

# Sociologie des groupes professionnels, bibliographie générale et approche spécifique au champ éducatif

---

## Extraits du travail de thèse de M. Tondellier.

Tondellier, Michel. (2006). *Groupes professionnels, politiques et établissements : l'influence et le travail des couches moyennes sur le système éducatif français*. (Nouveau Régime), USTL, Lille.

I. Cadre d'analyse : Sociologie des professions et des groupes professionnels .....	2
1. Les dynamiques des professions et segments professionnels au regard de l'interactionnisme symbolique et des « nouvelles » théories des professions.....	4
• Les apports initiaux de Everett Ch. Hughes et Anselm Strauss .....	4
• Les prolongements de la perspective interactionniste des métiers et des professions .....	5
• Le programme de sociologie des professions d'Eliot Freidson .....	6
• La fonction d'encadrement au regard d'un processus de rationalisation du travail.....	7
• Émergence de la figure de l'expert et le rôle de la connaissance .....	9
• Connaissance et idéologie .....	10
2. La sociologie des cadres et des professions de l'encadrement en France : catégories sociales, professions et changement sociétal.....	11
• Sociologie des « cadres » comme catégorie de la statistique institutionnelle.....	11
• Le salariat intermédiaire sous tensions.....	12
• Les cadres, de nouveaux acteurs sociaux ? .....	13
3. Quelle matrice interprétative pour une sociologie des groupes et segments professionnels d'encadrement dans le système éducatif français ? .....	14
II. Constat : Des connaissances et des regards fragmentés dans le domaine de l'éducation.....	16
III. L'institution scolaire : Évolution organisationnelle et des groupes professionnels .....	21
1. Une évolution de l'organisation du travail.....	21
2. Les formes de mobilité professionnelle dans le système éducatif .....	27
Bibliographie .....	33

**Concepts et notions appartenant ou connexes à la sociologie des groupes professionnels :**  
Carrière ; Connaissance ; Groupes professionnels ; Idéologie ; Licence/Mandat ; Mobilité professionnelle ; Mouvements sociaux (professions comme...) ; Occupations ; Ordre négocié ; Professions ; « Sale boulot » ; Segment de groupe professionnel ; Status professions ; Turning point ; etc.

La sociologie des professions apparaît comme un champ d'étude relativement récent dans le paysage de la sociologie française, Dubart et Tripier (1998) datent son apparition au début des années 1980. C'est du moins le cas pour son acceptation « moderne », c'est-à-dire une acceptation de la catégorie « profession » qui ne serait pas subordonnée à l'approche fonctionnaliste construisant le modèle de la profession à partir du modèle du droit ou de la médecine, ce que Dubar et Tripier appelle l'essentialisme de la profession (Dubar et Tripier, 1998 ; 9). En effet, la réception de la sociologie des professions en France (et plus généralement dans les pays non anglo-saxons) est contrariée par ce que Freidson appelle « l'esprit de clocher » (« *parochialism* ») du concept institutionnel anglo-saxon de profession, et notamment le « professionnalisme » (« *professionnalism* ») comme façon spécifique d'organiser des métiers, et qui regroupe un certain nombre de traits (identités de métier distinctes, marchés du travail distincts et protégés) (Freidson, 1994 ; 16-17).<sup>1</sup> Dans la sociologie des professions anglo-saxonne, les groupes professionnels typiquement concernés par ce type d'approche sont ceux dévoués à la médecine, à la loi, au clergé mais également à l'enseignement. « *Occupations called professions in English have had a rather special history. As we all know, the medieval universities of Europe spawned the three learned professions of medicine, law, and the clergy (...). Elliott (...) has suggested the term “status professions” for them, pointing out quite accurately their marked difference from the recent “occupational professions”* » (Freidson, 1994 ; 16-17).

## **I. CADRE D'ANALYSE : SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS ET DES GROUPES PROFESSIONNELS**

La sociologie des professions, nous prévient donc Freidson, s'inscrit dans des contextes à la fois historiques et géographiques qui influencent la façon dont, de telle ou telle aire géographique, à telle ou telle époque, seront qualifiées de professions (*status professions*) différents métiers (*occupations*). « *In England and the United States, the tendency was for each occupation to have to mount its own movement for recognition and protection. Its members' loyalties and identities were attached to their individual occupation and its institutions. The situation was rather different in Europe, where the state was much more active in organizing both training and employment* » (Freidson, 1994 ; 18).

La conception même de la profession dépend donc, on le voit, des contextes économiques, social et politiques qui caractérisent leur lieu d'exercice. La profession, notamment en France, est donc inséparable d'une réflexion du rôle de l'État et de son influence sur la définition de champs professionnels et des qualifications requises pour exercer tel ou tel métier. Nous y reviendrons.

---

<sup>1</sup> Wilensky (1964) propose de retenir six critères ordonnés pour définir la profession dans cette acceptation, autant de caractères que doit acquérir successivement une occupation qui veut être reconnue comme « profession » : 1. être exercée à plein temps ; 2. comporter des règles d'activité ; 3. comprendre une formation et des écoles spécialisées ; 4. posséder des organisations professionnelles ; 5. comporter une protection légale du monopole ; 6. avoir établi un code de déontologie. (Dubar et Tripier, 1998 ; 90)

De la même façon que Cottreau dénombrait pas moins de quatorze sens du terme *travail* (Cottreau, 1994), la *profession* est relativement polysémique puisque Dubar et Tripier (1998) relèvent trois, voire quatre, sens au terme :

- [Déclaration] celui de la profession de foi, qu'elle soit religieuse ou politique : « La profession est de l'ordre du langagier, du déclaratif (littéralement professer, c'est porter en avant la parole). Ce sens a quelque chose à voir avec celui du terme anglais *calling* (vocation) ou du terme allemand *Beruf* (métier et vocation) » (Dubar, Tripier, 1998 ; 10) ;
- [Classification professionnelle] un sens renvoyant à une activité rémunérée source de subsistance (activité indépendante, salariée, servile, libérale). Dans ce sens, la mère de famille comme le chômeur sont considérés comme « sans profession » ;
- [Spécialisation professionnelle] dans un troisième sens, la profession désigne l'ensemble des personnes qui exercent un même métier, ce sens est proche de celui de corporation ou de groupe professionnel (même statuts, même appellation professionnelle) ;
- [Position professionnelle] position issue de négociation sociales entre « partenaires sociaux » et branche professionnelle d'un même secteur.

De façon à ordonner cette polysémie, les auteurs proposent de distinguer trois enjeux pour la sociologie des professions :

- « – Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités du travail qui constituent des enjeux politiques, inséparables de la question des rapports entre l'État et les individus, question désignée traditionnellement, depuis Durkheim, en sociologie, comme celle des « groupes intermédiaires ».
- Les professions sont aussi des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression de valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles. L'origine religieuse du terme « profession » pose aux sociologues les questions du sens subjectif des activités de travail, de la dynamique des cultures professionnelles et des formes d'individualités qui constituent, depuis Max Weber, des préoccupations centrales de la sociologie.
- Les professions sont, enfin, des formes historiques de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise. Cet enjeu économique pose la question de la compatibilité entre professions et marché et, au-delà, celle de l'avenir des professions dans une économie de marché de plus en plus rationalisée et mondialisée. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 13-14)

Au terme d'une carrière consacrée à la l'analyse du phénomène professionnel, Freidson propose une définition idéale-typique de la profession, en distinguant les cinq critères interdépendants suivants :

- « 1. specialized work in the officially recognized economy that believed to be grounded in a body of theoretically based, discretionary knowledge and skill and that is accordingly given special status in the labor force ;
- 2. exclusive jurisdiction in a particular division of labor created and controlled by occupational negotiation ;

3. a sheltered position in both external and internal labor markets that is based on qualifying credentials created by the occupation ;
4. a formal training program lying outside the labor market that produces the qualifying credentials, which is controlled by the occupation and associated with higher education ; and
5. an ideology that asserts greater commitment to doing good work than to economic gain and to the quality rather than the economic efficiency of work. » (Strauss, 2001 ; 127).

On s'intéressera plus particulièrement dans la première partie de ce mémoire (Partie 1.) à deux niveaux d'analyse des professions, tels que la sociologie des professions peut nous aider à les analyser. Voyons rapidement, dans deux points théoriques, les types d'approches mobilisées pour étudier (1.) les modalités de distribution des groupes professionnels dans la division du travail, quels sont les objets de leurs activités, et (2.) comment penser l'articulation du travail de ces groupes à des ensembles analytiques plus vastes caractérisant un état de la société contemporaine (processus de professionnalisation ou de déprofessionnalisation, évolution du rôle et du statut de l'encadrement dans un contexte spatial et historique particulier et, plus généralement le lien à la direction politique du pays).

## **1. Les dynamiques des professions et segments professionnels au regard de l'interactionnisme symbolique et des « nouvelles » théories des professions**

### • *Les apports initiaux de Everett Ch. Hughes et Anselm Strauss*

À travers l'observation des pratiques des acteurs, des entretiens non-directifs et semi-directifs, l'analyse de documents, il s'agit de saisir le « système d'interactions » (Hughes, 1971 [1996] ; 66) sur lequel s'accordent les individus composant tel ou tel groupe professionnel au sein du système éducatif. Ce premier niveau d'analyse nous permettra de dégager l'*ethos*, les valeurs ou un « système de rationalisations » des comportements qu'un groupe juge approprié (Hughes, 1971 [1996] ; 68), ses modalités d'insertion dans l'organisation du système éducatif (l'obtention de la *licence* d'exercice, du *mandat* de cet exercice). Ce premier niveau d'analyse interactionniste a été retenu pour l'importance qu'il porte :

- à l'importance d'une étude empirique minutieuse et dépourvue *d'a priori* sur les métiers ou professions analysées (cf. le texte important « Métiers modestes et professions prétentieuses, l'étude comparative des métiers », Hughes, 1971 [1996] ; 123-135) ;
- et à l'analyse inductive (son programme d'analyse ne cherche pas à valider une définition *a priori* de type fonctionnaliste de la profession), et à la qualité des outils interprétatifs qu'il offre pour observer le réel (chez Hughes les notions de « groupe professionnel », « carrière », « *turning point* », « licence/mandat », « système » ou « ordre de l'interaction » ; chez Strauss celles de « segment de groupe professionnel », « idéologie », « ordre négocié », « mobilité professionnelle »).

Ce premier niveau d'analyse est celui qui étudie le faisceau des tâches des groupes professionnels et explore sérieusement le caractère phénoménologique des professions (Freidson, 1994 ; 20).

À ce niveau de présentation, on va présenter une définition liminaire du groupe professionnel qui servira de base à nos analyses. Ces éléments de définition sont empruntés à une intervention de Lise Demainly (2001) qui propose de définir l'axiomatique d'une sociologie des professions sur la base de trois critères, est défini comme groupe professionnel l'ensemble d'individus qui répond à ces trois critères.

- Une place similaire et relativement stable dans la division technique et sociale du travail, de façon extra-organisationnelle et extra-territoriale [...] ;
- une existence spécifique et collective subjective « plus ou moins » forte ;
- une capacité spécifique et collective d'intervention « plus ou moins » importante (Demainly, 2001).<sup>2</sup>

Ce cadre analytique est préféré à celui plus élaboré de Freidson (*supra*) car il permet d'interroger des segments (même de taille réduite) à l'intérieur de fonctions plus vastes.

*« Segments are not fixed, perpetually defined parts of the body professional. They tend to be more or less continually undergoing change. They take form and develop, they are modified, and they disappear. Movement is forced upon them by changes in their conceptual and technical apparatus, in the institutional conditions of work, and in their relationship to other segments and occupations. Each generation engages in spelling out, again, what is about and where it is going. In this process, boundaries become diffuse as generations overlap, and different loci of professional activity articulate somewhat different definitions of the work situation. Out of this fluidity new groupings may emerge. »* (Strauss, 2001 ; 20)

Au regard de ce cadre conceptuel souple, on peut s'interroger sur les dynamiques qui animent l'insertion organisationnelle récente dans l'académie de Lille de groupes professionnels composés d'une quinzaine de personnes tels que les « administrateurs scolaires » ou les « CPFE », ou de groupes démographiquement plus importants et bénéficiant d'une implantation historique plus longue, tels que les « coordonnateurs REP ».

#### • *Les prolongements de la perspective interactionniste des métiers et des professions*

Réduire les apports de l'interactionnisme symbolique à une phénoménologie dont l'analyse porterait uniquement sur les interactions entre individus serait céder à ce que nous dénonçons plus loin être une conception étroite de ce courant de pensée. Les catégories de « classe sociale », de « domination », ne sont pas étrangères à ces chercheurs même s'ils ne leur accordent pas le même statut que des sociologies d'inspiration plus déterministe. Mais les auteurs tels que Strauss ou Becker ont cherché à développer une théorie plus large des relations sociales, et plus particulièrement celles à l'œuvre sur le terrain d'étude des métiers et des professions en lien avec leurs « champs » d'action.<sup>3</sup> Ces auteurs, comme Hughes par ailleurs,

<sup>2</sup> « J'appellerai donc *groupes professionnels* des ensembles d'individus occupant objectivement des places semblables dans la division technique et sociale du travail (dans l'échange social autour du travail), ces groupes ayant pour leurs membres une existence subjective *plus ou moins présente*, disposant d'une organisation interne et de capacités d'intervention externes *plus ou moins fortes*, sur la base des principes de structuration divers. La mention du « plus ou moins » est important : elle évoque la force du processus de professionnalisation. » (Demainly, 2001)

<sup>3</sup> Deux autres développements de la sociologie interactionniste peuvent être intéressants du point de vue des professions, et notamment de leur articulation à un espace organisationnel, professionnel ou institutionnel. Il s'agit des concepts d'*ordre négocié* de Strauss ou de *mondes sociaux* de Becker. L'*ordre négocié* s'inscrit dans un espace organisationnel – Strauss donne l'exemple d'un hôpital – commun où confluent des destins collectifs (carrière professionnelles) et des destins individuels (malades), fonctions diverse de l'institution, règles formelles trop

n'enferment donc pas le métier ou la profession dans ses pratiques, mais cherchent bien à étendre leur cadre d'analyse sans pour autant céder à la lecture « essentialiste » de la professionnalisation. On peut alors prendre au sérieux l'intuition de Bucher et Strauss qui décrivent les groupes professionnels sont des *mouvements sociaux* :

« La compétition permanente entre segments ne peut être isolée de son contexte économique, social et politique. Il s'agit aussi, pour un segment qui s'organise, de s'assurer l'alliance d'autres segments, l'adhésion de certains clients, de négocier des avantages matériels et symboliques de la part de l'État, de tourner à son profit les règles du marché. On retrouve bien les trois enjeux fondamentaux des professions présentés en introduction comme structurants de la sous-discipline. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 107)

#### • *Le programme de sociologie des professions d'Eliot Freidson*

Nous avons souligné plus tôt l'hétérogénéité intrinsèque de la sociologie des professions car elle s'exerce sur des terrains et des groupes sociaux qui ne partagent des développements culturels identiques. Selon l'expression de Freidson, le « professionnalisme » est une « maladie anglo-américaine » (« *the Anglo-American disease* ») (Freidson, 1994 ; 19) : « (...) *I would argue that, as an institutional concept, the term "profession" is intrinsically bound up with a particular period of history and with only a limited number of nations in that period of history* » (Freidson, 1994 ; 19).<sup>4</sup>

Freidson pose donc comme préliminaire à toute sociologie des professions soucieuse de dépasser une conception essentialiste de la notion, la réalisation de recherches empiriques détaillées concernant le plus grand nombre possible de métiers (*occupation*). Cet aspect du programme de Freidson est encore loin d'être réalisé dans le seul champ de l'éducation.

Dans le projet de sociologie des professions élaboré par Freidson (1994), contrairement à l'approche fonctionnaliste, la catégorie des professions est traitée comme une « *empirical entity about which there is little ground for generalizing as homogeneous class or a logically exclusive conceptual category. Thus, profession is treated as an empirical entity about which there is little ground for generalizing as homogeneous class or a logically exclusive conceptual category* » (Freidson, 1994 ; 25). Une théorisation des professions aurait alors selon l'auteur à conduire deux tâches :

« *While the first task is concerned primarily with analyzing the title 'profession' as a socio-political artifact, the second task is concerned primarily with analysing in some detail the occupations to which the title has been applied. In the spirit of the distinction between sociology of occupations and a sociology of professions, it follows that the thrust of such a task is to be concerned with the role of the title in the aspirations and fortunes of*

---

générales pour « permettre d'agir de façon non ambiguë », l'hôpital est alors un espace relationnel, producteur de règles informelles par la négociation permanente. L'ordre négocié permet de relier les logiques professionnelles aux mécanismes de la division du travail et des dynamiques professionnelles. Les *mondes sociaux*, pour Becker, les mondes sociaux sont des univers cognitifs et relationnels, à la fois des « schémas conventionnels » (systèmes de croyances partagées) et des « réseaux de chaînes de coopération » (ensembles d'individus coordonnés) nécessaires pour l'action. En étudiant le champ des professionnels de l'art, Becker montre qu'il s'agit à la fois des segments professionnels, des réseaux sociaux, des relations personnelles et des cultures professionnelles (Dubar, Tripier, 1998 ; 107-109).

<sup>4</sup> « *As the occupational structure of capitalist industrialism developed during the nineteenth century in England, and then later in the United States, terminological consensus became greatly consued by the effort of newly reorganized or newly formed middle-class occupations to seek the title of "profession" because it was connected with the gentlemanly status of the traditionnal learned profession.* » (Freidson, 1994 ; 17)

*those occupations claiming it, and not with some quality or trait that all occupations claiming the title may share. The strategy of analysis, therefore, is particular rather than general, studying occupations as individual empirical cases rather than as specimens of some more general, fixed concept. » (Freidson, 1994 ; 26)*

On partage avec Freidson l'idée qu'il est plus intéressant pour la connaissance d'étudier les caractéristiques spéciales des professions plutôt que focaliser sur le peu qu'elles ont en commun (*the comparatively little they share*) (Freidson, 1994 ; 26).

*« By expanding the universe of occupations on which we have detailed and systematic data, and by analysing them as individual, historic cases, we could establish the ground for catholic comparisons that we lack at present. Such a foundation would go far toward portraying the variety of contexts and inconsistencies intrinsic to the notion of profession, as well as the varied role of the notion in the fortunes of a number of occupations and their members in English-speaking societies. Such a portrait is certain to be richer and more varied than that abstract essence toward which the traditional literature aimed, but, in being so, it is likely to be more faithful to reality. » (Freidson, 1994 ; 27)*

Le programme de recherche de Freidson, en articulant étude des tâches et processus d'institutionnalisation des groupes professionnels poursuit les ambitions de Hughes. Des échos de ce programme sont audibles dans la définition non-clivée que Lise Demainly donne à la sociologie des professions en France : « La sociologie française des professions a finalement pour particularité de se construire comme une sociologie non clivée par rapport aux autres sociologies spécialisées, comme une sociologie à autonomie paradigmique volontairement faible. Cette caractéristique est certainement liée à la reconnaissance de la pluralité des références professionnelles et des modèles de professionnalisation, ce qui la met à distance du concept anglo-saxon de Profession, qui, lui, articule une sociologie spécialisée fortement autonome et un modèle unique de professionnalisation » (Demainly, 2001).

#### • *La fonction d'encadrement au regard d'un processus de rationalisation du travail*

La sociologie webérienne nous semble d'un secours efficace pour envisager de décloisonner un objet d'étude spécifique (les professions) pour le replacer dans un contexte d'analyse plus vaste, d'une part celui de la transformation de la division du travail (notamment celle administrativo-bureaucratique) et d'autre part, l'articuler à d'autres problématiques qui le sous-tendent, à savoir un processus sociétal, celui de la *rationalisation*.

La sociologie des professions telle qu'inaugurée par Weber en Allemagne se caractérise par deux ambitions : saisir un *processus* à l'œuvre (un mouvement de *rationalisation* du monde social) et saisir ce processus moins dans un champ spécifique qu'à l'entrecroisement de plusieurs sphères du social, qu'elles soient privée, économique, politique, religieuse ou encore sexuelle.<sup>5</sup>

De façon expliquer les causes de l'apparition du capitalisme, Weber s'est attaché à analyser l'importance dans un contexte particulier d'un type d'individus qu'il va décrire de façon idéale, de la même façon – du reste – qu'il explique au début de sa carrière l'importance d'un type d'individus pour expliquer socialement

---

<sup>5</sup> Weber a inauguré ce type de questionnement dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (Weber, 1904-1905 [2003]) et dans l'essai qui est généralement co-édité (« Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme » (Weber, 1906 [2003] ; 278-317), c'est pourtant dans sa sociologie des religions (Weber, 1996), mais systématise cet exercice avec virtuosité dans sa « considération intermédiaire » (Weber, 1996 ; 410-460).

le déclin de la civilisation antique.<sup>6</sup> On trouve donc dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* une description de l'idéal-type des entrepreneurs capitalistes « élevé à la dure école de la vie, calculateurs et audacieux à la fois, des hommes avant tout sobres et sûrs, perspicaces, entièrement dévoués à leur tâche, professant des opinions sévères et de strictes « principes » bourgeois » (Weber, 1905 [1964] ; 72). Ce type idéal n'a « rien de commun avec ces arrivistes plus ou moins raffinés » (Weber, 1905 [1964] ; 73) des poètes, des héritiers ou des aventuriers seulement motivés par l'appât du gain ou de la puissance.<sup>7</sup>

« On obtient un idéal-type *en accentuant* unilatéralement *un ou plusieurs* points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets (...), qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène. On ne trouvera nulle part un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie*. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal (...). » (Weber, 1904 [1965] ; 172-173)

Mais finalement aux côtés de l'entrepreneur capitaliste, c'est un autre groupe social, avec la figure du prêtre, qui semble avoir pris une place essentielle dans le processus de rationalisation du monde. Figure du prêtre comme fonctionnaire (Dubar, Tripier, 1998 ; 116) qui doit résister au pouvoir du prophète (figure contestatrice de l'ordre clérical) et à qui revient de résoudre le paradoxe de la « routinisation » – ou « quotidianisation » – du charisme. Le prêtre doit adapter son message avec des prises de position concrètes que lui dicte son rôle intra-mondain, impliquant des accommodements avec la pureté de la doctrine originelle (alors que les prophètes s'appuient quant à eux sur la pureté de la doctrine originale). « Pour contrecarrer le magicien, il doit être à l'écoute des problèmes et des besoins concrets de ses ouailles et les guider dans les décisions pratiques de leur vie quotidienne » (Dubar, Tripier, 1998 ; 117).

Weber cherchera à trouver dans la cause religieuse, l'apparition dans un contexte particulier d'un *ethos* qui va modeler la forme d'économie capitaliste moderne au moyen de nouveaux professionnels.

« Ainsi la dynamique conjointe de l'économie marchande – impliquant l'émergence d'une classe d'entrepreneurs porteurs d'un rationalisme laïc dirigé vers la prévision – et du christianisme occidental – poussant à la valeur religieuse du travail par le salut, d'abord extra-mondain avec cette espèce particulière de prêtres que sont les moines des ordres mendiants, puis intra-mondain avec cette espèce particulière de prophètes que sont les réformateurs protestants – a fait naître, selon Weber, une configuration unique dans laquelle les relations

<sup>6</sup> Pour récuser l'acceptation courante voulant que la bataille de Teutoburger Wald soit la cause du déclin de l'empire romain, Weber a recours au rôle de l'organisation sociale, notamment économique de l'époque. Ce sont moins les invasions barbares qui expliquent le déclin de la civilisation antique que la fin de l'expansion de l'empire. L'organisation sociale de certains groupes a participé à ce déclin, Weber décrit alors le rôle du grand propriétaire romain ou de l'esclave : « Le grand propriétaire romain *typique* n'est pas un agriculteur menant lui-même l'exploitation, mais un homme qui vit en ville, dont l'activité est politique ; avant toutes choses, il veut percevoir de la rente monétaire. » (Weber, 1896 [2001] ; 70. Je souligne). Le « *schéma idéal* » de l'esclave est le suivant : il connaît une « vie de caserne », sans propriété ni famille. (Weber, 1896 [2001] ; 71. Je souligne.)

<sup>7</sup> À la même époque Max Weber propose la mise en œuvre de cette méthodologie en décrivant dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1964), les types « idéaux », « purs », des entrepreneurs à l'origine de l'esprit du capitalisme (Weber, 1964 ; 71-72), entrepreneurs qu'il oppose aux entrepreneurs pré-capitalistes ou traditionnels (les « parvenus ») (Weber, 1964 ; 67-68). La construction d'un type-idéal comme méthode n'est pas inédit dans l'œuvre webérienne, si l'on en croit Dirk Kaesler, l'idéal-type est présent dès la thèse d'habilitation de Weber (Kaesler, 1996 [1995] ; 50), elle n'est pas une innovation webérienne, même si celui-ci en propose des développements épistémologiques et fait un usage intensif, on le trouve également chez Marx et Durkheim (Boudon, 1993 ; 231).

entre ces « figures professionnelles » sont porteuses d'un monde nouveau. Désormais, c'est l'activité économique qui devient primordiale. Les stratégies de monopolisation des voies de salut cèdent la place à celles des chances de gains sur le marché. De nouvelles figures professionnelles émergent sur le devant de la scène historique. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 118)

Mais Weber est l'analyste de la montée en puissance d'un autre type d'organisation, celle bureaucratique qui s'appuie sur d'autres corps professionnels et dont la domination cherche *ailleurs que dans la tradition*, sa légitimité. Il s'agit de l'organisation administrativo-bureaucratique.

#### • *Émergence de la figure de l'expert et le rôle de la connaissance*

Ces groupes d'individus ne fonctionnent pas indépendamment d'un système social (division du travail, organisationnel) là encore, Max Weber propose d'élaborer, pour analyser les changements à l'œuvre dans les modalités de domination qui lui sont contemporaines, des types élevés au rang conceptuel de type-idéaux : son étude sur les ouvriers agricoles à l'est de l'Elbe lui permet d'alimenter empiriquement une analyse en termes de passage d'une domination de type personnelle de type patriarchale (domination traditionnelle) à des rapports de domination impersonnelle reposant sur le travail formellement libre (domination de type bureaucratico-administrative) (Grossein, 2003 ; XVII-XVIII). Selon Weber, l'idéotype de la direction administrative (comme type de domination) repose sur la combinaison de deux éléments (eux-aussi définissables de façon idéal-typique) : le « fonctionnariat » et la « bureaucratie » (Weber, 1922 [1995] ; 293).

L'administration structurée de cette façon est celle qui, selon weber, exerce le type de domination le plus rationnel. C'est son application dans les domaines de l'État, de l'Église, de l'armée, de l'entreprise économique, *etc.*, qui est « la spore de l'État occidental moderne » (Weber, 1922 [1995] ; 298).

« L'administration purement bureaucratique, donc fondée sur la conformité aux actes, l'administration bureaucratico-monocratique, par sa précision, sa permanence, sa discipline, son rigorisme et la confiance qu'elle inspire, par conséquent par son caractère de prévisibilité pour le détenteur du pouvoir comme pour les intéressés, par l'intensité et l'étendue de sa prestation par la possibilité formellement universelle qu'elle a de s'appliquer à toutes les tâches, perfectible qu'elle est du point de vue purement technique afin d'atteindre le maximum de rendement – cette administration est, de toute expérience, la forme de pratique de la domination *la plus rationnelle* du point de vue formel » (Weber, 1922 [1995] ; 297-298. Souligné par l'auteur.)

Le cosmos prodigieux de l'ordre économique moderne est devenu un système de contraintes, la fameuse « cage d'acier ». Les « spécialistes sans vision et voluptueux sans cœur » préfigurent l'expert des organisations bureaucratiques et s'observent dans la place croissante de la légitimité rationnelle légale : « (...) l'interpénétration croissante des sphères économiques, politiques et sociales favorise la diffusion d'un même modèle de rationalité et d'organisation et finit par imposer la figure de l'expert professionnel

tenant sa compétence de ses diplômes et sa légitimité de sa loyauté bureaucratique » (Dubar, Tripier, 1998 ; 119).<sup>8</sup>

#### • *Connaissance et idéologie*

Ce segment disciplinaire ouvert par Weber qu'est la sociologie des professions a connu, on l'a vu des développements importants depuis un siècle. L'un de ces développements confirme et développe une première analyse de Weber, celle de l'importance de la place de la connaissance dans l'organisation du travail, et notamment la spécialisation du savoir dans les bureaucraties. « L'administration bureaucratique, nous explique M. Weber, signifie la domination en vertu du savoir : c'est son caractère fondamental spécifiquement rationnel » (Weber, 1919 [1994] ; 299). Toujours selon cet observateur attentif de la bureaucratie, « l'étendue de la qualification professionnelle est en constante progression » (Weber, 1922 [1995] ; 296). Les fonctionnaires sont « nommés (non élus) selon une qualification professionnelle révélée par l'examen, attestée par le diplôme » (Weber, 1922 [1995] ; 294).

Alors que Max Weber souligne l'importance de la connaissance contrôlée sous forme de qualification professionnelle (« révélée » et « attestée ») dans un processus de rationalisation de l'activité sociale empruntant les voies de la domination de type bureaucratique, Eliot Freidson souligne l'importance de la connaissance dans le processus de division du travail qui permet à différents groupes professionnels ou segments de groupes professionnels de revendiquer une autorité sur certaines tâches :

*« The sole generic resource of professions is, like all labor, their capacity to perform particular kinds of work. They distinguish themselves from other occupations by particular tasks they claim, and by the special character of the knowledge and skill required to perform them. The authority of knowledge is central to professionalism, and is expressed and conveyed by a variety of agents and institutions : it is not solely contingent on practitioner-client relationships or on the official activities of associations. »* (Freidson, 1994 ; 36)

En France, l'analyse stratégique a souligné depuis longtemps l'importance que joue la connaissance dans l'organisation. « L'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances, de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. Sa position est donc bien meilleure dans la négociation aussi bien avec l'organisation qu'avec ses collègues. Du moment que de son intervention dépend la bonne marche d'une activité, d'un secteur, d'une fonction très importante pour l'organisation, il pourra la négocier contre des avantages ou des priviléges » (Crozier, Friedberg, 1977 ; 84-85). C'est la maîtrise de l'expertise qui autorise des stratégies individuelles ou collectives, de négociation autour des zones d'incertitude des acteurs. L'expertise comme la *connaissance des règles organisationnelles* sont source de pouvoir dans l'organisation (Crozier, Friedberg, 1977).

On s'accorde avec Freidson quand ce dernier pose comme postulat que « *any profession will contain more than one orientation toward its body of knowledge and skill, with contending theories and practices advanced by different formal specialties and informal segments or schools* » (Freidson, 1994, 36). Ceci explique la différenciation et la

<sup>8</sup> Il semble difficile d'attribuer à Weber l'idée d'un désenchantement radical du monde qui verrait la disparition de toute action qui ne serait pas légitimée rationnellement. Dans les organisations, tous les fonctionnaires ne sont pas des experts, et comme toute incertitude est loin d'être réductible, rationalisée, il existe toujours des croyances et donc aussi des prophètes. Sinon, Habermas (1968) a vigoureusement rappelé le caractère non neutre de la technique en la ravalant au rang d'idéologie.

spécialisation des tâches que l'on peut observer, sous certaines conditions, à l'intérieur d'un même groupe professionnel. Mais cette différenciation à l'intérieur du groupe dépasse la formation initiale, le diplôme, ce sont des représentations du monde qui sont partagées : des *idéologies*.

*« My discussion thus far has been seriously incomplete in that it takes no account of three critical elements – the particular bodies of knowledge and skill claimed by professions, the public itself, and the institutions that convey to the public the information and ideas which shape its members' conceptions of themselves and their world. These three elements are essential for explaining some of the variation in allocation of resources to sectors of the economy and to different institutions within any single sector. They are also essential for understanding the demand for different professional services and the value assigned to them, the support the public may provide to efforts by the state or capital to enlarge, restrict, or control professional enterprises, and the prestige and authority of professions themselves. »* (Freidson, 1994 ; 43)

## **2. La sociologie des cadres et des professions de l'encadrement en France : catégories sociales, professions et changement sociétal**

Les groupes professionnels et leurs segments étudiés dans cette partie s'inscrivent à la fois dans un ensemble professionnel particulier, la fonction publique (et plus spécifiquement dans les corps professionnels dévolus au système éducatif français) mais aussi dans une division du travail propre à cet espace organisationnel, ces groupes ou segments relèvent de professions et de fonctions dites « d'encadrement ».

### **• *Sociologie des « cadres » comme catégorie de la statistique institutionnelle***

D'un point de vue théorique, l'analyse des groupes sociaux a longuement été tiraillée en France par deux types de perspectives qui ont sans doute « écrasé » une analyse en termes de professions : il s'agit de l'opposition théorique entre une analyse en termes de classes sociales et de stratification sociale (CSP puis PCS, Catégories socio-professionnelles et Professions et catégories socioprofessionnelles). L'institutionnalisation de la nomenclature des CSP, sa diffusion et l'hégémonie de ce cadre conceptuel n'a pas été sans conséquence sur la façon dont la sociologie a pu aborder les catégories professionnelles : gommage des conflits entre groupes professionnels ou à l'intérieur d'un même groupe, un processus d'homogénéisation statistique du groupe, *etc.* Le code des CSP de 1951 « (...) isole ainsi la catégorie de cadres, en distinguant : les ingénieurs et assimilés, les cadres intellectuels (professeurs et magistrats, membres salariés des professions habituellement exercées en libéral) et les autres cadres (directeurs administratifs, commerciaux, chefs du personnel). En sont exclus les professions libérales, le clergé, les « intellectuels subalternes » (assistantes sociales, musiciens, préparateurs en pharmacie), les « techniciens subalternes », les agents de maîtrise, (...) » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 18-19). En 1954, la nomenclature distingue désormais au « sein du groupe cadres supérieurs et profession libérales, quatre catégories de cadres (...) : les professeurs et professions littéraires ou scientifiques, les ingénieurs, les cadres administratifs supérieurs du privé et du public » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 19).

L'ensemble des personnels enseignants de l'Éducation nationale appartient donc à la catégorie de « cadre », mais ce n'est pas pour autant que ces « cadres » exercent une activité d'encadrement, au sens de direction du travail d'autrui. Cadres sans activité d'encadrement, leur activité professionnelle est placée sous la responsabilité d'une hiérarchie. C'est cette autorité supérieure aux enseignants, mais aussi aux personnels d'encadrement de première ligne comme les inspecteurs de l'Éducation nationale et les chefs d'établissement, qui sera l'objet de notre attention dans ce mémoire.

Les analystes du groupe des « cadres » constatent un accroissement démographique de cette population depuis la fin de la Seconde guerre mondiale. « Dans les courbes d'évolution de la population active sur le long terme produites par Marchand et Thélot [1997], les cadres et professions intermédiaires semblent apparaître soudain après guerre et suivre une pente si rapide qu'ensemble ils deviennent en peu de temps aussi nombreux que les ouvriers. La seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle aura certainement été, du point de vue de l'histoire du travail, celle de la montée des cadres, qui s'affirme dans la période de croissance et se maintient au cours des années de crise » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 19). Cependant, si l'augmentation du volume de la population est net, elle ne doit pas masquer l'hétérogénéité de la catégorie.

La crise économique des années 1930 illustre l'influence du contexte économique et du rôle de l'État sur la trajectoire du groupe professionnel – au sens large – « cadres ».

« La situation des ingénieurs devient difficile lors de la crise de 1930, ils sont touchés par le chômage et le déclassement [Grelon, 1986]. Leurs organisations intensifient la pression sur l'État pour obtenir une protection du titre, qui sera partiellement accordée par la loi de 1934.

Cette période est capitale pour la formation du groupe social des cadres. L'ensemble de la petite bourgeoisie, alors définie le plus souvent par la propriété et la mise en valeur d'un patrimoine (et s'opposant aux capitalistes d'un côté et aux ouvriers de l'autre), subit la crise. L'inflation ronge la valeur des rentes et la concentration industrielle fragilise les petites entreprises. Autour des catégories sociales qui se situent en position intermédiaire dans l'antagonisme de classe se nouent des enjeux sociaux et politiques majeurs. » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 15)

On ne reviendra pas en détail sur « l'invention des cadres » en renvoyant ici aux travaux de Boltanski et Groux (Boltanski, 1982 ; Groux, 1983), sans pour autant perdre de vue l'intérêt de la perspective socio-historique qui replace la carrière du groupe au regard d'un contexte socio-économique particulier et des modalités de la régulation étatique.

Ce lien de la notion d'encadrement au contexte socio-économique pose depuis le début de la recherche sur les cadres la question de la place du groupe dans les rapports de classe et dans ses rapports à l'État. Cette question a récemment attiré l'attention de chercheurs qui ré-interrogent la filiation entre la catégorie des cadres et celle de « classe moyenne » au regard notamment de la fonction du groupe dans division du travail.

#### • *Le salariat intermédiaire sous tensions*

Paul Bouffartigue propose d'amalgamer l'ensemble des « cadres et professions intellectuelles supérieures » aux « professions intermédiaires » sous l'appellation de « salariat intermédiaire » car ils partagent deux

caractéristiques : « [1] ils mettent en œuvre ou traduisent, à destination des agents d'exécution, les orientations venues des directions ; [2] en position intermédiaire : ils sont dans une situation moyenne dans l'échelle des revenus et des niveaux de vie. » (Bouffartigue, 2004b ; 113)

« Leur condition sociale est marquée par les processus de rationalisation des activités et par la mise en œuvre des politiques néolibérales dans les administrations et les entreprises. » (Bouffartigue, 2004b ; 116)

Quelles sont les caractéristiques de son travail ?

« Le cadre a une quantité élevée et un rythme soutenu de travail. Ses activités sont variées, vaguement définies et fragmentées. Il est constamment interrompu dans la réalisation de ses actions. Ses communications sont essentiellement verbales. Ses relations non hiérarchiques sont aussi importantes et complexes. Préoccupé prioritairement par ce qui est exigé de lui, il réagit plus aux événements qu'il ne les planifie. [...] les cadres ne sont pas confrontés à des problèmes bien structurés pour lesquels les données nécessaires seraient toutes disponibles et suffisantes : dans la réalité de leur travail, le problème à résoudre, la manière de l'aborder et les solutions envisageables sont autant problématiques : plus que tous les autres travailleurs, ils composent avec la variabilité industrielle et construisent leur action en fonction de données présentes qu'ils contribuent à définir. » (Pierrelong, cité par Bouffartigue, 2004b ; 122)

#### • *Les cadres, de nouveaux acteurs sociaux ?*

Les travaux de Bouffartigue permettent de mettre en perspective la catégorie sociale de l'encadrement avec les interrogations en termes de classes sociales. Tant Freidson que Bouffartigue accordent un rôle important à la connaissance dans l'économie de ces groupes professionnels. Le premier y voit les ressources et enjeux de pouvoir des professions tandis que le second compare la connaissance au capital moderne. En effet, l'auteur prend acte de l'« épuisement du mouvement ouvrier comme acteur social central, en lien avec le passage de la « société industrielle » à la « société programmée », animée non plus par l'accumulation du capital mais par l'accumulation des connaissances » (Bouffartigue, 2004a ; 25).

« Dans le contexte de chômage de masse et de déstabilisation des emplois installés depuis une vingtaine d'années, le clivage ancien entre « gens du privé, gens du public » a connu incontestablement une nouvelle vigueur, au point de faire apparaître la condition des seconds comme « privilégiée ». » (Bouffartigue, 2004a ; 34)

Pour Dubet les classes sociales conservent leur intérêt pour décrire des groupes sociaux concrets – entreprise vainc à ses yeux – que « pour renverser l'ordre de lecture des problèmes sociaux », lesquels se manifestent désormais sous la forme d'épreuves individuelles (stress, dépression, violence des jeunes des banlieues) (Bouffartigue, 2004a ; 26). Quatre ensembles diviserait la population : les compétitifs (qui dominent dans les secteurs économiques de pointe), les précaires (ceux qui dépendent du premier), les protégés (le service public et professions dépendantes de l'État), les exclus (assistance et économie parallèle). Chaque monde étant divisé par des rapports de classe plus traditionnels.

Replaçant ces catégories sociales dans un schéma de lecture d'inspiration marxiste, Bouffartigue s'interroge sur le rôle des « cadres » dans la propagation ou l'opposition à la diffusion de la doctrine libérale en France. Selon lui, les mobilisations du secteur public aux différents chantiers politiques de la

« réforme publique » en 1995 avec les cheminots ou en 2003 avec les enseignants, voient une défense d'intérêts à la fois privés mais également « universels » (contre une réforme qui touche la protection sociale de tous). Peut-on pour autant parler de l'émergence de « nouveaux acteurs anti-capitaliste » ? « En 2003, les enseignants semblent avoir remplacé cheminots et traminots. De ce point de vue, le conflit prolonge et accentue le rôle des groupes de salariés du secteur public relativement protégés et qualifiés eu égard à la situation faite au salariat populaire du secteur privé ; on y retrouve également des enjeux de civilisation au-delà des enjeux corporatifs, la sympathie de l'opinion publique, celle des salariés du privé et des précaires. Mais dans les deux cas ces derniers se tiennent en retrait de l'action collective. » (Bouffartigue, 2004a ; 35)

« Quant au rôle central joué par les enseignants en 2003, faut-il y voir un signe de l'engagement des « cadres » dans la lutte des classes ? D'une certaine manière oui, puisque les enseignants font partie de la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». D'une autre manière non : c'est une composante bien précise des « cadres », « cadres » du public d'abord, « cadre » non encadrants et « cadres » très féminisés ensuite, « cadres » enfin exposés très directement dans leur activité à la contradiction entre le sens de leur activité et la dérive néolibérale. » (Bouffartigue, 2004a ; 35-36)

Il est intéressant de noter que Lojkine pose autour des personnels d'éducation des questions similaires, en s'interrogeant notamment sur les processus de recomposition, autour de la « classe moyenne », des rapports sociaux de classe (Lojkine, 2005). La convergence de ces interrogations attire l'attention sur la dimension sociétale que prend la catégorie de l'encadrement. Le cadre émerge en France dans un contexte social particulier (Boltanski, 1982), sa figure apparaît à la fois dans l'évolution de la division du travail tant dans le secteur public que privé (Grelon, 2001). Son existence et la spécificité de sa place dans le procès de production, la spécificité de ses formations et de sa rémunération en font une catégorie pertinente au regard de l'appareil de statistique nationale (Desrosières, Thévenot, 2000). Mais ce groupe apparaît segmenté, est lui-même confronté à de nouvelles formes de division du travail, dans son évolution il semble doué, au regard de certains analystes, de modes de vie qui lui sont propres (Bouffartigue, 2001). Il n'est donc pas illégitime de s'interroger sur la place sociétale qu'occupe ce groupe historiquement constitué dans l'économie sociale nationale : « Tout se passe comme si, dans la nouvelle phase de l'accumulation capitaliste, la classe dominante était contrainte d'engager une épreuve de force avec un haut lieu de la résistance aux valeurs du libéralisme, le salariat de l'État et des grandes entreprises publiques. » (Bouffartigue, 2004a ; 35).

### **3. Quelle matrice interprétative pour une sociologie des groupes et segments professionnels d'encadrement dans le système éducatif français ?**

La matrice interprétative que nous aimerais déployer dans cette partie cherche à articuler plusieurs dimensions de la recherche consacrée aux groupes professionnels :

- il s'agirait, dans un premier temps, de réaliser à partir de monographies précises de groupes professionnels, ou de segments de groupes professionnels, une étude serrée de leurs tâches et de

leurs valeurs. Cette approche centrée sur un groupe nous renseignera sur les dynamiques internes qui animent ces collectifs (cette perspective relève ici de la sociologie du travail et d'un premier niveau de sociologie interactionniste des professions) ;

– le deuxième niveau de l'analyse repose sur un second niveau d'analyse interactionniste, il s'agit de reconstruire l'ordre des interactions, non plus seulement entre les individus mais entre les différents groupes (les systèmes de groupe professionnels décrit par Freidson). Il s'agit de cartographier les relations de ces groupes. Le type-ideal du professionnalisme proposé par Freidson qui ne se réduit pas à une conception fonctionnaliste des professions ni aux professions établies, n'est pas incompatible avec le contexte sociétal français, il sera notamment utile pour prendre en compte le rôle de l'État dans ces dynamiques d'institutionnalisation ou non des groupes professionnels ou de leurs segments.

– dans un dernier niveau d'analyse, avec Bouffartigue nous aimerions réfléchir à l'insertion de cette réflexion sur ce système de relations professionnelle, sur la place de ces groupes dans le processus de division du travail, dans un cadre analytique classiste.

Dans sa mise en perspective de la sociologie des cadres, Charles Gadea (2003) soulignait l'intérêt heuristique du croisement de différents paradigmes. Gadea constate en effet que trois paradigmes permettent d'étudier les cadres, comme technocrate, comme classe moyenne et comme profession. Charles Gadea énonce alors un certain nombre de métissages possibles, certaines recherches ont pu articuler par exemple le paradigme des classes aux professions (en France avec les travaux de Monjardet et Benguigui, dans la sociologie anglo-saxonne avec Johnson) mais d'autres types de métissages sont possibles. Plutôt donc que de mettre les paradigmes en concurrence où l'on peut observer des jeux de coalition – « les perspectives de la technocratie et des professions n'en font qu'une contre celle des classes, ou celles des classes et des professions s'unissent pour rejeter la technocratie » (Gadea, 2003 ; 228) – Gadea préfère mettre l'accent sur l'interconnection de ces approches et privilégier des rapprochements « raisonnés », au moins sur des aspects ponctuels.

« Unis entre eux par ces nombreux liens, les paradigmes se dotent d'une force bien supérieure à ce que chacun d'eux possèderait pris séparément. Chacun d'eux devient partie prenante du socle d'un édifice puissant, une « matrice disciplinaire » reposant sur trois piliers, profondément enracinés dans les fondements mêmes des sciences sociales. » (Gadea, 2003 ; 230)

Ce programme nous semble d'autant plus pertinent appliqué à nos données que dans le champ du système éducatif la *rationalisation*, comme dans le champ des ingénieurs qui sert de base de discussion à Gadea, est le schème commun aux trois paradigmes. N'anticpons pas trop sur les conclusions de cette partie, et voyons plutôt quel serait l'intérêt de l'application de cette matrice dans le champ de l'organisation scolaire.

## II. CONSTAT : DES CONNAISSANCES ET DES REGARDS FRAGMENTES DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION

Proposer une lecture en termes de sociologie des professions des groupes sociaux inscrits dans le fonctionnement du système éducatif, c'est s'adresser à un segment du monde professionnel bien particulier. Dans un pays à tradition de forte intervention étatique (Freidson, 1994), ces professionnels se caractérisent pas leur appartenance à un service qualifié de « public ». Ils ne répondent donc pas à la définition historique, essentialiste, de la sociologie des professions. Les « gens » qui nous intéressent donc en premier lieu sont ceux du « public » (De Singly, Thélot, 1988). Cette spécificité des caractéristiques de la population étudiée n' invalide pour autant pas tout programme de recherche en termes de sociologie des professions dans le champ de l'éducation.<sup>9</sup> Le programme tel que définit dans le chapitre précédent peut s'appliquer dans ses deux axes, il semble en effet pertinent d'étudier empiriquement les différents, métiers, corps professionnels à l'œuvre dans l'Éducation nationale tant dans leurs pratiques que dans leurs représentations, dans les interactions réciproques de ces différents groupes, dans la trajectoire organisationnelle à la fois des individus et des groupes professionnels ou de certains de leurs segments. Il apparaît en effet que si certains groupes professionnels ont particulièrement retenu l'attention des sociologues ou chercheurs en sciences de l'éducation, d'autres segments du système éducatif n'ont été que très partiellement investigués, ou alors de façon très segmentaire. Les tâches, représentations, stratégies des acteurs de la régulation intermédiaire et de proximité du système éducatif nous semblent notamment très peu étudiés.<sup>10</sup> On peut en effet constater que les peuples de l'Éducation nationale polarisent une attention très inégale de la part des sociologues ou chercheurs en sciences de l'éducation. Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux enseignants (Hirschhorn, 1993), aux chefs d'établissement (cf. Encadré 1) et aux formateurs d'enseignants (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). Moins nombreuses sont celles qui se sont penchées sur les corps d'inspection (cf. Encadré 2), les agents administratifs de l'Éducation nationale, les cadres politiques (cf. Encadré 3). Les encadrés suivants présentent de façon synthétique les apports et les limites de certaines de ces études.

### Encadré 1 : Les recherches portant sur le groupe professionnel des chefs d'établissement

Dans un article publié un peu moins de dix ans après la création des EPLE et la politique de rénovation des collèges, Guillaume et Maresca (1993) cherchent à mesurer la façon dont les chefs d'établissement apprécient et s'engagent dans la politique d'autonomisation des établissements scolaires. Guillaume et Maresca notent trois aspects de l'existence de l'établissement scolaire : le travail

<sup>9</sup> Selon Freidson, la distinction entre intervention étatique forte ou faible dans la définition des groupes professionnels n'est pas centrale pour juger ou pas de la pertinence du programme de la sociologie des professions. Certes la faible intervention de l'État semble bien être la cause de ce que Freidson appelle la maladie anglo-américaine des professions (Freidson, 1994 ; 19) que le modèle d'analyse fonctionnaliste a bien décrit. Freidson souligne pourtant que les recherches qui associent faible intervention étatique et faiblesse des politiques des groupes professionnels ignorent la façon dont les États fonctionnent dans les sociétés industrielles complexes : « *Even under circumstance of "high stateness" at least some professions (...), can wield important powers* » (Freidson, 1994 ; 37).

<sup>10</sup> La fonction de ce développement étant de présenter de façon générale notre projet, on reporte au Chapitre II. de cette partie, la tâche de d'identifier et de catégoriser plus spécifiquement ces acteurs et leurs fonctions dans le travail de régulation des politiques éducatives et leur rôle dans le travail d'encadrement des enseignants.

en équipe des enseignants et le rôle pédagogique des chefs d'établissement ; le développement de la fonction stratégique ; la gestion des moyens. Une enquête auprès d'un panel de chefs d'établissement permet ainsi aux auteurs de mesurer l'adhésion de cette fraction de l'encadrement de première ligne à ce qu'ils appellent « la forme convenue de la modernité en matière de politique éducative » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50) : à savoir les principes d'organisation d'un « travail en équipe » dans l'établissement, la promotion d'une « politique d'établissement », le « souci d'introduire des outils d'évaluation du projet et des performances », « la nécessité de diversifier les ressources et les partenaires susceptibles d'apporter des moyens supplémentaires à l'« entreprise éducative » » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

Les auteurs présentent en fin d'article une catégorie de personnels de direction pour lesquels « la marge de manœuvre est faible, voire nulle dans les différents registres qui permettent de construire une politique d'établissement. » Il s'agit selon eux de ceux qui « sont peu concernés par l'ouverture sur l'environnement et l'action éducative », ceux que l'intervention des « partenaires extérieurs » inquiète, pour ces responsables le conseil d'administration n'a pas de fonction importante ou n'est qu'une instance formelle. La revendication de ces personnels porte davantage sur l'augmentation des moyens que sur un accroissement de l'autonomie. « S'il ne concerne qu'une minorité de chefs d'établissement (10 à 20% selon la manière de les identifier), il est l'un des horizons de la représentation des principes structurant l'organisation de l'établissement : celui de la vision conservatrice des principes de l'école publique attachée à la primauté de la mission de l'enseignement et à la garantie de son indépendance » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

Les auteurs mesurent l'adhésion à la *doxa* promue par l'institution. Implicitement en décrivant les chefs d'établissement les plus rétifs au mouvement d'autonomisation de l'établissement scolaire, Guillaume et Maresca en font le portrait d'un corps davantage attaché à la gestion des moyens qu'à saisir l'opportunité d'impulser une politique d'établissement, cette « résistance implicite » ou « opposition délibérée » se justifiant par leur « incrédulité quant à la possibilité d'améliorer les performances scolaires par le biais d'une politique d'établissement volontariste » et une « vision conservatrice des principes de l'école publique » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

L'institution promeut qu'une politique d'établissement permet d'améliorer les performances des élèves, des chefs d'établissement adhèrent à cette axiomaticque. Guillaume et Maresca vont chercher à évaluer la distribution de ces *représentations* dans la population étudiée. On apprend dès lors que 10 à 20 % d'individus, au lieu, d'adhérer à la nouvelle *doxa* se montrent « incrédules » quant à la toute puissance de la politique d'établissement et préfèrent une « vision conservatrice des principes de l'école publique » (je souligne). La méthodologie retenue par les auteurs (interrogation d'un panel important d'individus – n = 1000 –, et les recours marginal aux données qualitatives) induit ce type de limites : seules est évaluée l'adhésion à des représentations mais finalement pas comment se construisent localement l'adhésion aux représentations promues par l'institution ou la distance à celles-ci. Les auteurs évoquent la construction de la nouvelle légitimité des chefs d'établissement, quand on sait depuis Weber que la légitimité est un *octroi* qu'une catégorie d'agents accorde à une autre, comment espérer mesure celle-ci en se basant sur le seul discours des intéressés ? L'adhésion au discours de modernisation est certes différencié, c'est l'apport de l'étude, mais *quid* de la façon dont se négocie le travail en équipe des enseignants avec les principaux intéressés, les enseignants ? *Quid* de la place de la fonction stratégique du chef d'établissement sans parler des contraintes environnementales qui pèsent sur les établissements ? *Quid* de la question de l'attribution des moyens dont la plus ou moins grande affectation permet sans doute d'expérimenter diverses formes d'autonomie dans l'exercice d'une « politique d'établissement » ? Peut-on raisonnablement penser que tous les chefs d'établissement exercent leur « autonomie » dans des conditions similaires ? La notion même d'autonomie est-elle univoque ?

La recherche sur la diffusion des représentations, notamment managériales comme c'est le cas ici, est utile, notamment en sociologie de l'éducation. Limiter des résultats de recherche à cette seule perspective pose pourtant problème, surtout quand ceux qui opposent une résistance implicite voire une opposition délibérée, sont classés par les chercheurs dans une catégorie (« les gestionnaires administratifs ») affublée du qualificatif de « conservateur »). Jamais dans l'article, les auteurs ne s'interrogent, ni ne présentent comme une croyance indigène (promue par l'institution), celle supposant qu'une « politique » permet d'accroître les performances scolaires d'un établissement. Les résultats de la recherche, sans précautions de ce type et, de plus, non couplés avec des données permettant de contextualiser les établissements, et donc la façon dont les chefs d'établissement sont amenés à concilier politique éducatives et contraintes locales spécifiques, réduit *de facto* à l'action d'un seul homme, le chef d'établissement comme individu capable de mettre en œuvre une politique d'établissement, la possibilité d'accroître les performances scolaires dans un établissement.

Comment étudier sérieusement l'influence d'une réforme en résumant la recherche aux seules *représentations* du groupe professionnel dont l'institution cherche justement à influencer les pratiques ? Les compétences pédagogiques d'un chef d'établissement se construisent en interaction avec les

enseignants, les compétences stratégiques avec les partenaires extérieurs et la hiérarchie. Bref, le chef d'établissement exerce son activité au sein de jeux d'acteurs dont il n'est, finalement qu'un seul représentant. L'étude des représentations des acteurs, de leur modalité de diffusion, est sociologiquement utile, répétons-le, à la condition d'être étudiée comme processus à la fois historique, contextualisé et situé dans un jeu d'interactions. Sans cela, ce type de recherche borne son intérêt à la mesure de la diffusion, auprès d'une catégorie d'acteur, de la doxa managériale. Cet type de recherche est peut-être utile à la direction de l'institution, beaucoup moins à la compréhension de son fonctionnement.

Agnès Pelage (1998a et 1998b) échappe partiellement à ce type de critiques. Sa recherche centrée sur les chefs d'établissement et plus précisément les proviseurs, est historiquement informée (on voit les contraintes qui ont procédé à l'apparition du groupe professionnel, 1998b) et organisationnellement située (on voit en effet comment la définition du rôle du chef d'établissement se négocie avec les enseignants, 1998a). Si l'on retrouve une réflexion commune autour de la figure du chef d'établissement comme « pédagogue », Pelage inscrit la question dans une double perspective : à la fois celle de la trajectoire professionnelle des individus (la distance prise au métier d'enseignement), et les problématiques institutionnelles (la question de la conciliation du rôle du chef d'établissement pédagogue et de l'autonomie de l'activité enseignante). La perspective quant à la définition institutionnelle du métier du chef d'établissement est plus critique (et en cela plus éclairante car elle ne gomme pas les contradictions institutionnelles) mais bute sur une limite commune à l'étude menée par Guillaume et Maresca, l'établissement est considéré en lui-même, et ici aussi la politique d'établissement semblerait ne dépendre que de ce que contiennent l'enceinte de l'établissement, des interactions *internes* à l'établissement. Une fois encore, le personnage du chef d'établissement, ici tentant d'endosser son rôle de « pédagogue », est pensé hors d'une inscription dans un contexte local et en rapport avec un encadrement lui-même en évolution. Une nouvelle fois, le personnage du chef d'établissement semble singulièrement restreint même si, chez Pelage, l'interaction enseignant-proviseur n'est pas insignifiante.

### **Encadré 2 : Les recherches portant sur le groupe professionnel des IEN**

En plaçant l'inspection primaire entre le pouvoir central et le pouvoir local, Jean Ferrier souligne le rôle fondateur des inspecteurs des écoles primaires dans la construction de l'école publique. L'articulation d'une approche historique et d'une étude par questionnaire a permis à l'auteur de retracer les fonctions de ces agents depuis Guizot jusqu'à une période contemporaine et d'explorer dans le détail les pratiques d'inspection dans la même période (évolution des rapports d'inspection, des modalités d'animation pédagogique). Cette fresque historique permet de non seulement de saisir l'évolution de la fonction, mais de voir que la question de l'alourdissement continu des tâches n'est pas un phénomène nouveau puisque la tendance caractérisait déjà la fonction entre les ministère Guizot et Ferry (Ferrier, 1997 ; 71). Pour autant, si Ferrier explore avec justesse la question de la place de la régulation intermédiaire dans la tension entre pouvoir local et pouvoir central, les pages sur les développements récents (jusqu'à la date de publication) de la fonction ne nous renseigne que partiellement sur l'évolution des relations des inspecteurs à leur hiérarchie et aux subordonnés, mais surtout sur l'évolution des modalités de relations professionnelles dans le système éducatif au regard – depuis et sur – de la fonction d'inspection du primaire.

Mais la thèse est historique, c'est sa force, il n'est pas étonnant que les recherches les plus stimulantes sur ce groupe soient historique puisque le groupe conjugue à la fois une longue tradition mais se voit associé à l'émergence de l'école publique telle qu'elle peut être réifiée dans l'imaginaire collectif français. Si Ferrier montre bien comment les inspecteurs s'inscrivent eux-aussi dans une relation d'autorité avec l'État (voir les « rappels à l'ordre » qui leurs sont adressés, 77-78), il revient à une autre étude consacrée à l'histoire du corps, de souligner les « dévoiements de la fonction », et plus particulièrement le renforcement du contrôle du corps enseignant jusqu'à rôle de surveillance politique après l'épisode révolutionnaire de 1848 (Roux, 1997 ; 103 et suivantes).

Sans doute faut-il regretter parfois dans les travaux de Ferrier cette dimension critique qui ne devrait pas être étrangère à toute étude de gouvernement des hommes.

### Encadré 3 : La recherche portant sur les recteurs de l'académie de Lille

Le projet de Jean-François Condette (2001) dans cette étude est de pallier au manque de connaissances sur une population pourtant hautement symbolique. Mises à part quelques monographies consacrées à des figures marquantes, on ne sait que peu de choses, constate l'auteur, sur les recteurs d'académie. Condette se penche alors sur l'histoire des trente recteurs qui se sont succédés dans l'académie de Douai (transférée à Lille en 1888). Ses sources sont les archives, et un questionnaire adressé aux anciens recteurs de l'académie.

L'auteur détaille notamment l'évolution des caractéristiques sociales et des parcours scolaires de ces acteurs, la place de l'académie de Lille dans leur carrière professionnelle (leur mobilité horizontale) et le lien de ces grands fonctionnaires à la politique éducative. Condette s'interroge sur la transformation du rôle de ces grands commis de l'État dans les territoires académiques : préfets de l'enseignement de 1809 à 1879, hussards noirs de la République de 1879 à 1937, grands administrateurs de 1937 à 1972. La période commençant en 1972 et se poursuivant toujours à l'heure actuelle serait celle d'une « réaffirmation d'une mission temporaire au service du gouvernement et de sa politique éducative » (Condette, 2001 ; 103 et suivantes). L'auteur observe dans cette période une réelle politisation des profils des recteurs qui apparaissent liés au pouvoir en place (directeur de cabinet, secrétaire de parti, etc.).

La limite de la recherche apparaît quand on la compare à une autre étude historique consacrée aux dirigeants de l'Éducation nationale. Dans *L'École des présidents*, Lelièvre et Nique mobilisent eux aussi la trajectoire individuelle des acteurs, mais la mettent plus étroitement en rapport avec les représentations des acteurs et les modalités de mise en œuvre de leur projet politique. Ceci se fait, et ce sont sans doute les développements qui manquent à l'ouvrage Condette, au regard de l'analyse de quelques dossiers-clé de leurs septennats (la « réforme Haby » pour le président Giscard d'Estaing, le dossier de l'enseignement privé pour le président Mitterrand). Le grand intérêt de l'ouvrage de Lelièvre et Nique réside dans sa réflexion sur l'exercice – et ses limites – du pouvoir présidentiel sur le champ éducatif. Ce pouvoir présidentiel dépend des « moyens » dont le président peut disposer, ces moyens apparaissent comme contigents. « Ces moyens d'exercice du pouvoir sont à la fois très grands et très relatifs. Très grands parce que le Président peut aller jusqu'à refuser une loi votée par le Parlement ou encore en appeler au peuple pour faire imposer une décision qu'il juge bonne et dont le gouvernement ou les parlementaires ne voudraient pas. Mais très relatifs parce que le Président ne peut pas en user comme s'il avait le pouvoir absolu. Pour nommer le Premier ministre, sa liberté est en principe totale ; mais il est en général obligé de le choisir au sein de la majorité parlementaire s'il veut que celui-ci puisse effectivement gouverner (sinon il risquerait d'être « censuré » par les députés). Quant à sa possibilité de nommer les hautes fonctionnaires, pour prendre un autre exemple, elle est limitée par le fait que les décrets de nomination sont préparés par les ministres et non par les services de l'Élysée : il peut refuser ce qu'on lui propose de signer, mais il ne prend pas seul un décret de nomination » (Lelièvre, Nique, 1995 ; 14).

Cette limite de la recherche de Condette est sans doute liée à des questions méthodologiques puisqu'une part non négligeable de ses informations sur les recteurs les plus récents proviennent de courrier ou d'un questionnaire que ceux-ci lui ont adressé et, de fait, les orientations dans les politiques éducatives qu'ils impulsent apparaissent bien unidimensionnelles (*cf.* les remarques complémentaires de la notice bibliographique établie pour chaque recteur). La question de pouvoir et des jeux de pouvoir, centrale chez Lelièvre et Nique reste malheureusement marginale chez Condette (dont l'étude reste par ailleurs hautement instructive).

Au regard de ces recherches brièvement présentées, les métiers de la régulation du système éducatif apparaissent donc comme partiellement étudiés (tous ne sont pas représentés), étudiés de façon partialement qui nous semble problématique (plusieurs recherches induisent des biais pour la compréhension du fonctionnement du système éducatif) et, enfin, la plupart apparaissent comme ahistorique (le métier de chef d'établissement est étudié dans la période bien spécifique qui est celle de la création des EPLE) et non-contextualisés (renforçant implicitement et de façon non-critique, dans le cas du métier de chef d'établissement, l'image institutionnelle du chef d'établissement « providentiel », variable clé d'un « effet d'établissement » sur la réussite scolaire). Il s'agit bien d'études portant sur des groupes professionnels (les plus établis), mais surtout d'études qui ne s'intéressent qu'à ces groupes professionnels

saisis de façon relativement indépendante des autres groupes professionnels avec lesquels ils sont en interaction quotidienne. Parfois, ces études détaillent les relations professionnelles entretenues avec d'autres groupes d'acteurs, les enseignants le plus souvent, plus rarement d'autres cadres de l'Éducation nationale. Plus rares, voire inexistantes, sont les études qui mettent sérieusement en relation ces groupes professionnels avec ce que Freidson appelle les sources ultimes de capital, l'État et le capital (Freidson, 1994 ; 45). De fait, ces recherches offrent ou confortent cette l'image de l'Éducation nationale qui est celle d'une organisation relativement cloisonnée où chaque fonction ou trajectoire professionnelle est déterminée de façon rationnelle-légale. L'hypothèse que nous faisons nôtre à la suite d'Eliot Freidson est toute inverse, la réalité sociale est moins bien policée que cela (*« The task for a theory of professions is to document the untidiness and inconsistency of the empirical phenomenon (...) »* (Freidson, 1994 ; 25)), dans un contexte d'évolution des modalités d'attribution des ressources « (...) segments of professions struggle with each other over how the resources made available to them are to be divided up » (Freidson, 1994 ; 43). Une analyse serrée du fonctionnement de l'institution éducative détaillera donc le spectacle de groupes de professionnels nombreux, en évolution (des fonctions se créent, évoluent, voire disparaissent), toujours en conflit (avec l'ordre organisationnel antérieur à leur apparition, avec d'autres groupes professionnels). Pour saisir ce foisonnement, il s'agit moins de s'intéresser à un ou deux groupes de professionnels que d'en saisir le plus grand nombre pendant une période donnée dans un espace donné. La période est celle du début des années 2000 (2000-2003), l'espace est celui de l'académie de Lille (on trouvera en Annexe n°02 une compilation d'informations présentant les spécificités de l'académie de Lille).

Voilà pour le premier volet de ce programme de recherche. On cherche donc moins à étudier globalement la profession des fonctionnaires rattachés au ministère de l'éducation – l'évolution de leur statut par exemple – que les pratiques, les représentations de différents corps de fonctionnaires, de différents groupes sociaux à l'œuvre dans l'organisation (que ces groupes soient des groupes de statut ou fonctionnels).

Le second volet du programme de recherche n'est pas plus invalidé par le caractère très spécifique de la population étudiée. En quoi l'évolution des groupes professionnels à l'intérieur du système éducatif donne-t-elle un aperçu du fonctionnement, voire de l'évolution, de la régulation de ce système dans son ensemble ? Enfin, dans quelle mesure ce que l'on observe au niveau des groupes professionnels de l'institution éducative s'inscrit dans une évolution plus générale des rapports sociaux et de la division du travail en France ? La spécificité de statut, la spécificité du rapport à l'État, ne fait pas de ces groupes professionnels des groupes qui évoluent en apesanteur sociale. C'est donc ces relations, avec l'organisation du travail, avec le rôle du système éducatif et l'État, qu'il s'agit d'explorer dans une seconde partie de la recherche.

Quels sont, au final, les enjeux de cette partie ?

L'intérêt pour l'encadrement touche au moins quatre dimensions leurs relations sociales :

- le processus historique d'émergence et de disparition des groupes professionnels
- les tâches effectuées par ces personnels d'encadrement

- les deux premiers points sont liés à des modalités spécifiques d'organisation du travail
- les cadres sont des bons indicateurs pour saisir l'évolution d'une organisation du travail

Au regard de la littérature disponible sur les personnels d'encadrement dans l'Éducation nationale, plusieurs de ces aspects ne sont pas adressés ou mis en relations. Ce sont ces différents aspects de la sociologie des professions, et plus spécifiquement leur mise en relation, que l'on cherchera à réaliser dans la première partie de ce mémoire. Ce projet va se décomposer comme suit :

- identification, connaissance des groupes professionnels ou segments de groupes professionnels qui peuplent l'organisation. On rejoint se trouve ici à l'articulation d'une sociologie des organisations de type crozérienne qui identifie les acteurs et leurs relations à l'œuvre dans un système d'action concret et du projet de recherche de Freidson qui pose comme préalable à toute étude des métiers et occupations, une recherche empirique aussi précise que possible des différents métiers en s'intéressant moins à ce qu'ils ont de communs, qu'à ce qui les différencient ;
- on cherchera donc dans cette partie à montrer que la façade de l'institution dissimule les jeux d'influence, de concurrence complexe de groupes d'acteurs qui cherchent à imposer aux autres ce qu'ils pensent être une vision « juste » ou « efficace » du fonctionnement du système éducatif. L'institution éducative, loin d'être réglée par une rationalité strictement légale au sens webérien du terme apparaît comme un espace où des groupes, ou segments professionnels, luttent les uns avec les autres pour décider de la façon dont les ressources allouées doivent leur revenir (Freidson, 1994 ; 43) ;
- cette différenciation repose pour partie sur des corps de connaissances, des croyances, idéologies qui sont propres ou communes à ces différents groupes.

[...]

### **III. L'INSTITUTION SCOLAIRE : ÉVOLUTION ORGANISATIONNELLE ET DES GROUPES PROFESSIONNELS**

#### **1. Une évolution de l'organisation du travail**

Dans un article récent consacré à la régulation du système éducatif, Agnès van Zanten synthétise bien l'ordre qui prévalait, selon elle, avant l'ébranlement produit par « l'expansion et la massification du système d'enseignement à partir des années 1960 » (van Zanten, 2004 ; 48).

« À l'intérieur de ce système, l'orientation et le contrôle de l'activité des établissements d'enseignement reposait essentiellement sur trois mécanismes : la standardisation et le contrôle centralisé de l'offre de formation, l'application bureaucratique – mais faisant une place aux dérogations pour tenir compte des contextes et des situations particulières – d'un

ensemble de règles juridiques et techniques valables pour l'ensemble du territoire et l'inculcation et le rappel auprès des professionnels de l'éducation d'un système commun de valeurs et de normes. » (Van Zanten, 2004 ; 48)

Dans ce point, on proposera justement de mettre les professions éducatives, les groupes professionnels étudiés, dans une perspective qui dépasse leurs tâches respectives pour s'interroger sur la place des agents de régulation intermédiaire et de proximité dans l'organisation du système éducatif, tel qu'on a pu l'observer dans l'académie de Lille au début des années 2000.

Dans le texte cité en exergue au début de cette conclusion, Alain Touraine (1962) décrit l'évolution professionnelle du travail ouvrier en cherchant à « rejeter l'image trop simple d'un passage progressif de l'ancien au nouveau système de travail » (Touraine, 1962 ; 390). Dans le modèle dynamique d'évolution du travail ouvrier, Touraine souligne l'importance d'une appréhension « systémique » de l'évolution étudiée, l'organisation de l'entreprise ne pouvant se comprendre qu'au regard du « système de relations professionnelles » qui la compose et pas seulement au regard des qualifications de ses membres. Pour l'auteur, l'évolution du système d'organisation « professionnel » (phase A) à une nouvelle forme d'organisation ne peut s'envisager qu'en fonction d'un critère de « prévisibilité » à la fois *technique* et *économique*. « L'apparition de la phase B [spécialisation, mécanisation] est liée à la possibilité de prévoir et d'organiser le travail » (Touraine, 1962 ; 394). La prévisibilité économique renvoie à l'interdépendance de l'entreprise avec un marché permettant d'écouler un grand nombre d'exemplaires d'un même produit. La prévisibilité technique est celle qui réduit ou supprime, au moyen de la standardisation du processus de production « l'autonomie de décision de l'ouvrier professionnel » (Touraine, 1962 ; 394). La phase C, celle du passage au système automatisé, voit le passage d'une production de série à la production continue, la disparition de l'ouvrier spécialisé au profit de l'ouvrier de contrôle et de surveillance.

Le modèle tourainien d'évolution du travail ouvrier est intéressant car il replace l'évolution de la morphologie d'un groupe professionnel dans un système organisationnel soumis à des influences à la fois économiques et techniques. Les spécificités irréductibles de l'entreprise étudiée par Touraine et de celles de l'institution étudiée ici réduisent considérablement l'intérêt heuristique d'une application terme à terme du modèle. Celui-ci peut pourtant nous aider à caractériser la dynamique à l'œuvre dans l'Éducation nationale car, et l'on suit Touraine sur ce point : « les changements techniques et professionnels qui se produisent dans une entreprise aboutissent souvent – surtout à l'époque actuelle – à renforcer la présence du nouveau système de travail sans pour autant faire franchir à cette entreprise le seuil qui sépare la phase B de la phase C. [L'analyse sociologique] se condamnerait elle-même si elle parvenait à définir, à étiqueter simplement, une situation observée. Elle doit au contraire permettre de l'analyser dans son évolution même et dans sa complexité » (Touraine, 1962 ; 392). Le programme tourainien est utile, nous semble-t-il, pour comprendre le rôle des agents d'encadrement intermédiaires.

La perspective adoptée et les matériaux concernant les groupes professionnels ne permettent de distinguer que deux phases dans la période observée. La partie suivante consacrée à l'analyse des politiques éducatives permettra d'affiner le schéma (*cf. Partie 2.*).

- *Première phase* : La mise en œuvre d'une planification étatique du projet d'école pour tous.

On peut situer l'origine de cette phase dans les fondements du service public d'éducation initié par Guizot par la loi de juin 1833 avec la nomination d'inspecteurs de l'enseignement primaire et la création des écoles normales (Saisi, 1994 ; 18). À partir de cette date, « obligation [est] faite aux communes d'entretenir une école, la définition d'un brevet de capacité pour les maîtres et la création d'une administration autonome avec la mise en place progressive d'un corps d'inspection. (...). Les lois fondamentales de la troisième République (1880-182) ont organisé l'enseignement primaire à la fois au plan pédagogique (...), au plan financier (...), et au plan administratif (...) » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 18). L'objectif d'harmonisation de l'enseignement sur le territoire national passe par la création d'appareils de formation spécifiques au corps enseignant<sup>11</sup> et, sous Guizot, également par la diffusion de manuels scolaires (Vasconcellos, 1999 ; 8). Certains objets de la régulation scolaire ont donc une histoire relativement ancienne, concomitante de l'apparition d'un projet scolaire étatique qui traite « le territoire national de façon homogène » (Saisi, 1994 ; 20). Déjà, ce travail de contrôle est outillé (les manuels scolaires, les instructions ministérielles). Ce mouvement de régulation se poursuit notamment à l'occasion des réformes Berthoin en 1959, et Fouchet en 1963 (respectivement le passage de la scolarisation obligatoire de 14 à 16 ans et la création des CES qui achève l'intégration des cursus scolaires dans un seul établissement) et plus largement les politiques d'aménagement du territoire (création de la DATAR en 1963). « À la logique politico-culturelle de l'État éducateur succède la logique économique d'un État « développeur » : la réforme « du réalisme et de l'efficacité » permettra d'utiliser les « investissements » du pays « à plein profit ». À condition de gérer la diversité, celle des aptitudes, des filières, des emplois » (Charlot, 1994 ; 30).

La transformation des questions posées à l'école dans les années 1960, que l'on appelle cela des « critiques » avec Derouet (1992), la confrontation à de nouveaux « modèles de société » (quatre selon Derouet, 2003) ou plutôt la transformation des questions posées à des professionnels – ici de l'éducation – si l'on suit cette fois Freidson (2001), occasionne un changement dans les modalités de régulation étatique du système.<sup>12</sup> La notion de « crise de légitimité » (cf. Introduction, Chapitre I.) nous apparaît plus adéquate pour caractériser ces critiques, car c'est bien la politique publique (étatique) qui est interrogée à cette époque. La critique ne porte pas seulement sur l'école, même si cet appareil focalise effectivement une partie des débats.

*« In neo-Marxist-theory, 'legitimation crises' is defined as the tendency of state institutions to lose popular political support and sometimes to invoke popular opposition and resistance. Legitimation is what persuades the mass of the population that the status quo is the common sense way to organize society : it converts power into authority. Traditionnally, the free market economy is legitimated through common sens beliefs such as 'the protestant work ethic', but in advanced capitalism the legitimization of the state itself is maintained by what Habermas (1976) calls 'scientific-technical rationality'. Social institutions are rationalized by technical experts and political problems are converted into technical ones, with technical solutions. Hence, increasingly,*

<sup>11</sup> La première École Normale est créée en 1810 à Strasbourg, la loi Guizot de 1833 oblige les départements à entretenir des Écoles normales. De 1833 à 1835, 35 sont créées, elles sont 78 en 1850 (Roux, 1997 ; 7).

<sup>12</sup> « À la fin des années 70, l'État a de plus en plus de difficultés à gérer les contradictions du système scolaire. La « Crise », et les nouvelles logiques qu'elle induit dans l'ensemble de la société, vont amener l'État lui-même à redéfinir son rôle et à déléguer une partie de ses pouvoirs à des échelons locaux. » (Charlot, 1994 ; 34)

*people are being depolitized, according to Habermas, because decisions are taken over by 'experts' and democracy is reduced to occasional choice between administrative teams. »* (Codd Gordon, Harker, 1997, 266)

En France, le modèle du néo-corporatisme décrit par Jobert et Muller (1987), modèle qui semble particulièrement caractériser le fonctionnement du système éducatif français, est remis en cause :

« Ce mode de régulation a toutefois été profondément ébranlé par l'expansion et la massification du système d'enseignement à partir des années 1960. Il subit également des pressions transnationales en faveur de l'accroissement d'une autonomie contrôlée des établissements d'enseignement et des pressions locales, en provenance des établissements, mais aussi des parents d'élèves des classes moyennes, en faveur d'une diversification ou, plus exactement, d'une hiérarchisation de l'offre d'enseignement. » (Van Zanten, 2004 ; 48)<sup>13</sup>

- *Seconde phase* : La mise en œuvre de la gestion publique territorialisée au regard des professions.

Les crises de légitimité du système voit la conjugaison de plusieurs facteurs, ceux économiques, idéologiques, et techniques qui sont à l'origine d'une nouvelle logique de régulation de l'école et, plus largement, de l'action publique (Duran, Thoenig, 1996). La première critique vient de la société civile (la sphère privée et la sphère entrepreneuriale) qui dénonce l'introuvable adéquation formation-emploi. Une deuxième critique combine la sphère civile et professionnelle, la croyance au mythe fondateur de l'École unique commence à s'éroder au profit d'accords plus localisés. Une troisième crise de légitimité a des sources professionnelles, l'institution dispose de nouveaux outils pour enseigner et pour gérer les unités du système, il faut les utiliser pour améliorer son efficience.

La conjugaison de ces trois critiques a pour conséquence l'ouverture de trois chantiers institutionnels : 1. la recherche du bon échelon de gestion de l'appareil et des moyens administratifs, 2. la recherche du bon échelon d'animation des politiques éducatives, 3. la recherche des bonnes pratiques d'enseignement. Les groupes professionnels étudiés dans cette partie sont les porteurs de ces chantiers institutionnels. Dans la mesure où cette activité opère un décentrement vis-à-vis de l'autorité centrale et favorise une approche territorialisée de la gestion des problèmes que rencontre l'institution, on peut qualifier provisoirement cette seconde phase d'action publique territorialisée.

La tendance lourde est celle du passage d'une « planification étatique » à une gestion publique dite « territoriale » (Duran, Thoenig, 1996 ; Van Zanten, 2004) ou à un État régulateur (Charlot, 1994 ; 36-37). Pour autant l'action publique territorialisée, la notion de territoire, ne doit pas détourner l'attention de l'analyse de ce qui caractérise les groupes professionnels. Plutôt que d'adopter ici un cadre d'analyse d'action publique tel qu'il a été développé en France qui risque de plaquer l'action des groupes professionnels dans le cadre de l'analyse de l'action publique, on préfèrera poursuivre et mener à terme dans cette conclusion une analyse inspirée les travaux d'Eliot Freidson, en nous interrogeant sur la nature

---

<sup>13</sup> Ce phénomène fait écho à un même type de mouvement de l'autre côté de la Manche où l'autonomie professionnelle des enseignants et des écoles consécutive au « *old partnership* » entre l'État, les autorités éducatives locales et les enseignants élaboré au lendemain de la première guerre mondiale est critiqué – pour cause d'inertie – pendant le courant des années 1960 et 1970 (McCulloch, 2001). Ce partenariat est radicalement remis en cause par les politiques conservatrices à la fin des années 1970 puis par le gouvernement Blair (McCulloch, 2001 ; Furlong, 2001).

des groupes professionnels observés et de leurs relations à la fois à la logique marchande et à la logique bureaucratique (sans doute chez Freidson ce qui approche du concept habermassien de crise de légitimité). En effet, une analyse en termes de groupes professionnels semble en effet s'imposer dans une période qui voit, semble-t-il, la fin d'un accord entre l'État et les professionnels pour un contrôle conjoint du secteur d'activité (néo-corporatisme).

On a vu que « l'introuvable relation formation-emploi » (Tanguy, 1986) et le problème politique d'intégration professionnelle ou d'accroissement du niveau de formation pour soutenir la compétitivité de la productivité nationale, avaient notamment été la source de la critique de type marchand à l'encontre du fonctionnement et des fins du système éducatif. Essayons maintenant plus précisément de caractériser l'action de l'État.

En s'inspirant de Damaska<sup>14</sup>, Freidson propose de distinguer deux types d'organisation étatique (*cf.* Tableau 1). Ces quatre variations idéales-typiques lui permettent d'étudier l'influence des contingences d'orientation et d'organisation de l'État sur la façon dont les groupes professionnels s'établissent et se perpétuent. À l'inverse, on peut soutenir qu'étudier les modalités d'évolution des groupes professionnels donne une bonne indication sur la distribution du pouvoir étatique.

**Tableau 1 : Les agents portant la mise en œuvre des politiques au regard des variations d'orientation de la politique publique et de sa mise en œuvre** (adapté de Freidson, 2001 ; 138)

Policy orientation		Policy implementation	
	Hierarchical		Coordinate
<b>Reactive</b>	A. State agencies establish and protect professionalism as agent of professions	C. State agencies protect power of private associations to establish and maintain professionalism	
<b>Activist</b>	B. State agency formulates and implements professional institutions	D. State-approved labor groups formulates and implement policy toward professions	

La transition observée au niveau national en France, non seulement dans l'organisation scolaire mais plus généralement dans l'administration publique, serait celle du modèle A. vers une combinaison des modèles B. et D. D'une façon idéal-typique qui serait très polarisée, on observerait le passage d'un État soucieux de protéger la fonction publique et ses prérogatives au moyen des agences étatiques, à l'émergence de groupes professionnels issus d'initiatives locales (sous forme notamment d'innovations ou d'expériences) puis reconnus par l'État.

Les groupes professionnels établis à l'intérieur de l'institution n'ont plus le monopole de la définition hiérarchique de l'action scolaire désormais caractérisée par une autonomie déléguée aux groupes professionnels au regard de leur expertise pédagogique et/ou hiérarchique (ceci concerne donc tant les personnels d'encadrement, quels qu'ils soient, que les personnels enseignants). Suite aux crises de légitimité, l'État prend acte de la nécessité d'améliorer l'efficacité de son action et remet en cause l'hégémonie de sa définition politique de l'action, de son encadrement, de la gestion de l'autonomie

<sup>14</sup> M. R. Damaska (1986) *The Faces of Justice and State Authority : A Comparative Approach to the Legal Process*. New Haven : Yale University Press.

pédagogique. Formulé dans les termes de Duran et Thoenig (1996), l'État perd le monopole de la définition des problèmes à résoudre. Deux options s'offrent alors, soit l'État fonde son action sur la hiérarchie, soit il fonde son action sur la coordination. Dans un type pur d'orientation politique étatique de type activiste et de mise en œuvre non-hiéarchical (par coordination) l'État cherche à dissoudre les groupes spécialisés dans des communautés plus larges où les décisions sont prises de façon collégiale sur la base d'une idéologie officielle (Freidson, 2001 ; 141). En maintenant une orientation politique hiérarchique, mais activiste, on se trouve dans un cas de figure où un État fort définit des buts qu'il contrôle au moyen d'agences bureaucratiques. Dans ce cas de figure, l'État ne soutient que les segments professionnels qui lui semblent les plus utiles, les plus performants au regard des objectifs qu'il se fixe. Ceci n'est pas sans conséquence. « *Disciplines and individuals with the pretention to challenge the dominant ideology of the state are suppressed, and the power to organize, administer, and supervise the work of professions is carefully restricted to officials and professionals who are considered politically reliable* » (Freidson, 2001 ; 140).

Si l'hypothèse du passage d'un État fort à un État faible ou, plus précisément, d'un État hiérarchique et réactif à celui d'un État activiste et coordonné devait se confirmer, on observerait empiriquement, selon Freidson, le passage d'une régulation confiée à des professions dont la licence et le mandat sont solidement établis, à une régulation confiée à des groupes professionnels aux statuts, tâches, à l'autorité hiérarchique et à la morphologie plus incertains. Dans le passage d'un type d'organisation à l'autre, ces groupes professionnels perdraient en autorité endogène (c'est-à-dire une autorité à l'intérieur de l'organisation scolaire) mais aussi en autorité exogène (car obligés de composer avec l'autorité ou l'influence d'acteurs extérieurs à l'organisation scolaire). Ce mouvement a déjà été observé ailleurs : « Un trait significatif de la situation présente repose sur la dépendance forte et directe que les acteurs publics vivent notamment à l'égard de tiers » (Duran, Thoenig, 1996 ; 595).

L'organisation du travail propre à cette seconde phase (action publique territorialisée), et c'est là que Freidson et Touraine se rejoignent, a des conséquences sur les pratiques, l'autorité, l'existence même des groupes professionnels tant enseignants que d'encadrement du travail enseignant dans l'institution scolaire.

Les crises de légitimité s'ancrent à la fois dans les conditions économiques que traverse le pays et qui se traduisent par des attentes de la part des organisations transnationales, de la part des parents d'élèves des classes moyennes mais aussi par l'apparition de nouvelles techniques, qu'elles soient pédagogiques ou managériales.

La perspective ouverte par Freidson qui distingue de façon idéale-typique trois logiques professionnelles, trois types de contrôle du travail (marché, bureaucratie, professionnalisme) est heuristique pour, d'une part, penser les crises de légitimité qui traversent régulièrement le système éducatif au regard des groupes professionnels qui l'incarnent (au niveau des critiques rencontrées par les professionnels de l'éducation qu'ils soient enseignants, de l'encadrement ou des décideurs) et, d'autre part, voire comment ces critiques influencent les logiques d'action de ces professionnels. Les professionnels de l'organisation éducative perdent l'exclusivité du contrôle de l'appareil d'État.

« I use the word “professionnalism” to refer to the institutional circumstances in which the members of the occupations rather than consumers or managers control work. “Market” refers to those circumstances in which consumers control the work people do, and “bureaucracy” to those in which managers are in control. Professionalism may be said to exist when an organized occupation gains the power to determine who is qualified to perform a defined set of tasks, to prevent all others from performing that work, and to control the criteria by which to evaluate performance. » (Freidson, 2001 ; 12)

L'expertise bureaucratique et académique ne suffit plus à assurer la légitimité de l'autorité des personnels de l'Éducation nationale (quand elle n'est pas remise en question), et celle-ci doit de plus en plus composer, à tous les niveaux du système (région, département, ville, parfois même la classe), avec la place croissante du politique (Dutercq, Lang, 2001 ; Demain et al., 2003 ; Van Zanten, 2004).<sup>15</sup> La sociographie des types de personnels d'encadrement enregistre une montée en puissance de la *logique professionnelle* dans l'appareil éducatif, logique qui se détourne de celle bureaucratique (sans toutefois la supplanter), logique professionnelle qui à la fois subit et s'inspire de l'influence de la logique de marché et, à côté des corps historiquement constitués, voit l'émergence de groupes professionnels d'encadrement non plus d'autorité hiérarchique mais dotés d'un « pouvoir d'influence ». Comme alternative aux dénonciations des « ratés » de la logique bureaucratique, en résistance à la logique de marché de type pure, le professionnalisme corporatiste se teinte de logique de marché.<sup>16</sup>

Au regard de cette évolution lourde de l'organisation du travail d'encadrement des établissements et des enseignants, comment interpréter, du point de vue de la sociologie des professions, l'apparition de ces formes de régulation : il s'agit avant tout de formes de mobilité professionnelle.

## 2. Les formes de mobilité professionnelle dans le système éducatif<sup>17</sup>

On a déjà écrit que le métier d'enseignant était un métier sans vraie carrière (Demain, 1991 ; Van Zanten et Grospiron, 2001), au sens où carrière signifie une progression conjointe du grade ou du statut, du salaire, un changement d'activités et un élargissement des responsabilités, comme dans l'entreprise privée, ou, de manière plus bureaucratique, pour les métiers de l'administration publique. Si la figure de l'ancien instituteur devenu en fin de carrière inspecteur d'académie est toujours vivace, il n'en reste pas moins que les postes qui peuvent signifier une augmentation de salaire et de responsabilités pour les professeurs des écoles ou les professeurs certifiés des lycées et collèges, sont peu nombreux : 17 190 emplois<sup>18</sup> pour les

<sup>15</sup> L'apparition de la question politique dans la gestion des affaires éducatives peut être *active* ou *passive*, dans tous les cas, elle est suivie d'effets qu'il convient d'étudier.

<sup>16</sup> Les sociologues anglais ont particulièrement bien analysé ce processus, récemment l'article de Ball et Gewirtz (2000) a éclairé la question au niveau des chefs d'établissement, l'ouvrage de Gewirtz (2002) généralise ces résultats à l'échelle des autres groupes professionnels (notamment les enseignants) et de l'école. Dans une perspective comparatiste, Van Zanten et Ball introduisent ce type d'approche dans un article publié à la fin des années 1990 (Ball, Van Zanten, 1998).

<sup>17</sup> On trouvera une première formulation de ces réflexions, mais plus exclusivement centrées sur le cas des coordonnateurs REP, dans l'article : Demain, Tondellier, 2004.

<sup>18</sup> En 2001, on compte 3 385 postes d'inspection (premier et second degré confondus) et 13 805 postes de direction. En 2001, 775 postes de personnels de direction ont été pourvus, ainsi que 199 de postes dans les corps d'inspection.

fonctions d'encadrement (inspecteurs, chefs d'établissement) et 43 662 pour le grade d'agrégé, chiffres que l'on peut référer à une population enseignante estimée à 989 890 individus en 2001.<sup>19</sup> Cela n'est pas sans poser, par rapport au métier d'enseignant que l'on exerce donc en général tout au long d'une vie professionnelle, des problèmes d'usure et lassitude, de baisse de la mobilisation relationnelle en classe ou de diminution de la capacité d'innovation, constatés par plusieurs auteurs (Huberman, 1987 ; Demaillly, 1991).

La carrière professionnelle, selon Hughes, peut soit désigner la trajectoire d'une personne à l'intérieur d'une bureaucratie : « À chaque étape, cette personne reçoit une quantité d'argent, d'autorité et de prestige dont elle connaît par avance le montant exact » (Hughes, 1971 [1996] ; 175-176), soit explique-t-il, la carrière peut être « ni organisée ni définie de façon consciente à l'échelle d'une vie » (Hughes, 1971 [1996] ; 176). Hughes attire l'attention sur les formes atypiques de carrière, car « même là où il n'existe aucun cheminement bureaucratique défini, on trouve de nombreuses régularités » (Hughes, 1971 [1996] ; 175-176). Ce sont certaines de ces tendances que l'on va identifier ici.

Il faudra avant tout s'interroger sur les motifs qui poussent les individus à s'inscrire dans des régimes professionnels aussi peu pérennes. Un motif d'action semble *a minima* être partagé par les cadres intermédiaires : un souhait de changement. Les individus qui exercent ces fonctions ne s'y investissent pas au regard d'une revalorisation salariale immédiate, ils peuvent escompter des avantages mais ceux-ci semblent différés.<sup>20</sup> Par contre, on retrouve chez ces individus un « sentiment de puissance » : « La conscience d'exercer une influence sur les autres humains, le sentiment de participer au pouvoir et surtout la conscience d'être du nombre de ceux qui tiennent en main un nerf important de l'histoire en train de se faire (...) » (Weber, 1919 [1959] ; 195). Motif qui, selon Weber, est à la source de l'engagement politique actif : « Tout homme qui fait de la politique aspire au pouvoir – soit parce qu'il le considère comme un moyen au service d'autres fins, idéales ou égoïstes, soit qu'il le désire « pour lui-même » en vue de jouir du sentiment de prestige qu'il confère » (Weber, 1919 [1959] ; 126).

Si le métier d'enseignant est un métier sans « vraie carrière », l'essentiel des progressions de carrière, au sens plus large de ce terme, se joue donc sur un autre registre, sans modification de salaire, mais avec une augmentation du confort au travail ou une meilleure adéquation aux choix de vie et aux loisirs. Ce sont les passages bien connus du Nord de la France au Sud, des établissements de « zones difficiles » aux « beaux quartiers », des petites villes aux grandes villes, du collège au lycée, d'horaires inconfortables à des horaires protégeant bien la vie de famille (pour un métier majoritairement féminin), ces passages qui forment ce que l'on pourrait appeler la carrière standard des enseignants. L'accès à des postes en BTS (Brevet Technique Supérieur) ou classes préparatoires, à des postes de PRCE (professeurs certifiés) ou PRAG (professeurs agrégés) en IUFM ou à l'université constitue un cas intermédiaire, plus proche de la

---

Source Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (MEN 2002b). Il y a 34 294 postes d'agrégés en lycées d'enseignement généraux et techniques, et 9 069 en collèges. (Source MEN, 2002a).

<sup>19</sup> Secteur public et secteur privé sous contrat. Dont 316 150 dans le premier degré public et 423 640 dans le second degré public. (Source MEN, 2002b).

<sup>20</sup> La fonction de coordination en REP, par exemple, peut n'être qu'une étape dans un parcours professionnel de type hiérarchique (corps d'inspection ou direction d'établissement), la fonction étant alors vécue comme un gain d'expérience en vue de cette mobilité professionnelle escomptée.

conception bureaucratique de la carrière, puisque le changement de poste ou de condition joue, non seulement sur les conditions de travail, mais aussi sur les progressions d'échelons, sur l'accès à la « hors-classe » et sur les compléments salariaux (*maxima* d'enseignement, primes, heures supplémentaires, *etc.*). Enfin, une autre forme de mobilité professionnelle s'est développée de façon plus récente et c'est l'objet de notre analyse. Fonctionnelle, elle offre une opportunité de mobilité professionnelle en ce qu'elle permet aux individus de « bouger » par rapport à leurs missions classiques et donc d'élargir leurs connaissances et leurs relations. Cela concerne l'ensemble de ces personnels qui, sans changer de statut ni de salaire, « font fonction » d'autre chose. Hughes attirait l'attention sur cette dimension de la carrière professionnelle au regard de la proximité ou non, avec *l'activité centrale* du métier, l'évolution de carrière étant alors un éloignement plus ou moins temporaire de la fonction d'origine : « Considérons donc *l'activité centrale* dans un métier, qui peut être également celle qui donne son nom au métier. Tout métier consiste inévitablement en une combinaison de cette activité et d'autres qui lui sont *accessoires*, soit par nature, soit en raison de l'organisation institutionnelle du travail » (Hughes, 1971 [1996] ; 180).<sup>21</sup> Ces « faisant fonction » sont mandatés par l'institution pour occuper une fonction plus ou moins liée ou éloignée de leur métier d'origine. Cette mobilité concerne un nombre important de cadres moyens et d'enseignants. Par exemple, une forte majorité d'IPR sont, à temps partiel ou parfois même à temps plein, délégués à des missions qui ne sont pas au cœur de leur métier de base, l'inspection individuelle des enseignants. Un nombre non négligeable d'enseignants deviennent « formateurs associés », « personnes ressources », « coordonnateurs ZEP », directeurs d'écoles, *etc.* Ensemble de fonctions que l'on peut définir comme celles de « cadres de proximité » non hiérarchiques.

Cette mobilité fonctionnelle est en forte croissance (*cf.* le Chapitre II. de cette Partie) et constitue donc un phénomène sociologiquement intéressant du point de vue des opportunités de mobilité professionnelle. Nous avons fait l'hypothèse que, d'une part elle rencontre un certain intérêt des personnels (même si cet intérêt est marqué d'ambivalence et de discréption), mais qu'elle rencontre, d'autre part, les besoins de l'institution, tels que les impliquent la modification des modes de régulation du système scolaire et de gestion des ressources humaines autour de la réforme institutionnelle. La question qui se pose est bien sûr de savoir si les objectifs de l'institution sont ainsi atteints.

La mise en œuvre, depuis les années 1980, d'une gestion publique territorialisée impose un nouveau cadre cognitif et normatif qui n'est pas, on l'a vu dans le point précédent, sans conséquences sur les « réponses » qui sont apportées aux « problèmes » élaborés localement.<sup>22</sup> Concrètement les solutions institutionnelles qui s'ébauchent impliquent :

---

<sup>21</sup> Plus récemment, Becker utilisait une notion proche – « l'activité cardinale » – pour décrire le faisceau de tâches des artistes dans les « mondes de l'art » (Becker, 1986 [2006]).

<sup>22</sup> On s'éloigne ici d'une analyse formulée antérieurement qui lie l'apparition de ces solutions institutionnelles à l'insertion dans le système éducatif de l'obligation de résultat (Demainly *et al.*, 2003). Placer la source de cette évolution sur cette innovation institutionnelle (empruntée au management privé) revient selon nous à confondre la cause et la fonction d'un objet sociologique (Durkheim, 1895 [1988]). L'obligation de résultat n'est pas la *cause* de l'évolution du système éducatif, mais a bien – éventuellement – *fonction* de le faire évoluer. On l'a vu, la cause de ce changement est à chercher dans les politiques de décentralisation que Duran et Thoenig comparent à un « arbre [qui] cache la forêt de la redistribution de l'autorité et du pouvoir » (Duran, Thoenig, 1996 ; 593). L'obligation de résultat

- une autonomie accrue des acteurs de base, mobilisés, inventifs, contrôlés, dont l'action sera mesurée de la manière la plus objective possible. Ces acteurs auront des capacités de négociation et coordination locales ;
- une mobilisation de corps intermédiaires, de cadres de proximité, capables d'encourager les équipes, coordonner, aider à l'auto-évaluation et à l'évaluation, aider à la rectification en cas de baisse de qualité ;
- la fabrication et l'utilisation de techniques sophistiquées de compte rendu et d'évaluation (renvoyant aux notions de « traçabilité » et de « mappabilité », Cochoy et de Terssac, 2000 ; Demainly, 2000a) qui caractérisent le management industriel moderne ;
- une différenciation interne du corps enseignant, qui, à la différence de l'agrégation, se fasse sur critères professionnels et non pas sur critères académiques, sur les compétences et non pas sur les qualifications.

Voyons rapidement comment ces évolutions s'inscrivent dans les pratiques des différents groupes professionnels étudiés.

• *Les coordonnateurs REP.* On voit se dessiner ces solutions institutionnelles dans la déclinaison académique lilloise de la politique d'Éducation prioritaire où, depuis la relance de l'Éducation prioritaire de 1999, les REP ont été tenus de produire un « contrat de réussite », puis un bilan intermédiaire et plus récemment un bilan final. Ces documents qui fixent normalement des objectifs s'appuient sur différents indicateurs standardisés : évaluations nationales CE2-6<sup>e</sup>, caractéristiques de la zone (CSP défavorisées, taux de chômage, *etc.*) ou plus « qualitatifs » (appréciation portée sur la « réussite » de telle ou telle action). Cet outillage d'évaluation est diffusé ou défendu à la fois par les cadres de proximité, les cadres hiérarchiques et quelques militants pédagogiques dans leurs établissements. L'encadrement du travail enseignant combine, on le voit, des éléments humains et des outils. À défaut d'obligation de résultats, on trouve dans les discours des coordonnateurs REP une variante proche, celle de l'obligation de participer. Mme Imonée, par exemple, fera amèrement remarquer à des collègues non-impliqués dans les actions REP, ou distants, qu'eux-aussi bénéficient d'une indemnité REP. Selon elle, l'indemnité implique un investissement supplémentaire pour le réseau, une obligation d'implication, tandis qu'eux la perçoivent comme octroyée en raison d'un service en environnement difficile. Les coordonnateurs, comme les autres cadres de proximité (formateurs rectoraux, personnes ressources) sont une pièce essentielle du nouveau dispositif institutionnel de mobilisation des enseignants.

Les directives-cadres des circulaires de 1990, 1992 et 1997 imposent une formalisation des modes de fonctionnement du REP, au travers de la définition d'outils de « pilotage » (lettre de mission, contrat de réussite, directoire, conseil de zone), ou d'agents spécifiques : le responsable de zone qui est un principal

---

n'est qu'un outil ou une technique parmi d'autres, corollaire à l'évaluation, aux notions de projets et de contrat, qui trouve une opportunité et une possibilité voire une « pertinence » d'action dans ce cadre plus général de la décentralisation de l'administration publique en France et les discours de sa modernisation que nous étudierons ultérieurement. L'obligation de résultat est donc un prisme diffractant pour l'analyse dans la mesure où elle voile une partie des autres mécanismes à l'œuvre dans le système mais surtout, en insistant sur cette notion importée du management privé, colore sans doute de façon trompeuse l'évolution en cours.

de collège ou l'inspecteur de la circonscription, le co-responsable (l'autre), le coordonnateur REP qui forment la « triplète » ou le « trio » (en langage non officiel). Au niveau académique, la lettre de mission, rédigée à l'attention des coordonnateurs et co-signée par le recteur et l'inspecteur d'académie, distingue trois orientations : un champ d'action institutionnel (préparation des instances de concertation, représentation du REP dans les réunions d'établissement), un champ d'action partenarial (représentation du REP dans les réunions communales, associatives ou de la politique de la ville) et un champ d'action pédagogique (participation à la réalisation du diagnostic pédagogique du réseau, préparation et suivi du programme d'actions, montage de projets, garantie de la cohésion des actions inter-degrés, facilitation de l'expression et la mise en forme de la demande de formation).

• *Les CPFE.* Les CPFE interviennent de façon autonome et développent des techniques inventives pour négocier leur entrée dans les établissements et mobiliser les équipes enseignantes. Leur tâche relève pour partie du cadrage de l'autonomie dévolue à l'établissement en veillant à une définition pertinente du droit à la « formation à initiative locale » octroyé aux équipes éducatives (forme de formation elle-même jugée par la hiérarchie comme la plus pertinente<sup>23</sup>). Il s'agit bien de contrôler la bonne qualité de la demande de formation de façon à assurer son efficacité. Les CPFE se sont dotés d'une panoplie d'outils (le cahier des charges, le discours du « pilotage par le sens », le compte-rendu d'activité, *etc.*) permettant à la fois d'influencer les acteurs, d'assurer la bonne mise en forme de la demande de formation, le compte-rendu de leurs activités et de celle des équipes dans les établissements. Les compétences revendiquées par les CPFE (métier secondaire) sont bien distinctes des qualifications exigées pour l'exercice de leur métier d'origine ou métier principal (enseignement).

• *Les administrateurs scolaires.* Les administrateurs scolaires se voient confier la définition d'une politique qui serait l'émanation du projet académique au niveau du bassin. On trouve dans cette fonction une *autonomie* (définition d'une politique de bassin pertinente), mais une *autonomie cadée* (en accord avec la politique académique). Leur rôle est celui d'un exercice d'influence (non hiérarchique) sur l'encadrement hiérarchique de proximité qu'il faut sensibiliser et mobiliser sur ces politiques de bassin et rectorales. Au besoin, l'administrateur scolaire cadre certaines pratiques, notamment celle de la carte des formations et des langues. Ce groupe professionnel, à ce stade d'existence de sa trajectoire, ne semble pas recourir de façon systématique à des outils, ceci leur permettant peut-être de se distinguer de la fonction de gestionnaire (opposée ici à une fonction proprement politique). Là encore, les compétences revendiquées par les administrateurs scolaires (métier secondaire) sont bien distinctes des qualifications exigées pour l'exercice de leur métier d'origine ou métier principal (puisque leur recrutement se fait dans des corps aux qualifications aussi diverses que celles des corps de direction, des corps d'inspection et du corps des gestionnaires).

En échange de tâches présentées comme gratifiantes, de possibilités de développement professionnel, voire de carrière hiérarchique ultérieure, l'administration scolaire attend donc de ses « faisant fonction » un travail de persuasion sur les terrains, qui soit propre à améliorer les résultats scolaires, rationaliser l'usage

<sup>23</sup> « Les formations sur place et pluri-catégorielles, faisant appel à des partenaires extérieurs sont privilégiées en raison de leur efficacité reconnue. » (Circulaire n°99-007 du 20-1-99, publiée au BO du 28-1-99)

des moyens matériels et humains, éviter les gros problèmes affectant les établissements dits « sensibles », diffuser la « culture de l'évaluation » chez les enseignants.

## MANUELS ET OUVRAGES CENTRAUX

- CHAMPY, Florent. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.
- DEMAZIERE, Didier, & GADEA, Charles (Eds.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Chicago : University of Chicago Press.
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge : Polity press. 250 p.
- HUGHES E. CH. (1971 [1996]). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Recueil de textes composé par Jean-Michel Chapoulié ; 344 p.
- STRAUSS, Anselm. (2001). *Professions, Work and Careers*. New Brunswick-London: Transaction Publishers.

## BIBLIOGRAPHIE DETAILLEE

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, « Perspectives en Éducation et Formation » ; 296 p.
- BALL S. J., GEWIRTZ S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism' : shifting discourses of school headship in the education marketplace, *Discourses : studies in the cultural politics of education*, Vol. 21, n°2 ; pp. 253-268.
- BALL S. J., VAN ZANTEN A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques, *Éducation et sociétés*, n°1 ; pp. 47-71.
- BECKER H. S. (1986 [2006]). *Les Mondes de l'art*. Paris, Flammarion, « Champs » ; 380 p.
- BOLTANSKI L. (1982). *Les Cadres : la formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982 ; 523 p.
- BOUFFARTIGUE P., Gadéa Ch. (2000). *Sociologie des cadres*. Paris, Éd. La Découverte, 118 p. ; « Repères ».
- CHARLOT B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».
- CONDETTE J.-F. (2001). *Les Recteurs de l'académie de Lille (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)*. CRDP du Nord-Pas-de-Calais, « Patrimoine éducatif » ; 199 p.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris, Éd. du Seuil, 448 p., rééd. coll. « Points », 1981.
- DAMASKA, M. R. (1986) *The Faces of Justice and State Authority : A Comparative Approach to the Legal Process*. New Haven : Yale University Press.

- DEMAILLY L. (1991). *Le Collège. Crise, mythe et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1991, "Mutations/sociologie ", 374 p
- DEMAILLY L. (2000a). Les modes d'existence des techniques du social, *Cahiers internationaux de sociologie*, CVIII, pp. 103-124.
- DEMAILLY L. (2001). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels, Journées d'études "Vers une sociologie française des professions", Rouen, 22 mai.
- DEMAILLY L., MONFROY B., TONDELLIER M., VERDIERE J. (2003). *Les processus et les agents de régulations intermédiaires dans le système éducatif français. Le cas de l'académie de Lille*. IFRESI/ Commission Bruxelles 5<sup>e</sup> PCRD. Rapport regraphié ; 183 p.
- DEROUET J.-L. (2003). L'avenir d'une illusion ou Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne, in DEROUET, J.-L. (dir.). *Le collège unique en question*, Paris, PUF ; pp. 1-28.
- DE SINGLY F., THELOT C. (1988). *Gens du privé, gens du public : la grande différence*. Paris, Dunod, 256 p. ; « L'œil économique ».
- DESROSIERE A., THEVENOT L. (2000). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris, La découverte, « Repères ».
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p., « U ».
- DURKHEIM É. (1895 [1988]). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion ; « Champs ».
- DULOT A., FERRIER J., MENAGER A. (2000). *Les tâches des inspecteurs territoriaux*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, mars.
- DURAN P., THOENIG J.C. (1996). « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de sciences politiques*, n°4, août, pp.580-623
- DUTERCQ Y., Lang V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français, *Éducation et sociétés*, 8, n°2 ; pp. 49-64.
- FERRIER, Jean. (2000). *Les Inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995: Ils ont construit l'école publique*, tome 1 et 2. Paris: L'Harmattan.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Chicago : University of Chicago Press.
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge : Polity press. 250 p.
- GADEA C. (2003). *Les cadres en France. Une énigme sociologique*. Belin : Perspectives sociologiques ; 286 p.
- GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and Social Justice in Education*. Londres, New York : Routledge ; 204 p.
- GRELON A. (2001). Les débuts des cadres, in Bouffartigue P. (dir.). (2001). *Cadres : La grande rupture*. Paris, La Découverte, « Recherches » ; 348 p. Pages : 21-34.

- GROSSEIN, J.-P. (2003). « Présentation ». In Weber M. (1904-1905 [2003]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'autres essais*. Paris, Gallimard, 534p. ; « Tel ». Pp. III-LXII.
- GROUX. G. (1983). *Les Cadres*. Paris, La Découverte, « Repères ».
- GROUX G. (1983). Les couches moyennes, l'État et le corporatisme en France. *Revue française de sociologie*, 24, 4 ; pp. 301-315.
- GUILLAUME F.-R., MARESCA B. (1993). « Les chefs d'établissement et l'autonomie », *Éducation et formation* n°35, juillet, pp. 43-51.
- HABERMAS J. (1968 [1973]). *La technique et la science comme "idéologie"*, Paris, Gallimard ; 214 p. « Tel ».
- HIRSHHORN M. (1999). *L'Ère des enseignants*. Paris, PUF, « Sociologies » ; 302 p.
- HUGHES E. CH. (1971 [1996]). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Recueil de textes composé par Jean-Michel Chapoulié ; 344 p.
- KAESLER D. (1996 [1995]). *Max Weber. Sa vie, son œuvre, son influence*, Paris, Fayard, 300 p.
- LELIEVRE C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur ; 208 p.
- PELAGE A. (2000). Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire. In Van Zanten, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte. Coll. « Textes à l'appui » ; pp. 219-227.
- PELAGE A. (1998). Les transformations de la fonction de proviseur. In BOURDONCLE, R., DEMAILLY L. (1998). Les professions de l'éducation et de la formation. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 75-89.
- ROUX Ch. (1997). L'inspection primaire au XIXe siècle, Marseille, CNDP/CRDP, « Documents. Actes et rapports pour l'éducation » ; 192 p.
- STRAUSS, Anselm. (2001). *Professions, Work and Careers*. New Brunswick-London: Transaction Publishers.
- TANGUY L. (sous la dir.) (1986). *L'Introuvable relation formation/emploi : un état des recherches en France*. Paris, La documentation française, 302 p.
- TOURAINE A. (1962). L'organisation professionnelle de l'entreprise, in Friedmann G., Naville P., *Traité de sociologie du travail*, Paris, A. Colin ; pp. 387-403.
- VAN ZANTEN A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne, *Recherches sociologiques*, XXXV, n°2 ; pp. 47-64.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI enjeux*, mars 2001 ; pp. 224-268.
- VASCONCELLOS M. (1999). *Le système éducatif*. Paris, La Découverte, « Repères » ; 128 p.

- WEBER M. (1904-1905 [1964]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, Presses Pocket ; «Agora».
- WEBER M. (1904 [1965]). L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales, in Weber M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, Presses Pocket ; «Agora»
- WEBER M. (1904-1905 [2003]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'autres essais*. Paris, Gallimard, 534 p. ; « Tel ».
- WEBER M. (1922 [1995]). *Économie et société / 1, les catégories de la sociologie*. Paris, Plon/Presses Pocket ; «Agora».
- WEBER M. (1996). « Considération intermédiaire : théorie des degrés et des orientations du refus religieux du monde » in Weber M., *Sociologie des religions*. Paris, Gallimard ; pp. 410-460.