dans la ligne hiérarchique des autres mondes de l'académie. Les enseignants sont globalement et indistinctement perçus comme des acteurs qui entretiennent un cloisonnement des espaces et des savoirs disciplinaires. Tous les autres acteurs académiques semblent vouloir se définir en opposition à des enseignants, repoussés aux confins de l'espace académique.

3.3. Conclusion du chapitre 3

Les instances académiques, comme dans nous l'avons dit dans le premier chapitre, se vivent généralement comme un monde disjoint du monde des établissements, montrant ainsi que l'académie ne constitue pas un ferment nominal suffisamment performatif pour que les différents acteurs rencontrés se sentent appartenir à un même monde et passent sur les différences d'activités qui les séparent. De plus, comme nous l'avons montré dans le second chapitre, l'isolement de chaque instance académique et de chaque établissement ajoute au brouillage de l'échelle académique. L'académie constitue d'autant moins une référence identitaire que les mondes des instances académiques et des établissements sont à leur tour extrêmement fractionnés.

Dans cette partie, nous avons ainsi montré combien le monde des instances académiques était divisé. Divisé d'abord entre les différentes organisations académiques : rectorat d'une part, chacune des inspections académiques d'autre part. A l'intérieur même de ces organisations, les fractures sont extrêmement nombreuses. La division du travail et le poids de la ligne et des clivages hiérarchiques à l'intérieur de chacune de ces organisations font qu'il ne semble pas exister de point commun entre tous les différents acteurs, hormis peut-être celui de ne pas se sentir appartenir au même monde que celui des établissements et des enseignants. Les instances académiques apparaissent ainsi comme des mondes ayant toutes les difficultés à trouver des repères communs : « l'académie », en tous les cas, ne constitue aucunement un repère commun.

« L'académie » constitue certes un repère central pour les élites du rectorat : rectorat, secrétaire général, conseillers techniques, chefs de division, quelques chefs de bureau. Ceux-là agissent au nom de l'académie, qui est un découpage qui prend sens pour eux et qui devrait prendre encore plus de sens selon eux : le raisonnement en termes académiques permet ainsi à leurs yeux d'avoir une vision d'intérêt général — par exemple d'aménagement du territoire — qui dépasse les intérêts particuliers et les déséquilibres locaux. Mais les autres personnels du rectorat ne suivent guère cette logique : plus on descend dans la ligne hiérarchique du rectorat, moins on trouve de personnes ayant une activité ayant trait à l'académie, moins on trouve de personnes se sentant une quelconque appartenance ni institutionnelle, ni affective à l'académie de Lyon. Le monde d'appartenance et de référence pour ces acteurs, c'est celui du rectorat, parfois celui de l'Education Nationale, beaucoup plus souvent celui de l'administration au sens large.

On retrouve un constat analogue mais accentué dans les inspections académiques. Comme dans le rectorat, les « petits administratifs » se sentent très éloignés des visions globales des inspecteurs d'académie et de leur staff. S'ils veulent bien accepter de porter un regard sur le département qu'ils gèrent, ils ont énormément de difficultés à se référer à l'académie. Au contraire, « l'académie » signifie souvent seulement pour eux « le rectorat », un rectorat mal aimé pour ses tentations hégémoniques (sur les collègues notamment) et son dédain pour le 1^{er} degré de l'enseignement. On retrouve d'ailleurs un même sentiment à la tête des inspections académiques, inspecteurs d'académie compris. Certes, ceux-là sont de par leur activité, souvent amenés à réfléchir en termes académiques mais ils sont aussi souvent amenés à défendre leur département, ainsi que

les prérogatives perçues comme menacées des inspections académiques. Dès lors, « l'académie » ne représente souvent pour eux qu'un découpage administratif qui les dessert (car justifiant une attribution globale de moyens par le ministère) ou bien encore un territoire qu'essaie de s'octroyer l' « ogre » rectorat.

Dans les établissements, la profonde fracture qui oppose les chefs d'établissements aux enseignants fragilise à son tour les formes d'investissement dans l'espace académique. En effet, la division du travail et la logique hiérarchique, telles qu'elles sont mises en œuvre dans la plupart des établissements scolaires, font apparaître un sentiment d'une improbable, voire impossible communauté d'intérêts et de référence entre les différents acteurs locaux d'un établissement. En d'autres termes, la fracture est tellement profonde localement entre les enseignants et les non enseignants qu'aucun repère plus large (celui du département, celui de l'académie par exemple) ne semble pouvoir les rapprocher. On notera seulement, ce que nous développerons dans le prochain chapitre, que de par leur opposition tranchée aux enseignants, les chefs d'établissements trouvent des points communs avec d'autres acteurs académiques, qui donnent parfois sens et relief à l'espace académique.

« L'académie » n'a donc pas de réalité homogène dans les représentations des différents acteurs des instances académiques. Chez les interlocuteurs ministériels et les dirigeants du rectorat, elle est l'« échelon de base », un environnement suffisamment homogène pour être un territoire pertinent de gestion des moyens et de réflexion sur les initiatives pédagogiques. Dans les inspections académiques, le doute est plus grand sur la pertinence des limites de cet échelon de base : l'académie apparaît comme une nébuleuse trop diverse pour pouvoir répartir équitablement les moyens. Dans chacune des instances académiques, « l'académie » ne représente rien — ou seulement un slogan des chefs — pour les « petits administratifs », réduits par la structure hiérarchique et la division du travail au rang de simples exécutants. Dans les établissements enfin, l'ouverture des chefs d'établissement à l'espace académique ne semble prendre forme qu'en opposition aux logiques d'action des enseignants supposées cantonnées à l'espace de leur classe et de leur discipline, parfois à celui de leur établissement.

L'espace académique ne serait-il finalement un territoire que pour les dirigeants du rectorat, et un faux-semblant pour les autres acteurs de l'académie ?

Chapitre 4 : Ce qui fait lien, ce qui fait l'académie

La mise en évidence des différentes fractures qui traversent l'académie nous a donné une première clé de lecture de l'espace académique et des façons dont le conçoivent les différents acteurs dits « académiques » mais ne se concevant pourtant pas nécessairement comme tels. Si l'académie est un découpage institutionnel que nul ne conteste fondamentalement, si c'est un espace d'action rectorale souvent bien identifié, l'académie ne représente pas pour beaucoup d'acteurs un territoire de référence commun, ou tout au moins elle ne représente pas un repère identitaire majeur, un lieu d'ancrage des pratiques, un territoire approprié comme tel. L'académie n'est-elle plus alors qu'un simple agrégat fictif, un produit de discours, une catégorie mystificatrice, un étendard sans territoire ?

Malgré les éléments de réponse déjà avancés, la réponse que notre enquête nous amène à donner à cette question n'est pas affirmative, tout au moins certainement pas dans un sens catégorique. Nous voudrions ainsi analyser dans ce chapitre ce qui fait lien dans l'académie, par delà tout ce qui ne fait pas lien. Ce chapitre se veut construit sur un regard décalé par rapport aux précédents, en insistant moins sur les fractures que sur les liaisons possibles, moins sur l'hétérogénéité que sur les formes de proximité. Il ne doit évidemment pas être compris comme un discours contraire au discours des précédents chapitres. Il s'appuie seulement sur un éclairage différent, reprenant les nuances de l'éclairage « fractal » jusque-là adopté, explorant les zones d'ombre et de lien que l'étude des fractures n'a que peu ou pas observées. Nous verrons d'abord que certains acteurs s'approprient l'académie comme un territoire d'action, comment ils le font et dans quelles circonstances. Nous verrons ensuite quelle peut être la spécificité de l'environnement académique de l'académie de Lyon par rapport à d'autres académies. Notre regard se portera ainsi sur ce qui peut donner une réalité autre qu'institutionnelle au découpage institutionnel académique.

4.1. Quand l'académie fait sens...

Dire que l'académie est rarement et peu investie comme territoire d'action, comme point d'ancrage des pratiques, ne veut pas dire qu'elle ne l'est jamais ou par personne. Il s'agit dans cette partie de revenir sur ceux qui investissent l'académie et sur les circonstances dans lesquelles ils le font.

Comme nous l'avons déjà montré, ceux qui investissent assurément le plus l'académie comme espace de référence pertinent, ce sont les « têtes » du rectorat : le recteur, le secrétaire général, les secrétaires généraux adjoints, les conseillers techniques du recteur, les chefs de division, les chefs des bureaux les plus stratégiques (ceux de la division des moyens et des personnels). Ce constat n'a évidemment rien de surprenant puisque le rectorat est l'institution constituée autour du découpage institutionnel académique : c'est donc celle qui tire le plus sa légitimité du découpage académique, c'est donc celle qui a le plus intérêt à contester la pertinence des autres découpages possibles (ceux des départements, ceux des établissements notamment). Le fait que seules les têtes du rectorat investissent réellement l'espace académique et que les autres personnels rectoraux soient beaucoup plus distants n'a aussi rien de surprenant, étant donnée la division du travail dans cette organisation. Cette division du travail, doublée par le poids de la ligne hiérarchique, limite largement les champs d'action et de référence des acteurs de ceux qui se trouvent en position intermédiaire ou basse dans l'échelle du rectorat. En d'autres termes, seules les têtes du rectorat sont réellement amenées à travailler au quotidien sur des projets à l'échelle de l'académie et à construire ainsi cet espace comme un environnement pertinent de réflexion et d'action. Les autres personnels savent certes qu'ils travaillent institutionnellement « pour l'académie », mais cette entité apparaît bien lointaine, sans matérialité, ni même efficacité. Ils se sentent dès lors beaucoup plus appartenir aux mondes de l'administration de l'Education Nationale ou à celui de l'Administration au sens large qu'à ceux de l'académie ou de l'administration académique. Les têtes du rectorat ont par contre bien plus le sentiment d'appartenir à une académie et de servir les intérêts de cet espace. Et elles ne sont pas les seules dans ce cas.

On aurait intuitivement pu s'attendre à trouver un même sentiment dans les inspections académiques (ne serait-ce que par la présence de l'adjectif « académique » dans la dénomination de ces institutions) et particulièrement chez les « têtes » de ces inspections. Le

chapitre 2 nous a montré qu'il est loin d'en être le cas. Certes, il arrive que les inspecteurs d'académie donnent sens – au moins en façade - à l'espace académique, mais ces occasions restent à notre sens particulièrement rares. Ce sont surtout les réunions officielles, comme le Comité Technique Paritaire Académique, où les représentants des inspections d'académie et du rectorat font « bloc » — font « académie » pourrait-on dire — face aux représentants syndicaux. Mais ces situations sont rares et leur relief artificiel ne trompe guère. Dans les autres occasions, les inspecteurs d'académie défendent beaucoup moins l'espace académique que leur propre espace départemental. Par exemple, les réunions de bassins de formation, où chaque inspecteur d'académie fait bloc avec les personnels rectoraux, mettent en scène beaucoup plus l'espace départemental que l'espace académique : nous voulons dire ici que les réflexions menées le sont généralement dans le cadre du département, dans le cadre de l'offre pédagogique départementale notamment. On peut noter ici que le découpage des bassins respecte les départements départementaux : il n'y a aucun bassin de formation « à cheval » sur deux départements, il n'y a guère de réflexion sur la cohérence de l'offre pédagogique dans les espaces intermédiaires. La focalisation des inspecteurs d'académie et de leurs subordonnés sur le territoire départemental — leur territoire départemental devrait-on dire — ne fait d'ailleurs pas mystère aux yeux des représentants du rectorat mais aussi du ministère. Il est ainsi significatif que la construction du projet académique ait pu être portée essentiellement par les « têtes » du rectorat, et ce non pas seulement du fait de la mauvaise volonté des inspections d'académie, mais aussi par une volonté consciente du rectorat d'écarter des inspecteurs d'académie peu portés vers l'espace de réflexion académique. Ce n'est donc pas du côté des inspections académiques et de leurs têtes — hormis quelques situations exceptionnelles — que l'on trouve des acteurs qui investissent au moins partiellement et épisodiquement l'espace académique.

C'est plutôt du côté de certains chefs d'établissements que l'on trouvera des acteurs qui, sans être toujours impliqués et investis dans l'espace académique, portent parfois et au moins partiellement un intérêt et un sens au découpage académique. Notons bien ici que seuls certains chefs d'établissements se trouvent dans cette situation, qui les conduit à dépasser le cadre de référence et de raisonnement de leur seul établissement. Notons bien aussi que ces chefs d'établissements, s'ils donnent parfois sens dans leurs discours et leurs pratiques à l'espace académique, n'oublient pas non plus de donner sens à l'espace de leur établissement. Il ne s'agit donc aucunement ici de nier le constat que nous avons mis en évidence dans les chapitres précédents, à propos de l'espace prioritaire d'action et de réflexion des chefs

d'établissements, à savoir leur propre établissement. Néanmoins, il s'agit de voir quelles sont les nuances à ce constat et en particulier, comment des liens se font parfois entre des chefs d'établissements et les personnels du rectorat autour du territoire académique.

Les premiers chefs d'établissements qui semblent parfois donner quelque sens à l'espace académique, ce sont les animateurs de bassin de formation. Le rectorat nomme dans chaque bassin de formation des animateurs censés l'« animer ». Le terme « animer » est bien sûr polysémique et il est difficile de clarifier ses usages : dans l'utopie rectorale, l'animation suppose coordination, innovation, pilotage, etc. ; dans la réalité des bassins, elle se résume souvent à une délégation de la responsabilité de convocation des participants à une réunion. Dans chaque bassin, on trouve un animateur pour les collèges, les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique. Les candidatures spontanées à ces « fonctions » sont généralement rares, les personnels du rectorat sont donc souvent amenés à désigner les volontaires, désignation qui ne peut guère être refusée étant donnés les modes d'évaluation des chefs d'établissement... (cf. chapitre 2). Les responsables du rectorat, devant donc désigner les volontaires, choisissent les personnalités qu'ils connaissent le mieux, en théorie aussi celles qu'ils sentent les plus à même de dépasser le cadre d'action local qu'est celui de leur établissement. Ils choisissent généralement des chefs d'établissement qui ont déjà été amenés à travailler avec eux ou avec les services académiques, sur des projets transversaux : le fait qu'ils aient été choisis pour ces travaux ayant déjà alors souvent reposé sur la réputation d'ouverture aux enjeux d'une réflexion académique, ou encore sur la disponibilité du chef d'établissement, disponibilité qui — rappelons-le une dernière fois — ne se refuse pas lorsqu'elle est sollicitée, étant donnés les modes d'évaluation des chefs d'établissement. Bref, il est difficile de savoir comment se construit le sentiment chez les personnels académiques que certains chefs d'établissements sont susceptibles de porter un intérêt à l'espace académique. On se limitera à dire que les chefs d'établissements « choisis » ou « désignés », ont généralement un profil de personnes ayant déjà collaboré — avec succès — avec le rectorat, le succès étant estimé ici avant tout par le rectorat.

Quelles qu'aient été les raisons originelles de leur désignation, on peut noter que les animateurs de bassin — tout au moins certains car on se gardera de généraliser hâtivement nos observations — portent un intérêt, donnent un sens à un espace qui dépasse celui de leur établissement. Cet espace investi est souvent celui du bassin, mais avec en arrière-plan, celui de l'académie. Il s'agit ainsi parfois pour ces acteurs de porter une réflexion globale qui

dépasse leurs intérêts particuliers et permettent d'insérer les logiques individuelles dans une réflexion sur l'intérêt collectif. On trouvera par exemple des réflexions touchant à des questionnements sur l'intérêt d'ouvrir une nouvelle section dans leur propre établissement qui pourrait déstabiliser les autres établissements, ou encore sur l'intérêt d'ouvrir des sections certes fortement attractives auprès des élèves et des parents mais sans débouchés sur le marché du travail. On peut certes s'interroger sur la sincérité de ces questionnements, en se demandant si ce ne sont pas que des questionnements visant à améliorer l'image du chef d'établissement auprès du rectorat et ainsi servir ses intérêts de carrière. Beaucoup de chefs d'établissements ne sont pas tendres avec certains animateurs de bassin qui feraient semblant de porter des interrogations désintéressées en servant en fait leurs intérêts particuliers, et qui finalement, desserviraient sciemment les intérêts de leur établissement au profit de leurs seuls intérêts personnels. Il est impossible pour nous de dénouer ce jeu de la construction des réputations et des stratégies qui peuvent le servir. A notre échelle, on se contentera de noter que certains chefs d'établissement portent – avec des visées utilitaristes personnelles ou non – des logiques de discours et d'action qui donnent sens à l'espace académique.

Ce faisant, ils rencontrent des préoccupations des principaux acteurs pour qui l'espace académique a – ou doit avoir – sens : les têtes du rectorat. Dans le jeu des fractures au sein de l'espace académique, il y a donc parfois des liens qui se tissent, ici entre les principaux responsables du rectorat et certains chefs d'établissement, et qui donnent partiellement et / ou épisodiquement sens à l'académie comme espace de référence, comme territoire.

Dans la même perspective d'étude des liens qui peuvent se tisser et qui peuvent donner partiellement et / ou épisodiquement sens à l'académie comme espace de référence, il nous semble aussi possible d'étudier un lien ténu mais qui nous apparaît pourtant fortement structurant de l'espace académique : celui qui lie la plupart des acteurs en les opposant aux enseignants. Dans les trois premiers chapitres, nous avons observé les fractures de l'espace académique, nous avons vu que les enseignants constituent un monde par rapport auxquels les différents acteurs se situent en opposition. Les « administratifs » des instances académiques (rectorat et personnels académiques) se définissent souvent en opposition au monde des établissements et plus encore au monde des enseignants (chapitre 1). Les chefs d'établissement se définissent souvent à leur tour en opposition aux enseignants (chapitre 3). Tout se passe ainsi comme si l'un des rares points communs au sein de l'académie pour les non-enseignants était la référence négative au monde des enseignants. En d'autres termes, le

territoire académique ne serait investi qu'en tant que monde opposé à celui des enseignants. Ce qui ferait alors l'académie, en tant qu'espace accaparé comme territoire, ce serait moins bien la proximité de représentations et de pratiques entre les différents acteurs non enseignants que la distance qu'ils ressentent avec le monde des enseignants.

Il est difficile d'évaluer dans cette étude ce que recouvre dans la réalité cette distance avec le monde des enseignants. En effet, nous n'avons pas mené d'entretiens auprès d'enseignants, hormis quelques représentants syndicaux, interrogés beaucoup plus d'ailleurs sur leurs fonctions syndicales que sur leur métier d'enseignant. Nous devons donc nous contenter dans cette étude de saisir cette distance en tant que distance ressentie, mise en forme et en discours par les non enseignants. Avec une telle perspective, on observe que la quasi-unanimité des acteurs rencontrés se sent séparée du monde (parfois nommé « corps ») des enseignants, de ses expériences et représentations. Sans revenir sur toutes les dimensions des oppositions ressenties, on peut évoquer ici celles qui font consensus au sein des non enseignants et qui semblent ainsi donner corps à l'académie conçue comme un territoire de référence.

Les enseignants sont très généralement perçus comme des acteurs rivés sur un territoire extrêmement limité et délimité : la classe. Tous les autres acteurs disent servir des intérêts plus larges, se vivent comme servant l'intérêt général. De même, les non enseignants disent avancer une représentation décloisonnée de l'enseignement et de la pédagogie, alors que les enseignants sont vécus comme des acteurs crispés autour de leur discipline et d'une vision de la pédagogie qu'eux seuls seraient aptes à promouvoir. Les enseignants sont aussi représentés comme des acteurs agrippés à leurs statuts, tandis que les non enseignants se vivent généralement comme des mondes sociaux plus mobiles, soit parce qu'ils auraient su changer de corps (comme les chefs d'établissement), soit parce qu'ils auraient su s'adapter aux changements historiques de l'institution Education Nationale, avec la déconcentration du mouvement notamment. Les acteurs non enseignants se retrouvent ainsi souvent sur le fait que l'espace national (celui du Ministère, de l'Education Nationale) n'est plus un espace pertinent d'action, tout au moins sur le fait que l'académie, à défaut de constituer un espace pertinent, constitue un espace plus pertinent que celui de l'espace national. Au contraire, les enseignants sont vécus, notamment par le biais des discours de leurs représentants syndicaux, comme des acteurs passésistes, qui n'ont pas vu la nécessité et l'intérêt de la déconcentration du mouvement. Pour dire les choses avec simplicité, il y a un point d'accord chez les non

enseignants de l'académie : si l'Education Nationale est un mammoth, autant par le poids que par le passé, c'est essentiellement du fait des enseignants.

L'analyse des discours des non enseignants montre une logique que l'on pourrait qualifier de « déversoir » : les acteurs non enseignants semblent se trouver comme point commun l'opposition aux enseignants, en rejetant notamment les principaux maux de l'institution sur les enseignants. L'académie, dans ce contexte, devient l'espace investi par les acteurs de l'Education Nationale qui ne sont pas enseignants et qui se définissent justement largement comme non enseignants.

Finalement, l'environnement académique, tel que nous avons pu l'observer dans l'académie de Lyon, est rarement et faiblement investi en tant qu'espace pertinent d'action et de réflexion, en tant que lieu d'appartenance et de référence, en tant que territoire. Seuls les principaux responsables du rectorat, et parfois quelques chefs d'établissements, mobilisent cet environnement en tant que territoire. Les autres acteurs défendent principalement d'autres territoires : l'administration au sens large, l'Education Nationale, le département, un établissement particulier. Cela étant, tous les acteurs non enseignants semblent se rejoindre dans leur sentiment d'opposition au monde des enseignants : la référence à l'espace académique est ainsi parfois mobilisée – même si ce n'est pas en tant que territoire principal d'identification – pour marquer les différences avec le monde enseignant, présenté comme borgne, pour ne pas dire aveugle à l'intérêt général. L'académie est ici devenue le territoire des non enseignants.

C'est évidemment un constat qu'il conviendrait d'étayer par une plongée dans le monde des enseignants, qu'il conviendrait aussi d'appuyer par une comparaison avec le fonctionnement d'autres académies. Si nous n'avons pas, dans les délais temporels et les délimitations d'objet d'étude que nous nous étions impartis, pu effectuer de travail sur les enseignants, nous pouvons par contre apporter quelques éléments de réflexion sur la comparaison avec d'autres académies. Que représente l'académie dans d'autres académies de l'Education Nationale ? Retrouve-t-on le même constat que celui que nous avons établi dans l'académie de Lyon ? Ou bien l'académie est-elle alors différemment investie comme territoire selon les académies ?

4.2. Le sens de l'académie dans d'autres académies

Rappelons-le de suite : l'étude que nous avons conduite n'a pas intégré à son départ de dimension comparative. Il ne s'agissait pas en d'autres termes de comparer les formes d'investissement de l'académie comme territoire dans plusieurs académies de l'Education Nationale. Notre terrain se voulait circonscrit à l'académie de Lyon. Néanmoins, une autre enquête que nous avons conduite sur une autre académie (celle de Clermont-Ferrand), avec une entrée analytique tout à fait différente (l'analyse des effets de la mise en place d'un bilan social), nous semble pouvoir donner des éléments de perspective intéressants ici. Juger des homologues et des différences entre deux espaces académiques dans deux académies différentes permettrait ainsi de juger de ce qui est propre à l'académie de Lyon, et peut-être par là de comprendre les effets « géographiques » sur les modes de construction des académies comme territoires.

Notons ici que l'idée d'une spécificité de chaque académie était souvent avancée par les acteurs de l'académie que nous avons rencontrés. Beaucoup nous ont ainsi dit que les académies ne se ressemblent pas dans leurs fonctionnements, selon leur taille, leur histoire, leur géographie, le poids du conseil régional, la personnalité de leur recteur, etc. L'inventaire des raisons des différences entre deux fonctionnements apparaît sans fin. Formulées en ces termes, les différences apparaissent par ailleurs évidentes ; par exemple, dire que deux académies ont des fonctionnements différents parce qu'elles ont deux histoires différentes tourne à la lapalissade. La question qui nous occupe ici est plus complexe et sera centrée sur la problématique que nous avons retenue et explorée : retrouve-t-on des points communs ou différents dans les modes d'investissements de l'espace académique comme territoire dans les différentes académies de l'Education Nationale ?

Deux questions nous occuperont principalement ici : retrouve-t-on ailleurs ce que nous avons constaté dans l'académie de Lyon ? Trouve-t-on aussi d'autres modes d'investissements de l'académie comme territoire ?

Retrouve-t-on d'abord ce que nous avons constaté dans l'académie de Lyon ? La réponse est ici sans conteste positive. L'enquête sur l'académie de Clermont-Ferrand, quand elle permet des éléments de comparaison avec celle sur l'académie de Lyon, montre de nombreux

éléments communs. Les fractures observées sont analogues entre le monde des instances académiques et celui des établissements, entre le rectorat et les inspections d'académie, entre les établissements, à l'intérieur des instances académiques, à l'intérieur des établissements. A Clermont-Ferrand comme à Lyon, ceux qui investissent le plus la référence à l'académie, ce sont les principaux responsables du rectorat et quelques chefs d'établissements : les autres acteurs sont moins investis dans l'espace académique et investissent beaucoup et souvent d'autres espaces (le département, l'établissement par exemple). De même, il semble se dégager une forme d'identification commune à l'académie par le biais d'une identification négative aux enseignants. L'académie, ce serait donc une référence commune à tous ceux qui ne se sentent pas enseignants, qui auraient même tendance à se définir en opposition à eux. Retenons néanmoins ici qu'à Clermont-Ferrand comme à Lyon, l'enquête n'a pas exploré le monde des enseignants et qu'elle ne saurait permettre d'accéder à la façon dont les différents enseignants vivent et investissent (ou désinvestissent) l'académie. On répondra donc finalement positivement à notre première réponse : on retrouve largement ce que nous avons constaté dans l'académie de Lyon en tant que formes d'investissement de l'espace académique. Néanmoins, on observe aussi des différences dans ces formes d'investissement.

L'académie est globalement beaucoup plus investie comme territoire dans l'académie de Clermont-Ferrand que dans l'académie de Lyon. Si les différences d'investissements entre acteurs et catégories d'acteurs perdurent, il semble s'ajouter un point commun à tous les acteurs rencontrés : le sentiment que le découpage institutionnel a un sens géographique fort. Rappelons d'abord que le découpage académique de l'académie de Clermont-Ferrand recoupe le découpage régional, tandis qu'il y a deux académies de l'Education Nationale dans la région Rhône-Alpes. Le recteur de l'académie de Clermont-Ferrand peut ainsi dire se percevoir et être perçu comme le véritable – parce que le seul dans l'Education Nationale - interlocuteur du Conseil Régional. Plus largement, il y a des formes d'identification avec l'espace académique qui semblent provenir de formes d'identification à la région, non pas seulement région administrative, mais aussi région investie comme territoire. Dans l'académie de Clermont-Ferrand, il y a un même investissement des quatre départements dans le territoire régional autour du sentiment d'un enclavement de la région par rapport aux autres régions : le sentiment régional semble se construire sur le sentiment d'être isolé et oublié dans l'aménagement du territoire national. L'éloignement en distance et en temps de transport par rapport aux grandes métropoles françaises est souvent exhibé comme preuve de la réalité et de la justesse de ce sentiment d'isolement et d'oubli. Ici, la contre-référence à l'échelon national

renforce quelque peu l'investissement dans l'académie / région comme territoire. Il y aurait ainsi un sentiment académique lié à un sentiment régional, que l'on ne trouve pas dans l'académie de Lyon parce qu'il n'y a tout simplement pas de sentiment régional commun aux trois départements que sont l'Ain, la Loire et le Rhône.

On voit ici que les modes d'investissement dans l'espace académique ne sont pas indifférents aux réalités territoriales que recouvrent originellement les découpages administratifs académiques. Quand le découpage académique recouvre un espace territorial régional, les modes d'investissements dans le territoire académique peuvent être plus marqués que dans une académie où le découpage renvoie à un espace régional non investi comme territoire.

Néanmoins, ces différences de modes d'investissements dans le territoire académique se manifestent plus comme des formes supplémentaires d'investissement que comme des formes hétérogènes. Nous voulons dire par là que si l'on trouve d'autres formes d'investissements de l'espace académique, on retrouve toutes celles que nous avons observées à Lyon. L'exemple de l'académie de Lyon constituerait ainsi comme le degré zéro de l'investissement de l'espace académique comme territoire, non pas parce qu'il n'y aurait aucun investissement d'aucun acteur, mais parce que le découpage de cette académie, de par sa principale teneur administrative, ne recouvre aucune autre forme d'investissement dans l'espace géographique ainsi délimité.

Premiers éléments de conclusion

Comme nous l'avons écrit en introduction, en choisissant d'analyser le fonctionnement d'une académie, la présente étude a volontairement choisi un échelon de l'Education Nationale, jusque-là faiblement sinon nullement étudié par les sociologues, notamment les sociologues de l'éducation et de l'école. Partant, elle a fait l'hypothèse que cette entrée dans l'Education Nationale avait un sens pour l'analyse, mais aussi peut-être dans la réalité du fonctionnement de cette institution. L'académie n'est-elle qu'un découpage institutionnel ? A-t-elle une autre réalité que nominale ? En d'autres termes, a-t-elle un sens pour les différents acteurs qui la composent ?

Notre regard s'est principalement porté sur les fractures au sein de l'académie, qui rendent largement illusoire la référence à l'échelon académique comme environnement de référence commun. L'académie apparaît ainsi largement comme un simple découpage ministériel, que la plupart des acteurs dits « académiques » n'investissent pas comme territoire d'appartenance ou de référence. Seuls quelques acteurs perçoivent, dans leurs pratiques et leurs discours, le niveau académique comme un niveau pertinent d'action : ce sont principalement les hauts responsables du rectorat, le recteur, son équipe rapprochée et les chefs de division, plus épisodiquement quelques chefs d'établissements. Les autres acteurs ne dénie pas tous l'importance de l'échelle académique, ne serait-ce que parce que c'est une échelle qui « existe » institutionnellement, existence matérialisée par exemple par la gestion de l'affectation de certains personnels ou par la répartition des moyens budgétaires alloués par le Ministère. Cela étant, ces acteurs ne voient généralement pas dans l'académie autre chose qu'un découpage institutionnel – souvent jugé sans fondement - et un niveau déconcentré de répartition des moyens – parfois jugé trop éloigné - : l'académie ne semble ainsi constituer ni une organisation, ni un territoire commun, encore moins un monde de référence commun. C'est de cet éclatement des visions de l'académie dont nous avons principalement rendu compte avec notre regard sur les fractures de l'académie.

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord vu que deux mondes s'opposent : celui des instances académiques (le rectorat et les inspections académiques), celui des établissements scolaires. Leurs différents acteurs se vivent comme travaillant dans des

mondes séparés et ne font pas référence à l'académie pour se situer professionnellement. Dans le monde de l'Education Nationale, tel qu'il est vécu au niveau local académique, il y a ainsi le monde de l'administration et le monde des établissements, chacun se définissant par opposition à l'autre, et que le référent académique ne semble pas pouvoir subsumer.

Dans le second chapitre, nous avons vu que ces mondes des instances académiques et des établissements scolaires sont eux-mêmes divisés en micro-mondes. Au sein des instances académiques, on trouve ainsi le micro-monde du rectorat et les micro-mondes que constitue chacune des inspections académiques, portant des pratiques et des discours mettant largement en question la pertinence, voire l'existence de l'échelon académique comme référent identitaire commun. De même, le monde des établissements semble divisé en autant de micro-mondes qu'il existe d'établissements, avec des logiques de concurrence entre établissements particulièrement développées. A cet échelon micro-local, l'environnement académique apparaît lointain.

Dans le troisième chapitre, nous avons vu, pour finir avec notre regard « fractal », que les micro-mondes précédemment évoqués sont à leur tour extrêmement divisés : le rectorat, les inspections académiques, les différents établissements sont des micro-mondes qui s'opposent mais qui connaissent aussi de profondes fractures internes. Les instances académiques connaissent une division du travail approfondie et un poids hiérarchique qui conduisent à exclure l'horizon académique des préoccupations de nombreux administratifs. De même, les établissements sont traversés par une fracture qui nous apparaît abyssale entre les chefs d'établissements et les enseignants ; une fracture tellement profonde qu'elle semble constituer l'ossature des univers de représentations des enseignants et relayer ainsi la référence à l'académie au rang de repère identitaire mineur. Les enseignants, tels qu'ils sont présentés par les non enseignants, se définiraient ainsi comme des acteurs de l'enseignement, bien avant de se définir comme des acteurs d'un établissement et encore moins d'une académie : la référence est ici large (la profession, l'Education Nationale) et évite les enracinements locaux. Les chefs d'établissement semblent quant à eux faire plus de cas de l'enracinement local, même s'il est peu perçu comme un enracinement académique.

Notre regard sur les fractures de l'académie a été le plus accentué, parce que les fractures nous ont semblé lors des phases de terrain et d'analyse, la caractéristique

majeure de l'environnement académique, rendant ainsi bien impossible la référence à un territoire approprié comme tel par les acteurs rencontrés. Néanmoins, ce regard n'épuisait pas la complexité du monde – ou des mondes – de l'académie et des logiques d'acteurs en son sein. Ainsi, les différents mondes ou micro-mondes qui les composent, ne nous pas apparus totalement et indifféremment disjoints, dissemblables, hétérogènes. Les degrés d'hétérogénéité des mondes de l'académie sont différents ; surtout aussi, les fractures entre les mondes de l'académie ne sont pas toutes aussi profondes les unes que les autres. Notre regard s'est ainsi porté dans un dernier temps sur ce qui peut faire lien – ou plutôt ce qui ne fait pas fracture - dans l'académie et qui peut ainsi donner à ce découpage institutionnel une réalité autre qu'institutionnelle.

Le quatrième chapitre a ainsi étudié les modes d'articulation et de coordination des acteurs, qui, au delà de leurs fractures pourtant profondes, peuvent ressentir des proximités communes, peuvent s'approprier quelque peu l'espace académique, parfois même développer un vague sentiment d'appartenance à une académie. Nous avons alors avancé le « constat-hypothèse » selon laquelle l'académie se constituerait en tant que monde de référence commun bien moins là où il y aurait des convergences entre acteurs que là il n'y aurait pas de profondes fractures, plus précisément le « constat-hypothèse » selon lequel l'environnement académique serait principalement investi par les non enseignants par simple opposition aux enseignants.

Le terme « constat-hypothèse » entend rappeler ici que notre propos relève du constat au sens où il s'appuie sur un point de convergence qui nous apparaît indiscutable dans le cadre de notre enquête auprès des acteurs académiques non enseignants ; il relève aussi de l'hypothèse au sens où ce constat ne s'appuie que sur les discours des non enseignants et qu'il serait fort utile de le confronter aux discours des enseignants. Peut-être serait-ce là le principal prolongement possible de notre enquête, en nous permettant d'éprouver avec le discours des enseignants, une question dont nous n'avons perçu que quelques éléments de réponse :

L'académie, en tant qu'espace approprié comme territoire, se construit-elle en définitive sur la profonde fracture entre les enseignants et le reste des acteurs dits « académiques » ?

Conclusion : Vers une mise en perspective sociologique

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, l'académie — le rectorat, les inspections académiques et les établissements d'enseignement qui leur sont rattachés — composent sans nul doute une organisation que l'on peut qualifier de bureaucratique. C'est ce qui peut apparaître aux yeux des membres ou des usagers de cette institution avec une définition souvent péjorative de la bureaucratie. C'est tout au moins ce qui apparaît à l'esprit des sociologues de l'école, empruntant une définition weberienne beaucoup moins connotée affectivement.

L'académie comme bureaucratie

L'académie est certes une bureaucratie.

- Elle l'est, de par ses structures autant que de par ses règles et ses pratiques.
- Elle l'est parce que la structure est pyramidale et parce que le centre décisionnel est d'ordre politique-administratif.
- Elle l'est parce que les procédures de recueil de moyens répondent à des principes qui sont ceux du budget de l'Etat et que la dépense dépend des formes admises par la comptabilité publique.
- Elle l'est encore parce que les recrutements et les affectations dépendent de règles formelles et largement impersonnelles, éditées par la superstructure.
- Elle l'est enfin parce que les pratiques de travail dans cette organisation sont marquées au sceau de la réglementation, des procédures et des statuts administratifs devenus des statuts sociaux.

Plus encore que ces dimensions incontestables, c'est le rapport à l'autorité qui fait de cette organisation un chef d'œuvre de la bureaucratie. La dépendance à l'autorité, représentée ici par le Recteur et par quelques responsables du rectorat, est fortement marquée. Elle s'exprime par une difficulté à penser des solutions alternatives à celles qui sont imposées par la direction. L'académie est également une bureaucratie par la représentation des personnels de direction qui considèrent le Recteur et ses services comme le sommet « visible » de la

hiérarchie envers lequel la loyauté est le seul comportement possible. Cette représentation n'est pourtant pas un angélisme auquel se soumettraient par mimétisme ces personnels. Ils ne sont ni dans un rapport de peur, ni dans un rapport de dépendance pure. Leurs représentations procèdent d'une conception de la légitimité de l'autorité qui repose elle-même sur la légalité des procédures et sur des différences incompressibles de statuts administratifs censées représenter une excellence démocratique dans l'ordre de l'expertise et du savoir. Le sommet est valorisé parce qu'il est la clef de voûte de cet ordre et qu'il justifie de fait les baronnies fondées sur des différences de statuts et donc d'excellence.

Pourtant cette chaîne hiérarchique connaît une double rupture qui met à mal la logique même du système.

La première rupture procède de l'articulation existant entre le cœur d'activité de l'organisation, l'enseignement, et les activités devant lui servir de support. La hiérarchie des statuts et des excellences supposées s'arrête à la porte des salles de classe. Les enseignants sont en effet à la fois les salariés centraux de l'organisation, ceux qui correspondent parfaitement à la logique de statut, et ceux qui sont les opérationnels de l'organisation, voire dans certains cas, les soutiers dans la production d'heures d'enseignement. Ils sont « absents » de l'organisation dès lors que ne sont pas remis en question leurs statuts ou leurs conditions de travail. Ils n'existent au mieux que sous la forme de « travailleurs indépendants » contraints à un service certes, mais n'intervenant dans les décisions à prendre qu'à travers leurs syndicats, lorsqu'ils sont syndiqués.

Cette rupture dans la logique hiérarchique n'est cependant pas sans intérêt. Elle ne peut être simplement qualifiée de « dysfonction ». Elle permet l'émergence de statuts contrastés qui ne reposent pas sur la seule logique de l'excellence universitaire fût-elle démocratique. Des parcours professionnels, atypiques mais reconnus, sont rendus possibles par cette césure.

La seconde fracture procède des modes d'existence admis au sein de cette organisation. Alors que la loyauté est le seul mode d'existence possible pour les décideurs et les cadres du rectorat ainsi que pour les dirigeants des établissements, les enseignants se voient reconnaître une prise de parole à nulle autre pareille dans les organisations bureaucratiques. Cette reconnaissance de la prise de parole n'est pas sans lien avec l'oralité de la transmission des savoirs. Mais elle va au-delà de cette filiation. Elle est une contrepartie sociale à leur

positionnement et à leur marginalisation. Les enseignants disposent ainsi de deux registres de rapport à l'organisation, celui de la protestation et celui de la défection. Ces registres admis de comportement renforcent la césure entre ceux qui « font » et ceux qui « orientent ». Cette césure repose ici, semble-t-il, sur un compromis tacite proche du compromis fordien, qui garantissait des salaires de bon niveau contre une indifférence envers les modes de management. La différence réside ici simplement dans le fait que dans le compromis de type fordien, les salariés n'étaient pas formés pour débattre de l'organisation et participer, alors que les enseignants soit le sont, soit pourraient l'être. Il existe une autre différence, c'est que la prise de parole et la défection sont *de facto* reconnues aux enseignants alors qu'elles ne l'étaient pas dans le compromis fordien. Mais la référence au compromis fordien, compromis qui a longtemps prévalu dans les entreprises, s'impose néanmoins.

Organisation bureaucratique donc, mais bureaucratie atypique

L'académie est une bureaucratie atypique car elle est le siège de rapports sociaux qui sont loin d'être univoques.

On aurait pu s'attendre à ce que le travail au sein des services internes et externes du rectorat se réalise sur une simple base de rapports de subordination. Les décisions, les modes de résolution des problèmes, la recherche de solutions à toute espèce de difficultés... seraient alors soumis à cette seule logique d'ordonnancement centrale de moyens et de contrôle social. Ce n'est pourtant pas ce que nous avons trouvé. Si le rapport de subordination ne se traduit pas par une mise en état d'infériorité continuelle des personnels et par une absence d'autonomie dans les décisions les plus élémentaires à prendre au quotidien, c'est parce que paradoxalement les procédures de travail, les indices de répartition des charges et des moyens les critères d'attribution sont standardisés. Tout un chacun peut ainsi apprendre et maîtriser son travail et par là même connaître les limites de cette standardisation et les risques éventuels qui peuvent être pris quand il y a urgence et/ou nécessité. Cet apprentissage se comprend ici à l'aune de la stabilité de l'emploi et de la carrière. Pour autant, le gain d'autonomie acquis par apprentissage est résiduel et dépend pour une bonne part de la position que l'on occupe, de l'activité professionnelle et/ou du service.

Mais, en tendance, cette standardisation des procédures élimine bon nombre de problèmes et tend à créer un réel savoir opératoire au sein de cette organisation ainsi qu'une satisfaction

croisée des personnels. Cette satisfaction procède également de la nouveauté que porte cette standardisation « nouvelle formule », par rapport à la règle bureaucratique. Tant que les procédures et les catégories que l'on crée pour agir et se donner une marge d'efficacité dans l'ajustement des moyens aux objectifs ne sont pas devenues obsolètes, l'avantage est clair. Mais lorsque l'avantage se retourne du fait des situations auxquelles sont confrontées quelques uns — essentiellement ceux qui ont un public — le savoir acquis se transforme en pesanteur et les bons serviteurs de l'Etat en conservateurs crispés et la subordination réapparaît comme une mise en infériorité et comme une protection. La subordination se ressent alors comme une perte d'autonomie, une remise en question, une désolidarisation. Ce sentiment affleure constamment dans cette organisation. Il est à la fois une menace, une crainte et une réponse aux fuites devant des problèmes non résolus.

Mais alors qu'une bureaucratie type enregistrerait une crispation dans les façons de travailler et une fermeture dans la lecture des intérêts de corps, ce que l'on observe dans l'académie est de l'ordre de la recherche de solutions alternatives. Parmi celles-ci, les réseaux d'affinités tiennent une place centrale. Ils se construisent sur une base de reconnaissance réciproque qui peut se faire parfois en dehors d'une référence au corps d'appartenance. Ils sont transversaux à l'organisation, la débordent et sont l'occasion de solidarité comme peut l'être celle d'échanger des solutions. Certains établissements (par exemple des lycées professionnels), de par leur position à l'interface entre le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement par exemple, profitent plus que d'autres de ces réseaux d'affinité où se mêlent des hommes et des femmes d'origines, de milieux et d'activités différentes. La solution à certains problèmes concrets qui se posent à des établissements procède parfois de la capacité de leurs responsables à entrer dans un réseau voire à le construire.

On peut également remarquer que certains axes de la politique du rectorat se sont construits à travers des relations d'affinités et qu'une fois identifiés comme tels, ces axes sont devenus des activités par l'action de leurs responsables qui se sont employés à le faire vivre dans un réseau qui déborde les relations de subordination. On peut donc considérer qu'il y a concurrence entre des modes de relation professionnelle au sein de l'académie. Et ceci d'autant plus qu'à ces deux modes de mises en relation s'ajoute celui de la collégialité. Elle représente à elle seule une mise à l'épreuve de la relation de subordination et de l'autorité hiérarchique.

La collégialité dans l'éducation nationale se comprend de modes de décision touchant à la dynamique même de l'organisation comme le recrutement, l'avancement, les dérogations éventuelles à l'affectation... Alors que ces fonctions de management et de gestion des ressources humaines sont tenues par des spécialistes dans de très nombreuses structures, on assiste ici à une organisation en collèges doublée d'un paritarisme. L'affectation par exemple des enseignants et leur avancement... sont réalisés en liaison étroite avec des représentants de ces corps. Ceux-ci peuvent être membres d'un syndicat. Mais ils sont d'abord des collègues d'un même corps. Ils sont néanmoins parfois en situation de concurrence, ce qui nous conduit à penser qu'ils sont davantage des associés rivaux que de simples collègues. L'association tient au mode de défense du corps alors que la rivalité procède de leur même positionnement dans une structure à la fois hiérarchique et collégiale mais qui sélectionne et promeut ceux qui semblent être les plus conformes au modèle commun dans une filière de direction ou d'enseignement et ce, indépendamment de la règle d'avancement à l'ancienneté qui régule les rivalités marginales.

Cette collégialité perturbe la relation simple de subordination en instaurant et en validant des solidarités de corps jusque dans le gouvernement de l'organisation. Elle interdit ainsi de penser l'action de l'organisation indépendamment des intérêts de corps ou de collègues. Il peut en aller ainsi lorsqu'un conflit oppose par exemple un directeur d'établissement à des personnels enseignants lorsque le statut de référence du directeur est inférieur à celui des enseignants en question. La collégialité est ici un mode de solidarité de pairs qui peut aboutir à des coalitions conservatrices qui mettent à mal la logique hiérarchique de subordination. Ces cas semblent heureusement rares.

Mais cette concurrence des modes de mise en relation au travail pourrait avoir une vertu, celle de rendre nécessaire l'argumentation lors de décisions et favoriser l'ajustement. De fait, cette concurrence ne joue pas car elle donne lieu à des chasses gardées réciproques et à l'énoncé de rhétoriques plutôt qu'à l'expression d'arguments. On peut même considérer que la collégialité renforce la subordination en ce qu'elle justifie des différences de statut et par là même une hiérarchie sociale non contradictoire avec des rapports de subordination.

Une bureaucratie atypique qui marginalise les enseignants

Cette académie, bureaucratie atypique, est également une organisation qui repousse à ses confins tout en les valorisant ceux qui exercent le cœur même de son activité, à savoir, les enseignants.

Les enseignants sont les salariés historiques de cette organisation. Sans eux, l'éducation nationale n'existerait pas sous cette forme. Ils ont construit cette organisation au moins autant qu'ils ont eu à la subir. Ils partagent avec ceux qui ont choisi de militer dans des organisations syndicales un même attachement à ce qu'ils appellent parfois « la communauté éducative ». Ils sont au cœur du processus d'enseignement tout en ne maîtrisant que partiellement la ou les logiques de l'enseignement. Ils n'interviennent pas sur les programmes, ne cooptent pas leurs élèves, n'interviennent pas sur les étapes du parcours d'enseignement et sont inspectés pour s'assurer de leur pédagogie et d'une conformité d'usage. Seuls le temps de l'enseignement et le territoire où s'exerce leur magistrature leur sont donnés. Ce temps est celui qui encadre le déroulement d'un cours et toute la dynamique microsociale qui peut exister à cette occasion. Ils sont en conséquence des salariés ayant une autonomie qui se réduit à l'esthétique de leur prestation et au style de relations qu'ils entretiennent avec les autres. Cette autonomie est en outre fortement amoindrie du fait de l'extrême conformisme qui traverse le milieu et des rapports de subordination qui se manifestent à l'occasion lorsqu'un enseignant ne « tient pas sa classe » ou lorsqu'il est inspecté et que le chef d'établissement se fait un « devoir » d'assister à cette évaluation.

L'enseignant n'est plus alors ce travailleur indépendant que l'on n'a cessé de nous dépendre. Il est un salarié membre passif ou engagé d'une équipe dite « pédagogique » qui participe du contrôle de la déviance à travers la production de normes et de jugements comme ceux relatifs au « bon prof, celui qui sait tenir sa classe et intéresser les élèves sans oublier de transmettre le contenu de sa discipline ». Il est en outre un salarié associé à une classe d'intérêt (le corps). Il est enfin un salarié subordonné ayant à produire des heures d'enseignement, c'est-à-dire un salarié perçu comme étant au mieux un expert local ayant à répondre de ce qu'il fait (y compris devant les parents d'élèves) et au pire un salarié ayant à exécuter des directives d'enseignement pensées en d'autres lieux.

Ce qui est fascinant ici, c'est bien le décalage qui existe entre l'image construite de ces enseignants et la réalité de leur positionnement. Bien évidemment, les enseignants ne forment pas un ensemble homogène et leur appellation renvoie davantage à un groupe nominal qu'à un groupe réel. Mais si les enseignants sont confrontés à des situations fort différentes selon les lieux d'exercice de leur activité, selon leurs titres et leurs corps d'appartenance, selon les classes et les disciplines, selon les réseaux de relation, ... ils ont tous à connaître une banalisation de leur statut et une mise en tutelle de leur activité. Cette mise en tutelle est exercée le plus souvent par d'anciens collègues ayant choisi une autre voie que celle de l'enseignement, celle de la direction des établissements par exemple.

Si les cadres fonctionnels de l'éducation nationale avaient choisi d'imposer aux directeurs d'établissements une rupture de solidarité et de proximité cognitive avec les enseignants, ils pourraient être satisfaits. En effet, les directeurs d'établissements de part leur position dans la division du travail mais également de part le mode de gestion de leur carrière, de part la construction de leur réputation, et de part les modes d'intégration à des équipes de travail de type des « groupes projets » sont conduits à prendre de la distance par rapport aux logiques d'action des enseignants. Il s'est progressivement créé au sein de cette académie une proximité réelle entre les fonctionnels du rectorat et les cadres opérationnels (directeurs d'établissement). Cette proximité repose sur des préoccupations communes qui sont traduites et qui sont portées par les procédures en œuvre pour articuler des objectifs et des moyens. La préoccupation des directeurs d'établissement rejoint alors davantage celle des fonctionnels du rectorat que celles des enseignants confrontés à des problèmes que l'on tente de considérer tantôt comme des problèmes psychologiques de relation, tantôt comme des problèmes de confort, tantôt comme des problèmes de compétences mais rarement comme des problèmes organisationnels.

De la proximité nouvelle entre le rectorat et les directeurs d'établissement naît une dénégation des problèmes organisationnels et une déqualification des enseignants dans ce processus. Cette même déqualification se traduit par un scepticisme de la part des directeurs d'établissement et de la part des gestionnaires du rectorat quant à la réalité des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants. Ce scepticisme peut aller jusqu'au mépris affiché ou latent envers ceux que l'on considère tout à la fois comme les « enfants gâtés » et les « geignards du changement ». La stigmatisation des enseignants semble bien être un exercice

de style qui masque des accords d'intérêt entre les directeurs d'établissement et les cadres gestionnaires.

Seuls les enseignants agissant comme des représentants syndicaux ou encore ceux qui se sentent représentés et qui sont satisfaits de cette représentation peuvent être considérés comme participant de fait à la logique de l'organisation. Les autres enseignants sont de fait mis en position de mineur et ramenés à une production d'heures d'enseignement. Bien évidemment une indifférence — conçue comme une capacité à ne pas entendre (et conséquemment à ne pas produire) d'informations pouvant perturber l'équilibre instable des relations fonctionnelles — se développe alors. Tout un chacun peut y trouver un intérêt de confort. Mais à terme, cette situation, compte tenu des capacités cognitives des salariés, peut être explosive car elle tend à favoriser la bipolarisation manichéenne entre ce qui serait de l'ordre de la direction et qui recouvrirait les processus organisationnels et ce serait de l'ordre de l'enseignement et de son expertise. La valorisation des enseignants ne correspond pas à la réalité de leur capacité d'action dans cette organisation. Les limiter à un positionnement de producteur et laisser les syndicalistes occuper *de facto* des positions dans les processus organisationnels qui pourraient être tenues par des enseignants ne peut qu'aboutir à un désengagement massif des enseignants et à une quasi-rupture entre des univers professionnels devenant de plus en plus opaques aux uns et aux autres.

Jusque-là, l'organisation bureaucratique atypique académique semble largement se satisfaire de ses modes d'ordonnement de l'action et ne pas — ou rarement — s'interroger sur ses pratiques d'évaluation. Quelle est alors la place des chefs d'établissements dans ces modes d'ordonnement de l'action ?

Une bureaucratie atypique qui marginalise les enseignants et qui « loyalise » les chefs d'établissement

Compte tenu de ce que nous avons déjà écrit, on peut écrire que les deux pôles de référence des chefs d'établissement sont d'une part les chefs de service du rectorat (ou de l'inspection d'académie) et d'autre part les enseignants même si par ailleurs ces mêmes enseignants ont un statut affaibli. Le rectorat est perçu par les cadres opérationnels comme étant tenu par des spécialistes compétents, sorte d'experts de la règle. Le rectorat est néanmoins considéré comme étant dépourvu d'orientation politique claire et comme étant sans capacité à les suivre,

si elles existaient. Les enseignants, quant à eux, font partie intégrante du modèle de cet ensemble social car ils symbolisent une excellence dans l'ordre du savoir tout en étant considérés comme des « malhabiles » ou des « enfants gâtés ».

Les chefs d'établissement oscillent ainsi entre un mimétisme vis-à-vis des fonctionnels du rectorat dans la gestion et la prise de responsabilité et un jeu sur la proximité/distance avec les enseignants dans le quotidien de la vie scolaire (entre condescendance, admiration et indifférence). Même dans les lycées professionnels et les collèges en zone difficile, cette tendance est observable. Elle est néanmoins régulée par un rapport à l'environnement plus marqué que pour les autres établissements et par la recherche d'acteurs potentiels pouvant intervenir dans cette relation. La relation de solidarité tient alors dans ce cas à une difficulté partagée à gérer ce rapport à l'environnement quels que soient la position occupée et le type d'activité en jeu.

Cette organisation est ainsi capable de créer des conditions (modèles d'envie) pour que des salariés se sentent en position de prendre en charge des activités débordant la stricte transmission du savoir tout comme elle est capable de produire des conditions d'une indifférence généralisée.

La double articulation entre la référence au rectorat et le regard porté aux enseignants induit une mise à l'épreuve des directeurs d'établissement à travers la construction d'une réputation. L'absence de critères objectifs d'évaluation et l'incertitude quant à la solidarité de la part des cadres fonctionnels du rectorat et des établissements renforcent les usages de la réputation comme mode d'évaluation réciproque et comme jeu de miroir. Cette réputation est d'autant plus lourde que les possibilités de changer de milieu sont faibles et qu'il n'y a pas de métier identifiable dans le fait d'être directeur d'établissement. Dans ce contexte, l'indicateur retenu pour évaluer un établissement (taux d'inscrit aux examens ou volume des élèves) est propice à générer de la concurrence et rend difficile toute forme de négociation et de coordination entre établissements pour des actions relevant d'une même plaque géographique.

Cette difficulté à coopérer procède à la fois des modes d'évaluation et des logiques d'action portées par l'orientation des établissements (enseignement général, enseignement spécialisé) et par leur public. Il y a, au croisement de ces modes d'évaluation et des logiques d'action, une production sociale d'un modèle d'indifférence comme réponse adaptative au couple

formé par la connaissance des problèmes et le sentiment d'une impuissance à les résoudre produite par les contradictions du système. Ce modèle d'indifférence laisse cependant place à des solidarités fondées sur des relations de confiance construites au cours de parcours communs ou à travers la participation à des réseaux.

Au final, cette organisation bureaucratique atypique oscille entre

- d'une part, une permissivité forte orientée vers les enseignants, qui a pour corollaire un isolement au travail compensé par une normativité du milieu,
- et d'autre part, une demande de loyauté, appréhendée à travers une rigueur dans la manière de servir les procédures, et orientée vers les directeurs d'établissements – ce qui a pour corollaire une prise de distance entre enseignants et dirigeants compensée par l'origine professionnelle des directeurs et par le marquage social de leur concours d'entrée (agrégation, capes...).

On peut considérer que les hésitations relatives au profil des directeurs d'établissements, à leur parcours professionnel, aux marges de manœuvre qui sont les leurs induisent un ensemble de crispations qui se retrouvent dans l'éclatement des propos des directeurs quant à leur place, quant à ce qu'ils souhaitent, quant à ce qu'ils pensent que l'organisation est prête à mettre en œuvre. Entre ceux qui ont un capital relationnel et cognitif important procédant du marquage social de leur origine et du parcours de réussite traduit en réputation et ceux qui se vivent comme étant « lâchés » par l'institution qui « est sans parole, sans mémoire et sans pardon » et qui disposent d'un crédit plus faible que les précédents, il y a place pour ceux qui se tournent davantage vers l'extérieur pour exister, c'est-à-dire, entreprendre et innover en se protégeant de la bureaucratie par une tactique d'évitement des relations et par un conformisme de bon aloi quant aux règles devant être suivies.

Ces trois types de directeurs ne vivent pas de la même façon l'évaluation et la réputation car ils n'ont pas les mêmes possibilités de vivre dans cette organisation ou dans ses frontières et ils n'ont pas les mêmes envies de reconnaissance de leur action. Ils ne vivent pas de la même façon le regard des autres car ils s'adressent soit à des spectateurs, soit à des acteurs, soit à des commettants qui sont inscrits dans des sphères d'action et dans des milieux différents. Quant à savoir ce que cette organisation attend d'eux — si ce n'est de ne pas confronter le rectorat à des grèves locales et à des conflits avec les parents d'élèves (ne pas faire de vague) et avoir un taux de réussite aux examens qui ne pose pas problème — il semble difficile de le savoir car

les messages envers les enseignants brouillent ceux qui sont transmis aux directeurs d'établissement et vice et versa.

L'académie, dont il est ici question, peut donc être comprise comme un ensemble organisationnel dont le fonctionnement articule des niveaux d'exécution et de contrôle, même si par ailleurs il est question d'experts à tous les niveaux et pour toutes les activités. Dans cette logique d'organisation générale, les procédures doivent être appliquées de façon rigoureuse parce qu'elles sont le vecteur de toute crédibilité dans les décisions prises et parce qu'elles sont opposables à des tiers. C'est leur application qui est le gage même de la réputation de loyauté pour les directeurs d'établissement. Mais *a contrario*, les problèmes sont souvent réglés en usant de la forme orale dans les modes d'ajustement et d'échanges fonctionnels. Ce paradoxe n'est qu'apparent dans la mesure où les chefs d'établissement sont soumis à des aléas, incidents ou événements qui exigent une flexibilité impossible eu égard aux tendances de l'organisation.

L'académie, entre organisation, institution et marché

L'organisation académique pourrait, par ailleurs, être amenée à hésiter entre l'institution et le marché.

L'Education Nationale a tous les traits d'une institution. Elle s'inscrit dans l'histoire même de l'Etat Nation qu'est la France. Elle porte une des grandes missions de la Nation. Elle intervient d'autorité dans la diffusion du savoir. Elle façonne les esprits et les corps. Elle est coercitive tout en orientant par paliers à travers la création et la diffusion des modèles de réussite et d'échec. Fondée sur un principe d'égalité d'accès, elle justifie nombre de ses décisions et de ses choix en faisant usage de cette référence et en la déclinant sous de multiples aspects comme celui de l'égalité des chances...

Mais si l'Education Nationale est une institution, elle n'en est pas moins une organisation, ou un ensemble d'organisations. Elle ne peut être seulement une partie de la puissance publique car cette institution prend forme autour de ressources et de moyens qui sont répartis sur un espace géographique et que se créent alors des dynamiques locales spécifiques échappant parfois à l'institution elle même. Parce qu'elle est une organisation, elle connaît des problèmes de coordination, d'ajustement et de justification, de coalitions d'intérêts,

d'incertitudes, de logiques d'action, d'indifférence et d'envie. Il est donc pertinent de l'appréhender comme une organisation car la dimension de l'institution interfère avec l'organisation davantage sur le registre de la justification et de la référence à des grands principes qu'à celui du quotidien des problèmes à régler même si cette organisation est constamment traversée par des débats visant le sens de l'action. De façon schématique, on peut considérer qu'il existe des lieux et des temps de la vie de cette organisation — comme les commissions paritaires — qui permettent l'exposé de ces conceptions « institutionnelles » et qui sur des points de gestion courante, comme l'avancement, sont l'occasion d'argumentaires justifiés par ces mêmes principes.

On pourrait en rester là et considérer qu'une académie représente assez bien cette tension entre l'institution et l'organisation, entre les principes et le quotidien. Les acteurs dominants seraient alors ceux qui maîtriseraient au mieux la rhétorique et ceux qui seraient assez habiles pour articuler principes et quotidien ou mieux pour décliner dans le quotidien des rhétoriques fondées sur ces grands principes. Les enseignants non syndiqués et les gestionnaires du rectorat ne maîtrisant que peu ces deux incertitudes seraient alors perdants. Par contre, les syndicalistes et ceux qui maîtrisent le verbe tout en contrôlant les ressources seraient largement dominants et ceci d'autant plus que le caractère procédural du travail tient lieu aujourd'hui de légitimité. Dans ce cadre d'action, les identités ne seraient que des bastions de défense d'intérêts corporatifs. Et de fait la revendication de métier semble davantage le fait des enseignants que celle des autres personnels de l'académie.

Nous pourrions dans cette même perspective considérer que cette organisation entretient un rapport avec son environnement qui s'est modifié au point de diversifier son offre de service en fonction de publics inattendus au sens plein du terme. On pourrait analyser cette transformation. Elle nous amènerait sans doute à montrer que ce sont les enseignants qui se sont trouvés en position de fantassins et que leur identité professionnelle — qui était loin d'être univoque — a été globalement mise à mal. Mais il nous semble qu'il faut aller au delà et se demander si l'organisation n'hésite pas aujourd'hui entre institution et marché.

En effet, la volonté de cibler des publics et de ne pas se faire déborder par des organisations concurrentes comme celle de l'église catholique par exemple, conduit à une logique de partition de l'enseignement selon des catégories de réussite et d'échec sur des quasi-marchés. Si la tendance n'est pas encore avérée, elle pourrait se manifester bruyamment en articulant

des marchés internes et des marchés externes dans une logique qui ne serait pas nécessairement financière mais qui emprunterait le schéma de la concurrence et donc les modes de crédibilité de l'action, la diversité de l'offre, son adaptabilité en vue d'éviter la défection et de favoriser la loyauté.

Si l'Education Nationale est bien une institution, elle n'en est pas moins une organisation qui intervient sur un marché qu'elle considère comme étant captif mais qui est soumis à la concurrence du fait de la fragilité de la loyauté de ceux qui sont les plus exigeants à son encontre et qui peuvent en conséquence pousser cette organisation à l'innovation ou à sa désagrégation.

L'académie et ses multiples visages

Au terme de notre voyage au cœur de l'académie, celle-ci nous apparaît comme une figure aux multiples visages : découpage institutionnel très diversement investi par les différents acteurs, constellation de micro-mondes isolés et concurrents, mais aussi organisation bureaucratique atypique qui marginalise ceux qui en paraissent le cœur, institution placée sur des marchés, ...

Y a-t-il un lien entre ces différents visages ? Il nous semble que oui : l'académie nous apparaît largement définie par les formes d'indifférence qui la traversent. L'indifférence peut procéder, ici comme ailleurs, d'une partition de l'action fondée sur des spécificités de métiers. Mais au-delà de ce constat, c'est fondamentalement et tout particulièrement, nous semble-t-il dans le cas de l'Education Nationale, l'absence de reconnaissance réciproque des contributions des enseignants, des éducateurs, des gestionnaires et des chefs d'établissement à l'action éducative qui nourrit une forme d'indifférence croisée et plus largement une forme d'indifférence croissante de la société pour cette institution.

Bibliographie

- Bajoit Guy, “Exit, Voice, Loyalty... and Apathy. Les réactions individuelles au mécontentement”, *Revue Française de Sociologie*, avril-juin 1988, vol. XXIX, n° 2, pp. 325-345
- Bizeul Daniel, “Le récit des conditions d’enquête : exploiter l’information en connaissance de cause”, *Revue Française de Sociologie*, octobre-décembre 1998, vol. XXXIX, n° 4, pp. 751-787
- Blau Peter M., Scott Richard, *Formal organizations*, 1962
- Boudon Raymond, *L’art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Paris, Seuil, 1990
- Chapoulie Jean-Michel, *Les professeurs de l’enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Edition de la Maison des Sciences de l’Homme, 1987
- Crozier Michel, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963
- Crozier Michel et Friedberg Ehrard, *L’acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977
- Dubet François et Martuccelli Danilo, *A l’école. Sociologie de l’expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996
- Friedberg Erhard, *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil, 1993
- Giraud Claude, *Bureaucratie et changement, Le cas de l’administration des télécommunications*, Paris, L’Harmattan, Coll. Logiques Sociales, 1987
- Giraud Claude, *L’action commune : essai sur les dynamiques organisationnelles*, Paris, L’Harmattan, Coll. Logiques Sociales, 1993
- Giraud Claude, “Action rationnelle, action collective et action commune : trois modèles d’intelligibilité de l’action organisée”, Lyon, Cahiers du GLYSI-CNRS, octobre 1997, pp. 7-22
- Giraud Claude, “Les temporalités de l’action”, Lyon, Cahiers du GLYSI-CNRS, octobre 1997, pp. 23-32
- Giraud Claude, “La forme orale dans les pratiques de coordination de l’action”, *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. CVI, 1999, pp. 57-93
- Giraud Claude, *L’intelligibilité du social, Chemins sociologiques*, Paris, L’Harmattan, Coll. Logiques Sociales, 1999
- Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1953, Paris, Ed. de Minuit, 1973

- Gouldner Alvin W., *Patterns of Industrial Bureaucracy*, Glencoe, III, Free Press, 1954
- Gouldner Alvin, W., « Organizational Analysis », in Merton R.K., Broom L. et Cottrell L.S. Jr (eds), *Sociology today*, New York, Basic Books, 1959
- Hirschhorn Monique, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, Collection Sociologies, 1993
- Hirschman Albert O., *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press, trad. fçse, *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Paris, Editions ouvrières (Economie et Humanisme), 1972
- Hughes Everett, *Le regard sociologique, Essais choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, 1996
- Joseph Isaac, *Erving Goffman et la microsociologie*, PUF Philosophies, 1998
- Laplantine François, *La description ethnographique*, Paris, Nathan, Coll. 128, 1996
- March James G. et Simon Herbert A., *Les organisations*, 1958
- Merton Robert King, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, 1953, Paris, Plon, 1965
- Milly Bruno, *Soigner en prison*, Paris, PUF, 2001
- Mintzberg Henry, *Structure et dynamique des organisations*, 1982
- Pair Claude, Gebler Jean-Marc, Moisan Catherine, Ricaud-Dussarget Paul, Simon Jacky, *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie*, Février 1998
- De Queiroz Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, coll. 128, 1995
- Sainsaulieu et alii, *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer, 1997
- Segrestin Denis, *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Colin, 1992
- Strauss Anselm Leonard, *Miroirs et Masques. Une introduction à l'interactionnisme*, 1959, Paris, Editions Métailié, 1992
- Weber Max, *Economie et société*, 1922, Plon, 1971

Table des matières

<i>Introduction</i> □ <i>Problématique et méthodologie</i>	4
1. <i>Problématique</i> □ <i>Comprendre la construction de l'environnement académique</i>	4
2. <i>Méthodologie</i> □ <i>le récit des conditions d'enquête</i>	14
<i>Chapitre 1</i> □ <i>Le monde des instances académiques et le monde des établissements</i>	25
1.1. <i>Le monde des instances académiques</i>	25
1.2. <i>Le monde des établissements</i>	33
1.3. <i>Conclusion du chapitre 1</i>	50
<i>Chapitre 2</i> □ <i>De mondes en micro-mondes</i>	51
2.1. <i>L'isolement des inspections d'académie</i>	51
2.2. <i>L'isolement de chaque établissement scolaire</i>	57
2.2.1. <i>L'isolement comme fruit de la division du travail</i>	58
2.2.2. <i>L'isolement comme produit de la concurrence entre établissements, entre chefs d'établissements</i>	71
2.3. <i>Conclusion du chapitre 2</i>	79
<i>Chapitre 3</i> □ <i>Les fractures internes des micro-mondes académiques</i>	80
3.1. <i>Les fractures internes au sein des instances académiques</i>	80
3.1.1. <i>La division du travail</i>	80
3.1.2. <i>Le poids hiérarchique au sein des instances académiques</i>	85
3.1.3. <i>Conclusion sur les fractures internes des instances académiques</i>	102
3.2. <i>Les fractures internes au sein des établissements</i>	104
3.2.1. <i>La division du travail entre enseignants et non enseignants</i>	104
3.2.2. <i>Les débats autour de la hiérarchie entre les enseignants et les non enseignants</i>	111
3.3. <i>Conclusion du chapitre 3</i>	118
<i>Chapitre 4</i> □ <i>Ce qui fait lien, ce qui fait l'académie</i>	121
4.1. <i>Quand l'académie fait sens...</i>	122
4.2. <i>Le sens de l'académie dans d'autres académies</i>	128
<i>Premiers éléments de conclusion</i>	131
<i>Conclusion</i> □ <i>Vers une mise en perspective sociologique</i>	134
<i>Bibliographie</i>	147