



Comment survivent les institutions?

Denis Laforgue

► **To cite this version:**

Denis Laforgue. Comment survivent les institutions? : Le cas de l'institution scolaire. 2004.
<hal-00839255>

HAL Id: hal-00839255

<http://hal.univ-smb.fr/hal-00839255>

Submitted on 27 Jun 2013

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

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

Comment survivent les institutions?

Le cas de l'institution scolaire.

Denis LAFORGUE

Si l'on suit les analyses de L. Dumont, les institutions ne coulent des jours heureux que dans les sociétés traditionnelles où règnent, sans partage, les "*idées-valeurs holistes, qui valorise la totalité sociale et néglige ou subordonne l'individu humain*" (Dumont, 1983, p. 303). Il en est tout autrement dans notre société où les "*idées-valeurs individualistes*" (qui valorisent l'individu et subordonnent la totalité sociale) tout à la fois dominant et entrent en tension avec des formes sociales holistes rémanentes (Dumont, 1991). Dans ces conditions, comment nos institutions parviennent-elles à se maintenir? Comment parviennent-elles à "*valoriser la totalité sociale*" malgré les exigences d'égalité et de reconnaissance individuelles caractéristiques des sociétés modernes ?

Ainsi, l'institution scolaire est-elle peut-être sur le déclin (Dubet, 2002) mais elle parvient à réaliser des enjeux fortement contradictoires avec l'idéologie individualiste dominante : produire des populations scolaires hiérarchisées, imposer à la demande sociale une offre de formation pré-définie, faire du coût éducatif un critère de décision prioritaire... Comment fait-elle? A partir d'une enquête ethnographique de deux ans au sein d'établissements scolaires et d'administrations déconcentrées de l'Éducation Nationale (Laforgue, 2003), nous proposons des éléments de réponse en étudiant quelques "mécanismes" (Elster, 1991) qui permettent à des acteurs éducatifs et administratifs (non-enseignants) de l'institution scolaire de faire face, en situation de travail, à un environnement résistant.

On distinguera des mécanismes "internes" qui permettent à ces acteurs de préserver les significations, les enjeux, les Biens fondateurs de leur institution et de leur Soi professionnel, en les hybridant à des idées-valeurs individualistes. L'"idéologie du don" est une forme bien identifiée de ce type de mécanisme, mais le background des acteurs de l'institution scolaire se renouvelle sous bien d'autres formes à analyser.

On montrera que cette évolution des fondements symboliques de l'institution, s'articule à des mécanismes "externes": le renouvellement des fictions institutionnelles permet aux acteurs

éducatifs et administratifs d'offrir des possibilités d'action à certains groupes extérieurs; ils s'assurent ainsi leur loyauté, condition de reproduction de l'institution. Au contraire, les attentes, antagonistes, d'autres acteurs sont occultées. Les formes de la rationalité procédurale que les membres de l'institution mettent alors en œuvre en situation méritent d'être analysées

1. Une institution fragilisée par un environnement résistant

Par l'expression "survie de l'institution scolaire", on entend le fait que cette institution parvient à réaliser ses enjeux, ses impératifs traditionnels. Pour comprendre comment l'institution perdure, il est pertinent d'adopter une perspective d'analyse "micro", attentive à la manière dont ses membres maintiennent des expériences professionnelles acceptables. En effet, l'ethnographie des situations de travail établit que la survie de l'institution ne va pas de soi et que différents membres de l'institution scolaire sont confrontés à de sérieuses difficultés dans la réalisation quotidienne de leurs tâches traditionnelles. Dans ce contexte, comment les acteurs de cette institution parviennent-ils à produire des actions qui assurent tant le maintien de leur estime de soi que la loyauté d'acteurs extérieurs?

1.1. Une institution au service de la "Raison d'Etat"

Historiquement, l'institution scolaire a une visée technique de maîtrise de l'environnement social, au service de la "puissance de l'Etat" (Foucault, 1994). L'institution scolaire entend intervenir sur le corps social, que ce soit pour le modifier, assurer la reproduction ou le développement de ses caractéristiques ou encore pour assurer aux citoyens l'accès à des droits et à des biens. Quelle que soit la forme de l'intervention étatique, cette dernière repose sur un artificialisme qui fait des individus constituant la société des objets de l'action de l'Etat. Cette posture technique de manipulation des individus est particulièrement visible dans la manière dont l'institution régit l'orientation scolaire des élèves. Par exemple, l'orientation (par défaut) d'un élève dans telle ou telle filière professionnelle, à la sortie du collège, repose sur l'impératif étatique de "remplir" des formations en adéquation (relative) avec les exigences économiques.

Ainsi, lors d'une réunion avec des chefs d'établissement, un inspecteur d'académie¹, constatant que certaines filières professionnelles sont à moitié vides, et que, parallèlement, des élèves se plaignent de ne pas avoir été pris dans d'autres filières très demandées par les familles, commente : *“ Il y a une dévalorisation de l'enseignement professionnel, dans notre pays, il n'y a pas de culture technologique et c'est dommageable. Pourtant, il y a des emplois dans ces filières peu attractives, mais pas de candidats... Il y a des demandes dans les filières à col blanc. ”*.

Pour atteindre son objectif d'une adéquation formation-emploi, l'administration scolaire réduit l'élève à des capacités d'apprentissage (à une force de travail) et juge ces dernières suffisantes ou non pour acquérir une qualification professionnelle dont la sphère économique a besoin. Dans ce type de relation, les projets de vie propres à chaque élève sont occultés par les enjeux étatiques.

L'inspecteur d'académie poursuit : *“ En fait ces élèves qui se retrouvent dans ces filières sont ensuite très heureux d'y être, ... mais au départ, il ne veulent pas y aller ”*.

Les membres de l'institution scolaire entendent donc contribuer au bon fonctionnement du corps social, tout en restant largement indifférents aux attentes et réaction de la société civile. La légitimité de ce rapport de l'Etat aux groupes sociaux repose sur ce qu'on appellera le "mythe de l'Etat distancié": celui-ci postule le monopole de l'Etat sur les valeurs (il incarne l'intérêt général) et la connaissance du réel (l'action étatique est posée comme la seule possible, car vraie, rationnelle, objectivement fondée).

On peut qualifier cette conception de l'Etat, de "mythe", au sens que J.-P. Vernant donne à ce concept: *“ Le mythe permet d'établir entre les différents éléments de la culture [...] un jeu de correspondances symboliques assurant la cohérence, la stabilité, la permanence relatives de l'ensemble. [...] Il est à l'œuvre pour structurer, classer, systématiser, rendre assimilable, édifier une pensée commune, un savoir partagé ”* (Vernant, 1996, p. 355-356). Dans le cas étudié, le mythe de l'Etat distancié est censé prendre en charge les tensions constitutives des sociétés modernes, entre les idéologies individualiste (dominante) et holiste. Ce mythe permet, dans une société “ d'individus ”, différenciée, segmentée, d'élaborer, malgré tout, un “ intérêt général ”. A défaut de servir le Bien commun, cette définition de l'intérêt général contribue à reproduire des formes sociales holistes, qui restent parmi les fondements de notre société (la production de populations scolaires hiérarchisées tout à la fois alimente la sphère économique et intègre les individus...). Cette médiation symbolique opère en instituant l'Etat comme la seule instance

¹ Il s'agit du directeur des services départementaux de l'Education Nationale, qui a en charge le pilotage du système

capable de sublimer les intérêts particuliers en un intérêt général.

1.2. Des usagers et des agents de base turbulents

Cette posture en surplomb de l'institution scolaire est fortement mise à mal tant par les usagers du système éducatif que par les "agents de base" que sont les enseignants. L'institution doit faire face à ces acteurs, qui ne considèrent pas les prétentions étatiques comme d'emblée adéquates, "allant de soi", légitimes. Pour autant, ils exigent une intervention de l'Etat (autre).

Le monde scolaire offre, depuis quelques décennies, un accès élargi et prolongé aux qualifications scolaires. Cette massification de l'enseignement est congruente avec la conception de l'individu moderne, qui valorise l'égalité de tous les citoyens (Taylor, 1994) et la performance individuelle en particulier dans le domaine économique. Cette égalisation formelle des droits a incité des familles, jusque là peu mobilisées scolairement, à investir les biens scolaires. Dans le même temps, le système éducatif a maintenu des processus de sélection (conformément à l'enjeu étatique de production d'élites), qui conduisent inévitablement à la déception d'une fraction de la population. Désigné et auto-désigné comme le garant des conditions de réussite dans un monde scolaire concurrentiel, l'Etat est alors fortement contesté lorsque le projet familial est menacé. Ces prises de parole (Hirschman, 1995) prennent la forme d'exigences accrues en matière de conditions de scolarisation, de recours aux procédures d'appel (suite à un redoublement décidé par les enseignants) ou de contentieux.

Par exemple, le secrétaire général d'une administration scolaire départementale souligne: " *Ah les contentieux sont de toutes natures, de toutes natures, ce sont des contentieux contre des décisions de l'autorité académique défavorables aux usagers et aux personnels*". Plus tard, il insiste sur le fait que " *la gestion du système éducatif est éminemment complexe, ce qui fait que... je ne voudrais pas finir sur une note pessimiste, mais l'ensemble des personnels est quelque fois aussi très frustré de sentir que leur technicité, leurs efforts ne sont pas toujours bien considérés par les usagers hein... [] C'est très difficile pour que tout aille bien et ça, c'est passé complètement sous silence, y compris par les médias, qui bien évidemment...*"

Une autre source de tensions entre l'institution et les usagers, là encore liée à la massification de l'enseignement, provient de l'antagonisme croissant des systèmes normatifs qui coexistent de fait dans le monde scolaire. Dubet et Martucelli (1996) insistent par exemple sur l'opposition entre

éducatif au niveau d'un département.

d'une part la forme scolaire et d'autre part, la socialisation familiale des enfants d'origine populaire, les normes de la socialisation juvénile ou encore des formes d'autorité renouvelées. Ces contradictions se manifestent par des phénomènes d'échec et de déviance scolaire, de révolte et d'apathie de la part d'une fraction des élèves. De plus, les réactions, parfois violentes, de ces populations scolaires, l'ampleur du phénomène "d'échec scolaire" rendent problématiques les expériences professionnelles des acteurs éducatifs des établissements (Payet, 1997). De nombreux enseignants souffrent de ces situations de travail, qu'ils jugent incompatibles avec leur identité professionnelle. Se multiplient alors les postures d'apathie et de prise de parole à l'égard de la hiérarchie administrative.

Ainsi, les différents débats locaux, organisés par le ministère dans le cadre du "grand débat national sur l'école" en décembre 2003, ont été l'occasion pour de nombreux enseignants de souligner leurs difficultés avec certains élèves ("*Pour eux, l'école c'est secondaire [] ils sont pas motivés*"), d'exprimer leur malaise professionnel ("*ils n'arrivent même pas à écouter en silence pendant 50 minutes!*") et insister sur leur refus du "*collège unique actuel*" ("*[Dans chaque collège], il faudrait faire une seule classe d'élèves pénibles, mais y aller à plusieurs, 2 ou 3 profs, et là ça changerait tout!*").

Si le mythe de l'Etat distancié rend les postures d'injonction et d'indifférence à l'environnement de l'institution scolaire acceptables aux yeux mêmes de ses responsables politiques et administratifs, il reste qu'au quotidien ces derniers voient leurs prétentions mises à mal par de fortes résistances de la part d'usagers et d'une fraction des enseignants. Le mythe de l'Etat distancié ne fournit donc pas, à lui seul, suffisamment de légitimité à l'institution pour lui permettre d'assurer sa survie.

2. Un mythe émergent au secours de l'institution

Dans la réalisation de ses enjeux, l'institution est fragilisée tant par les usagers (leurs prétentions, leurs stratégies) que par ses propres membres (prises de parole, apathie, déviance des acteurs des établissements scolaires). Des ressources permettent tout à la fois de fonder l'acceptabilité des actions étatiques (administratifs) et d'intéresser les acteurs "turbulents" précédemment évoqués. C'est tout particulièrement le cas du "mythe de l'efficacité du local".

2.1. Des acteurs locaux capables

Il existe des versions officielles, formalisées, de ce mythe de l'efficacité du local, et en particulier des versions nationales qui sont aux fondements des processus de décentralisation et de déconcentration. Il s'agit pour l'Etat de garder un rôle dans la détermination des cadres généraux de l'action publique (et dans l'évaluation de cette dernière) mais aussi d'accorder à des acteurs locaux (élus, administrations déconcentrées, agents de base) suffisamment d'autonomie et de moyens d'action pour qu'ils puissent identifier et traiter un certain nombre de problèmes spécifiques à des territoires délimités. Le postulat de ce mythe est que les acteurs locaux, à condition qu'ils respectent les orientations fixées par "l'Etat distancié" et que leurs décisions soient soumises à un contrôle a posteriori, sont en mesure de mieux analyser un problème de territoire, de mieux répondre aux besoins de sa population, et disposent de compétences individuelles ("connaissances du terrain") et collectives ("concertation", "complémentarité") pour le traiter de manière adéquate.

En quoi ce type de cadrage peut être rattaché à une pensée mythique? Au sens où il institue des catégorisations du réel et des relations de causalité posées comme des évidences, pourtant susceptibles d'être discutées.

Le discours sur la mobilisation comme phénomène "naturel", "normal" pour des professionnels de l'éducation occulte tout particulièrement le fait que la différenciation des contextes scolaires a un impact sur les expériences professionnelles des acteurs éducatifs et sur leur capacité à réagir, de manière conforme aux normes éducatives, aux problèmes de leurs élèves. Le mythe de l'efficacité du local ne prend la mesure ni de la souffrance ni de la lassitude professionnelle, générées par la confrontation quotidienne à de populations d'élèves qui n'adhèrent pas aux normes scolaires (Payet, 1997 ; van Zanten, 2001). Ce caractère problématique des expériences professionnelles peut bloquer tout processus de mobilisation des agents de base. Quant à l'aspect du mythe qui porte sur les effets positifs de cette mobilisation, il occulte différents phénomènes. L'intéressement des familles à un établissement repose autant (sinon plus) sur les caractéristiques sociales, scolaires et ethniques de sa population (que les acteurs d'établissement ne maîtrisent pas ou peu) que sur la qualité de l'enseignement et les compétences des enseignants. De plus, le redressement d'un collège par le biais d'un recrutement

accru d'usagers peut avoir des effets pervers sur des établissements voisins, qui perdront des élèves. Pourtant cette logique concurrentielle est valorisée par certains responsables administratifs qui en font un facteur d'amélioration globale du système éducatif. Ainsi, un secrétaire général : *“ Il peut y avoir des effets pervers, un chef d'établissement peut très bien s'investir énormément et puis enfoncer tous ceux qui sont à côté de lui et attirer tous les meilleurs élèves à lui. A ce moment là, c'est peut-être aussi une émulation pour celui qui est à côté pour déployer des efforts tout aussi importants pour éviter de perdre ses meilleurs élèves ! ”*. En valorisant de la sorte les logiques concurrentielles, afin d'améliorer l'efficacité du système éducatif, ces membres de l'institution scolaire perdent de vue que, dans une telle configuration, toute différence d'efficacité entre des établissements (qui peut être le fruit ou pas des intentions des acteurs) se fera toujours au détriment d'une fraction de la population scolaire².

Cette version très générale du mythe de l'efficacité du local coexiste avec des appropriations fort diverses d'un groupe social (professionnel) à l'autre. Nous allons montrer que tant les usagers que les acteurs des établissements scolaires et les responsables administratifs ont de bonnes raisons³ de s'approprier ce mythe. Ce faisant, ils adoptent tous une posture de loyauté minimale qui assure la survie de l'institution scolaire.

2.2. L'intéressement des familles

La traduction pratique de ce mythe de l'efficacité du local a le grand mérite d'assurer la loyauté des familles les plus mobilisées scolairement envers l'institution. Comment ?

Ce mythe requiert des établissements qu'ils s'adaptent, qu'ils répondent au mieux aux besoins et aux attentes de la population locale qui leur est affectée. Autrement dit, un établissement accueillant une forte proportion d'élèves en difficulté scolaire devra mettre en place des dispositifs pédagogiques d'aide individualisée permettant de lutter contre l'échec scolaire. A

² Lorsqu'ils valorisent les logiques de marché, les responsables administratifs sont encore plus optimistes que les plus libéraux des économistes. En effet, pour eux, l'instauration de la concurrence amènera tous les établissements à être efficaces, sans aucune perte (aucun établissement n'est censé disparaître car non concurrentiel). Ils postulent donc que tous les enseignants peuvent être bons s'ils le veulent (à la différence des agents économiques).

³ Ainsi, l'explication de l'ancrage et du maintien d'un mythe ne peut se contenter de la mise en évidence d'une fonction sociale (Elster, 1991), en l'occurrence de reproduction de l'institution scolaire. Une explication rigoureuse doit montrer comment les différents acteurs concernés (familles, enseignants, administratifs) s'approprient ce mythe ou “ font avec ” et contribuent ainsi à sa reproduction et à celle de ses effets.

l'inverse, un établissement recrutant une population locale majoritairement d'origine sociale favorisée, sera autorisé et incité à proposer des filières d'élite, d'excellence. On perçoit alors le lien très fort entre ce mythe émergent et la traditionnelle " idéologie du don " : l'Ecole se donne toujours pour mission de donner à chaque élève les moyens d'exploiter et de développer pleinement ses aptitudes initiales⁴.

Ce mythe de l'efficacité du local autorise donc et légitime (au nom d'un service public qui reconnaît et tient compte de la diversité des usagers) l'instauration d'une offre de formation différenciée et hiérarchisée : les meilleurs élèves sont regroupés dans des filières d'excellence et les élèves en difficulté sont relégués dans des classes de niveau... Ce faisant, ce mythe parvient non seulement à respecter les impératifs holistes de l'Etat, mais aussi à les articuler avec les aspirations individualistes des usagers. Les familles les plus mobilisés peuvent développer des pratiques consuméristes afin d'assurer à leurs enfants la meilleure scolarité possible (conformément aux idées-valeurs individualistes dominantes).

En offrant de telles opportunités de réalisation à des stratégies individuelles, l'institution contribue à sa propre survie : elle limite les défections des usagers. Certes, cette articulation entre les enjeux étatiques et les aspirations des usagers les plus favorisés se fait au détriment des familles les plus démunies : leurs enfants sont bien souvent regroupés dans des classes de niveau, néfastes à leur réussite scolaire (Thrupp, 1995). Mais ces familles forment un groupe latent qui ne parvient pas à se faire entendre de l'institution et reste incapable de la fragiliser.

2.3. La loyauté des agents de base

Si l'on s'intéresse maintenant aux agents de base de l'institution (les enseignants et les chefs d'établissement), comment s'approprient-ils ce mythe de l'efficacité du local? En quoi ce dernier fonde-t-il leur loyauté à l'égard de l'institution ?

L'enquête ethnographique établit que ces acteurs n'adhèrent pas pleinement à ce mythe. En particulier, ils ne sont pas dupes des discours officiels. Les acteurs éducatifs locaux font rapidement, au cours de leur carrière professionnelle, l'expérience des limites d'action effectives des dispositifs censés promouvoir l'autonomie des établissements par la concertation et la

⁴ C'est cette hybridation entre un des plus solides fondements de l'institution scolaire et une rhétorique moderne sur l'importance de la "compétence et de la motivation individuelle" qui assure l'ancrage du mythe de l'efficacité du local.

contractualisation (Glasman, 1999). L'interaction ci-dessous montre par exemple que les chefs d'établissement attendent peu de choses des verdicts de leur hiérarchie en matière de projet d'établissement.

Lors d'une formation de chefs d'établissement, réunissant des stagiaires et des acteurs administratifs, un responsable de la formation (chef d'établissement lui-même) demande : *“ Ces plans d'action, ces projets que vous nous demandez, à quoi ça vous sert ? ”*

Un chef de division : *“ Je vais vous dire... Moi on me demande ce qui existe au niveau des actions innovantes... par exemple un inspecteur ou un administratif mandaté par le recteur pour recenser les réponses des établissements face aux difficultés diagnostiquées... Pour répondre on a pris ce qu'on fait remonter les chefs d'établissement. ”*

Le chef d'établissement (C.E.) : *“ Ce document ne veut rien dire...ce document, par rapport à ce qu'on fait avec les enseignants... le papier il sert à rien, il représente rien ! ”*

Le chef de division : *“ C'est vrai que c'est une lacune de fonctionnement. On a des indicateurs externes mais on n'a rien sur les contenus... ”*

Un autre C.E. : *“ Le problème, c'est de rendre compte de ce qui se passe en temps réel...ça change dans l'année... d'une année sur l'autre... il y a des lignes fortes qui demeurent mais ça fluctue... ”*

Le chef de division : *“ Oui... mais vous pouvez bien décliner des actions ”*

Le premier C.E. *“ Mais là ça devient un listing ”*

Le chef de division : *“ Oui mais c'est ça ... c'est pas une évaluation ”*

Le second C.E. : *“ Oui ce qui est plus délicat c'est la procédure même d'évaluation... ”*

Le premier C.E., responsable de la formation, souligne : *“ On n'a pas le temps dans l'établissement. L'équipe est toujours dans l'urgence ”*.

La loyauté des acteurs éducatifs locaux, leur absence de contestation des mythes étatiques ne reposent qu'en partie, ou plutôt dans certaines situations, sur un jugement de légitimité. Plus souvent, il semble que ces acteurs acceptent les postures de leur hiérarchie (et les mythes qui les fondent) car elles leur laissent des possibilités d'action appréciables en situation de travail. Ainsi, des chefs d'établissements se saisissent de la position officielle en matière d'autonomie des établissements, pour assurer le bon fonctionnement de leur établissement, au détriment parfois d'autres établissements (concurrence), voire d'une fraction de leurs propres élèves (à travers la constitution de classes de niveau).

2.4. L'auto-célébration de la hiérarchie

Sur la base de ce mythe de l'efficacité du local, les responsables de l'administration scolaire tendent à faire des établissements les acteurs susceptibles d'assurer la performance du système éducatif et de lutter contre les inégalités scolaires, à travers la marge de manœuvre dont ils disposent et la manière dont ils l'utilisent.

Ainsi la mobilisation des équipes pédagogiques des établissements en difficulté (pertes d'effectifs, élèves en échec scolaire) est jugée comme un des facteurs clés de leur redressement.

Dans l'interaction ci-dessous, un inspecteur d'académie discute avec un de ses chefs de division sur les solutions pour faire face à la décrue démographique d'un territoire éducatif :

Chef de division : *“ Dès qu'on touche aux secteurs, c'est épidermique... ”*

L'inspecteur d'académie (I.A.) : *“ On touchera aux établissements alors ! ”*

Chef de division : *“ Ouh là ! ”*

L'I.A. : *“ Des établissements non attractifs fermeront ... Les chefs d'établissement il faut qu'ils se bougent pour donner un caractère attractif ”*

Lorsqu'un établissement doit faire face à une évaporation de ses élèves, c'est à dire à un évitement d'une partie de sa population de secteur, l'Inspection Académique demande à l'établissement de *“ mobiliser ses compétences pédagogiques et éducatives ”* afin d'élaborer des dispositifs susceptibles de répondre davantage aux besoins et aux attentes de la population scolaire du secteur. Par exemple, un chef de division de l'Inspection Académique explique : *“ Les chefs d'établissement nous disent : “ Mais tel collègue me prend mes bons élèves avec sa section sportive. Mais je vais dire ce qu'a dit un jour l'inspecteur à un collègue qui se plaignait : “ Rien ne vous empêche de créer vous aussi une section attractive. Si vous estimez que la formation de votre collègue est attractive, pourquoi vous n'en proposez pas une vous aussi ? ”. Mais ça veut dire que l'équipe enseignante ait dû réfléchir à un projet et quelque fois ils n'ont pas envie de s'investir ”.*

Ce même mythe de l'efficacité du local conduit l'administration à imputer à un établissement durablement en difficulté, qui ne connaît pas de redressement observable, la responsabilité de sa situation. Sont alors mises en cause les intentions et les capacités individuelles des acteurs de l'établissement.

S'adressant à des directeurs de Centres d'Information et d'Orientation, un inspecteur d'académie commente la situation, les résultats et les pratiques pédagogiques d'un établissement classé en R.E.P., fortement touché par la ségrégation scolaire (50% d'évitement) : *“ Bon, cette R.E.P., elle ne marche bien*

que pour le social... La vision que j'en ai eu, c'est qu'elle n'apporte pas les fondamentaux en math et en français...c'est un constat ! Certains avec des effectifs très allégés n'apportent aucun changement à leur fonctionnement... Quand on voit les résultats, ça fait peur...avec les moyens qu'ils ont...je ne comprends pas... je ne comprends pas !”

Face à ce type de situations qu'ils imputent aux insuffisances des acteurs locaux, les acteurs administratifs peuvent être conduits à réactiver le mythe traditionnel de "l'Etat distancié" et produire des injonctions, des rappels à l'ordre. Mais, si la situation perdure, les acteurs locaux seront cadrés comme “ irrécupérables ”⁵.

La vision du monde scolaire associée à ce mythe du local se révèle être une ressource appréciable pour bon nombre de responsables administratifs. Ceux-ci, en mobilisant une “ pensée sauvage ” (Lévi-Strauss, 1962), ignorante des critères de la logique formelle, opèrent des mises en équivalences, des distinctions, des imputations causales non-contrôlées et contradictoires, mais qui légitiment leurs pratiques. Le mythe de l'efficacité du local, en se focalisant sur la compétence individuelle et en occultant les facteurs structurels de l'efficacité pédagogique, conduit les responsables administratifs à laisser les acteurs des établissements “ se débrouiller ” avec les problèmes d'échec scolaire et de ségrégation.

De plus, ce mythe permet aux responsables administratifs de produire des évaluations des êtres en présence, qui assurent le maintien de leurs propres formes d'engagement traditionnelles. En cadrant des acteurs éducatifs à la fois comme des “ incapables ” et comme “ potentiellement capables ”, les responsables administratifs peuvent conserver un engagement professionnel valorisé, conforme au mythe de l'Etat distancié, en alternant les injonctions, les incitations (distanciées) à la mobilisation des compétences, et les évaluations (en surplomb) des activités des agents de base.

⁵ Ce travail de cadrage des responsables administratifs qui les conduit à catégoriser des acteurs d'établissement tantôt comme “ motivés ”, tantôt comme “ démotivés ”, à les traiter simultanément “ d'incompétents ” mais “ potentiellement capables ”, tout ceci sur la base d'indices empiriques fort minces, se rapproche des réactions décrites par Merton comme relevant d'une “ *alchimie morale* ”. Selon cet auteur, “ *l'alchimie morale permet à l'engroupe de transmuter immédiatement le vice en la vertu et la vertu en vice, selon les besoins* ” (Merton, 1965, p. 145-146). A la suite de M. Douglas (1999), on peut souligner que ces mythes, en tant que signification instituée, ne font pas des acteurs qui les mobilisent de simples supports d'une culture “substantialisée”. Ils sont au contraire les fondements d'une pluralité et d'une diversité d'inférences, de jugements, d'actions élaborés, en situation, par les individus.

Le mythe de l'efficacité du local assure donc aux responsables administratifs qu'ils font correctement leur travail, malgré des occurrences problématiques (dénies, dédaignées grâce aux équivalences et aux différences instituées par le mythe). Ce mythe ne permet pas seulement la protection de l'identité professionnelle, il renforce aussi l'estime de soi en imputant des réussites à la compétence et à la vertu des responsables administratifs, il autorise leur auto-célébration (Sloterdijk, 2002), en les cadrant comme des "pilotes du système éducatif".

Conclusion

Le mythe de l'efficacité du local est donc un des ciments qui fait tenir l'institution mais pas de la manière décrite par les théories du management participatif. L'ancrage de ce mythe ne repose donc pas tant sur ses effets réels sur les performances du système éducatif, mais sur le fait qu'il permet aux responsables politiques et administratifs de construire des relations acceptables avec les établissements (les inciter à se mobiliser) et les familles (contribuer, à distance, à les satisfaire et les informer des bonnes nouvelles du système éducatif). L'émergence du mythe de l'efficacité du local représente une forme de prise en compte, par l'institution, des contraintes environnementales, dans la limite d'une non-fragilisation de ses fondements et de ses enjeux traditionnels. Ce mythe préserve en particulier un des Biens constitutifs des acteurs étatiques (le monopole de la connaissance et de la vertu), tout en offrant des possibilités d'action à des acteurs extérieurs (familles, établissements), limitées mais qui assurent leur loyauté.

Il faut souligner la complémentarité entre ce mythe de l'efficacité du local et le mythe traditionnel de l'Etat distancié, qui reste une ressource centrale pour les membres de l'institution. Suivant les situations, les perspectives en présence, les rapports de force qui se manifestent, les acteurs de l'institution scolaire mobilisent une pratique associée à tel mythe plutôt qu'à tel autre. Tantôt ils mobilisent un cadrage en terme de différentiel de compétences ou d'incarnation de l'intérêt général, qui justifie une gestion autoritaire, l'absence de discussion sur les fins et les moyens, et légitime les enjeux imposés par l'administration scolaire. Tantôt est mobilisé un cadrage en terme de " dynamisme *versus* inertie du local ", qui explique les problèmes en dédouanant les autorités administratives et propose une solution acceptable en insistant sur " les compétences et l'autonomie individuelle ", " l'exigence de probité ", " la satisfaction des usagers ". Cette

oscillation située entre des ressources hétérogènes est aussi une condition de la survie de l'institution scolaire.

Denis Laforgue
Université de Genève
Equipe de Sociologie de l'Education

Bibliographie :

- Douglas, M., 1999 [1986], *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte
- Dubet, F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
- Dubet, F. et Martucelli, D., 1996, *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- Dumont, L., 1983, *Essais sur l'individualisme*, Paris, Gallimard
- Dumont, L., 1991, *L'idéologie allemande*, Gallimard, nrf
- Elster, J., 1991, *Psychologie politique*, Paris, les édition de Minuit
- Foucault, M., 1994a [1982], “ La technologie politique des individus ”, in *Dits et Ecrits IV*, Paris, Gallimard nrf., pp. 813-828
- Glasman, D., 1999, “ Quelques réflexion sur la notion de contrat en éducation ”
- Hirschman, A.O., 1995 [1972], *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard
- Laforgue, D., 2003, *Une administration d'Etat face à la ségrégation scolaire*
- Lévi-Strauss, C., 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon (collection Presses Pocket, 1990)
- Merton, R. K., 1965, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Montfort, Paris
- Olson, M., 1978 [1965], *La logique de l'action collective*, Paris, PUF
- Payet, J.-P., 1997, “ Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue ”, in *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 19-31
- Sloterdijk, P., 2002 [2001], *La compétition des bonnes nouvelles*, Mille et une nuits
- Taylor, C., 1994 [1992], *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier
- Thrupp, M., 1995, “ The school mix effect: The history of an enduring problem in educational research, policy and practice ”, in *British Journal of Sociology of Education*, vol.16, pp. 183-203
- Vernant, J.-P., 1996, *Du mythe à la politique*, Paris, Seuil (collection points essais 2000)
- van Zanten, A., 2001, *L'École de la périphérie*, Paris, PUF

