

Les Cahiers de recherche du Girsef

« FAIRE SOCIÉTÉ » DANS UN MONDE INCERTAIN.

QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE ?

*Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux,
Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven*

N°110 ■ SEPTEMBRE 2017 ■



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



« FAIRE SOCIÉTÉ » DANS UN MONDE INCERTAIN.

QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE ? ¹

Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux,
Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven

Dans les pages qui suivent, nous nous intéressons à la place des normes et des valeurs dans la modernité tardive ; nous soulignons en particulier le paradoxe qui veut que nous disposions à la fois de moins en moins de certitudes et de plus en plus de connaissances dans une diversité de domaines ; nous nous interrogeons alors sur le rôle de l'école dans ce contexte et nous formulons des propositions pour un programme de recherche.

¹ Une version anglaise de ce texte est disponible sous le titre : Living together in an uncertain world. What role for the school?, voir Cahier de recherche du Girsef n° 111. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/demey/Cahier_111_final.pdf

Au-delà de sa fonction d’instruction et de distribution des qualifications sociales et professionnelles, l’école transmet à chacun d’entre nous, sciemment ou involontairement, des normes, des valeurs, des principes de sens et d’action qui participent à la construction de notre identité, mais aussi de notre rapport à autrui. Cette fonction de socialisation de l’école et, par extension, sa contribution à l’intégration sociale des individus au sein d’une collectivité, fut au centre des premières réflexions sociologiques sur l’éducation (Durkheim, 1922) avant d’être délaissée par les chercheurs qui se sont surtout concentrés sur les performances des systèmes éducatifs, les compétences des élèves ou l’adéquation entre l’école et le marché du travail. Dans le contexte actuel, où la question de l’intégration sociale et culturelle des individus est devenue un enjeu majeur de nos sociétés globalisées et multiculturelles, l’analyse et les pistes

de recherche développées ici ont pour ambition de remettre au cœur de notre programme de recherche le rôle de l’école dans la construction du rapport aux autres et à la collectivité. Un tel questionnement semble urgent à l’heure où les débats suscités par les attentats terroristes « ont mis en évidence le rôle que devait jouer l’éducation dans la formation citoyenne et morale de l’ensemble de la population, et notamment dans la constitution d’un esprit d’ouverture, de critique et de défense des libertés », mais aussi pour « lutter contre la radicalisation [et] les amalgames faciles » (Alliance Athena 2016)². Nous partons toutefois du postulat qu’une telle analyse ne peut se faire dans les termes du XXe siècle. Analyser le rôle contemporain de l’école en matière d’intégration sociale exige de prendre en compte les transformations radicales des sociétés contemporaines et de leurs modes de régulation et d’intégration.

Un monde incertain

On peut saisir ces transformations, intuitivement d’abord, analytiquement ensuite, en contrastant la situation actuelle avec celle où évoluait Durkheim. Un première différence, centrale pour notre propos, doit être soulignée : l’école, à l’époque où Durkheim en faisait l’analyse, pouvait s’appuyer sur un certain nombre de « certitudes » (des « allants-de-soi ») relatives par exemple à ce que l’on était en droit d’attendre d’un « bon » élève ou

d’un « bon » enseignant ; aux rôles que chacun avait à jouer ; aux valeurs que l’enseignant devait défendre, transmettre, et même incarner (Van Haecht 1985); aux différents types d’enseignement que devaient fréquenter différentes catégories d’élèves, etc. (Grootaers 1995). Disposer de telles « certitudes » règle naturellement toute une série de problèmes avant même qu’ils ne se posent et fournit un cadre normatif stable pour organiser le processus

² Dans sa communication du 26.8.2015 la commission européenne souligne que “the tragic outbursts of violent extremism at the start of 2015 sent a reminder that education and training have an important role in fostering inclusion and equality, cultivating mutual respect and embedding fundamental values in an open and democratic society” (EC 2015: 2).

d'intégration sociale des individus par l'école. Aujourd'hui, ces repères normatifs et bien d'autres encore ont volé en éclat (Derouet 1992, Dubet 2002). Les réponses ne sont plus données. Qu'est-on en droit d'attendre d'un élève ou d'un enseignant ? Quelles valeurs faut-il défendre ? Quels sont les objectifs à poursuivre ? L'équité ou l'efficacité du système, l'épanouissement des élèves, leur employabilité future, leur esprit critique, leurs savoirs techniques, leur créativité, leur rigueur, leur adaptabilité ? Les réponses possibles se multiplient. Mais plus aucune ne va de soi. Même la notion fondamentale de « forme scolaire » (Vincent 1994), réputée très stable, voit ses fondements normatifs vaciller : les distinctions fondamentales qu'elle opérait entre des rôles différents (celui de l'enseignant / celui de l'élève), entre des temps spécifiques (le temps de l'apprentissage / le temps du travail) et entre des lieux distincts (dans l'école / hors école ; dans la classe / hors de la classe) ne s'imposent plus aujourd'hui avec la force de l'évidence dont elles ont longtemps bénéficié.

La question se pose évidemment de savoir pourquoi la situation a évolué de cette manière. Pour y répondre, soulignons une autre évolution notable, parallèle à la première : la quantité, la qualité et la diversité des connaissances relatives à l'éducation sont beaucoup plus importantes aujourd'hui qu'elles ne l'étaient à l'époque. Les deux constats ne sont pas sans lien (nous disposons à la fois de beaucoup moins de certitudes et de beaucoup plus de connaissances) et forment en réalité les deux faces d'un paradoxe typique de la modernité : les gains de connaissances

produisent systématiquement de nouvelles zones d'ignorance et d'indétermination : « What was previously accepted as self-evident and, as it were, «life-worldly», is now made visible as a peculiarity of a certain way of observing » (Luhmann 2002 : 59, voir aussi Luhmann 1995). Comme on l'indiquait ailleurs, la modernité tardive prend bien la forme d'« une société de la connaissance au sens où elle est structurée de manière à multiplier les points de vue sur elle-même et sur tout ce qui la constitue, mais c'est là une situation qui conduit, paradoxalement, à bien davantage d'incertitudes que dans le passé » (Mangez et Vanden Broeck 2016 : 124). Le paradoxe dépasse largement le champ de l'éducation. Il caractérise fondamentalement l'état de la modernité au tournant du 21^{ème} S. : jamais une société n'a disposé d'autant de connaissances dans autant de domaines et de sous-domaines, et jamais une société n'a eu autant conscience de faire face à des incertitudes (Beck 1992, 2009), notamment à propos de son avenir (Luhmann 1991; Rosa 2010). La montée des incertitudes touche l'ensemble des grandes institutions de la modernité. Si la science a évolué en se multipliant, en se subdivisant, en se fragmentant et en abandonnant toute ambition d'une vue unifiée sur le réel (Abbott 2001), la « culture » est à l'évidence, elle aussi, bien plus fragmentée, multiple, foisonnante, déterritorialisée aujourd'hui que par le passé ; tout un chacun, et les jeunes en particulier, se trouvant désormais face à une offre culturelle hétéroclite, non-ordonnée, peu hiérarchisée et produite dans d'autres contextes et par d'autres groupes d'appartenance que les siens (Sarup 1996, Clam 2003). La modernité nous place « face à un excès de possibilités : comment savoir

ce qu'il faut faire, ce qu'il faut croire, ce qu'il faut penser ? » (Mangez et Vanden Broeck 2016 : 124). Ces évolutions transforment évidemment les conditions dans lesquelles se réalise le processus d'intégration sociale et culturelle des jeunes générations ainsi que le rôle que l'école peut jouer dans ce processus.

On peut comprendre analytiquement ces bouleversements de la manière suivante. Si l'école a, pendant un temps, disposé de repères normatifs relativement établis, c'est parce qu'elle était couplée à des institutions (non-éducatives) qui lui fournissaient les repères en question (Dubet 2002). Ce fut d'abord la Religion puis l'Etat-Nation, sa structure sociale et ses institutions (la science, la culture, l'économie, la famille,...). Autrement dit, l'école n'a pu former, pendant plus d'un siècle, des individus relativement ajustés à la société (intégration sociale) que parce qu'elle-même, dans le cadre de l'Etat-Nation, était structurellement couplée (intégration systémique) à une structure sociale, à un système politique, à un système économique, à un système juridique, à une culture, à des modes de

vie établis et à une certaine conception du vivre ensemble, qui - même dans un contexte sociétal divisé comme celui de la Belgique - lui fournissaient les repères nécessaires à son travail de socialisation (Gellner & Breuilly, 1988)³. Ces couplages structurels liaient des systèmes entre eux et limitaient ainsi l'étendue des possibles sur le plan normatif. C'est parce qu'elle était ainsi véritablement amarrée à un contexte sociétal que l'école pouvait disposer d'un « programme institutionnel » (Dubet 2002) fournissant des réponses qui allaient de soi. Le degré d'intégration systémique, plus ou moins important, paraît ainsi lié au degré de stabilité des normes mobilisées dans le processus d'intégration sociale, ce qui signifie donc qu'une transformation des modalités d'intégration systémique affecte inévitablement les conditions de l'intégration sociale (Archer, 1996).

Or, ce qui caractérise fondamentalement la situation actuelle, c'est que les « couplages structurels » (Luhmann 2012) qui s'étaient établis à l'âge d'or des Etats-Nations se défont progressivement. C'est ce que Dubet⁴ souligne lorsqu'il évoque « la dissociation croissante » ou « la séparation

³ On voit bien, dans le contexte belge, que la forme même du système éducatif, avec ses réseaux, ses pouvoirs organisateurs, ses communautés, correspondait à la complexité du système social et politique belge : en donnant une place à ses différentes fractions, en inculquant aux nouvelles générations des savoirs et des valeurs communes à l'ensemble de la société et/ou à leur communauté (linguistique, philosophique), l'école servait ainsi de support à l'intégration sociétale (y compris à la reproduction de ses divisions philosophiques, linguistiques et sociales). L'école et les autres grandes institutions étaient couplées entre elles et mises au service de la société. Elles en épousaient la forme et les valeurs (non sans tensions, luttes et autres guerres scolaires). Sur ces questions, voir Bastenier 1998.

⁴ Dubet écrit ainsi : « Pour le dire d'une autre manière, nous vivons l'épuisement de l'idée de société conçue comme l'intégration [système] d'une économie, d'une culture et d'une souveraineté

progressive de ce que l'idée même de société [nationale] s'était efforcée d'intégrer : un marché, une culture, des institutions ». (Dubet 2005, p. 6). Les Etats-Nations ont en effet longtemps joué un rôle central pour l'intégration systémique des sociétés modernes (Dubet 2014 ; Gellner et Breuilly 2008). Partiellement découplé de son contexte national, chaque système fonctionnel tend aujourd'hui à se mondialiser (Teubner 1997 ; Kjaer 2010 ; Holzer et al. 2014). Il se lie alors communicativement à d'autres acteurs situés dans d'autres contextes mais engagés dans la même activité fonctionnelle. Ce mouvement de fond, qui est celui de la globalisation, conduit chaque système fonctionnel à se tourner chaque jour davantage vers ses propres processus et ses propres outputs (Vanderstraeten 2004 ; Jessop 1990). Il se technicise. Il se complexifie, en même temps qu'il perd ses repères normatifs. Le mouvement qui se dessine peu à peu, en partie imperceptiblement, en toile de fond, est celui du passage d'un monde organisé en Etat-Nations (mettant la « communauté

nationale » et ses valeurs au centre) à un monde organisé en différents domaines (centrés sur des problèmes de référence spécifiques, dont l'éducation, et sur la poursuite incessante de solutions plus efficaces pour les régler).

Dans ce contexte, l'ordre social ne repose plus tant sur des valeurs partagées mais bien davantage sur diverses conventions et mécanismes de coordination qui, pour fonctionner, ne nécessitent pas de consensus normatif : l'argent, les diplômes, les contrats, les référentiels, les standards sont autant de moyens qui, au sein d'un domaine particulier, permettent à des personnes de se coordonner entre elles sans véritable consensus normatif. La problématique de l'intégration sociale des individus au sein d'une communauté se joue dans ce contexte marqué par la différenciation fonctionnelle, la montée de l'autoréférentialité, la recherche d'efficacité et la mise en place de mécanismes de coordination techniques et impersonnels déterritorialisés.

politique, intégration nécessaire à l'établissement d'une continuité entre la subjectivité des acteurs et l'objectivité de leurs positions et, donc, à l'emboîtement d'où surgit l'individu [intégration sociale]. En fait, cette représentation n'a pu s'imposer que dans la mesure où la société était, en réalité, la formation sociale moderne (séparée du religieux), démocratique (composée d'égaux) et industrielle (engagée dans une division du travail complexe). Mais cet ensemble formait société au sein d'un État national » (Dubet 2005, p. 5).

Reconstruction d'univers de sens raisonnables

Ces transformations permettent de comprendre un certain nombre de difficultés relatives à l'intégration sociale, et en particulier au rôle de l'école à cet égard. L'école ne dispose plus aujourd'hui d'un projet de société partagé susceptible de servir de base au processus d'intégration sociale (Derouet, 2000). Les rares travaux qui posent aujourd'hui de manière explicite la question de la contribution de l'école à l'intégration sociale des jeunes générations soulignent la difficulté croissante voire l'incapacité de l'école actuelle à faire prévaloir un « programme institutionnel » (Dubet, 2002) de socialisation. A l'évidence, cette indétermination bouleverse les paramètres relatifs à l'éducation et à la socialisation. Comment se font les arbitrages entre les multiples référents normatifs possibles lorsque les repères normatifs sur lesquels prendre appui semblent littéralement se dérober, lorsqu'émergent des univers caractérisés par la contingence des normes ? La capacité précisément de faire face aux incertitudes devient-elle la seule référence stable possible ? Doit-on inculquer des valeurs différentes à des publics différents ? Revient-il aux publics ou aux organisations, et non plus aux institutions, de déterminer les valeurs et les modèles qu'ils souhaitent privilégier ?

Le rapport qui se joue entre le normatif et le cognitif est complexe : si les repères normatifs qui allaient de soi se dérobent, cela ne signifie certainement pas que l'on évolue vers un monde sans normes. Le développement d'une indétermination normative (et donc, en réalité, d'une

pluralité non-coordonnée de normes à l'échelle sociétale) a pour corollaire immédiat la nécessité, nouvelle, de faire des choix, de prendre des orientations, c'est-à-dire de reconstruire des normes, à des échelles le plus souvent autres que celle de l'Etat-Nation. Avec le déclin du programme institutionnel, un espace de possibilités s'est ouvert qui demande continuellement à être réduit. Mais les normes n'étant plus données par le contexte institutionnel, elles doivent être déterminées et construites. Des choix doivent être faits, des orientations doivent être prises, des réponses doivent être apportées. Des univers de sens raisonnables doivent être reconstruits, à l'échelle locale ou dans des réseaux d'organisations déterritorialisés. Là où, hier, les repères normatifs allaient de soi et pouvaient servir de points d'appui stables et invisibles au processus d'éducation et de socialisation, ils prennent aujourd'hui, au moins pour l'observateur externe, la forme d'orientations prises au sein d'un espace de possibilités. À moins de faire de la performance elle-même une norme, et beaucoup le font tout naturellement dans ce contexte marqué par l'autoréférentialité (Ball 2000 & 2012 ; Maroy 2008), l'enjeu pour les acteurs est de relier l'éducation à des valeurs, à des projets, à des points de référence, pour reconstituer de cette manière des univers de sens raisonnables.

On sait aujourd'hui peu de choses sur la manière dont le paysage scolaire se reconfigure et sur la diversité des expériences qu'un système éducatif en voie de fragmentation offre à ses élèves.

Dans le cadre de la présente réflexion, nous partons de la proposition selon laquelle l'indétermination normative qui se développe, produit des effets différents à des niveaux différents : celui des systèmes éducatifs, celui des organisations et celui des acteurs du processus de socialisation (professionnels de l'éducation et élèves). A chacun de ces niveaux, des processus indissociablement cognitifs et normatifs, mais de nature différente, sont à l'œuvre en vue de ré-établir des repères pour l'éducation et la socialisation. Nous formulons une triple hypothèse, que nous détaillons ensuite : l'indétermination normative contemporaine contribue

- (1) **au développement et à l'expansion** d'une gouvernance globale de l'éducation, capable d'absorber de plus en plus d'éléments en les passant au travers du prisme (autoréférentiel et inévitablement réducteur) de la performance ;
- (2) **à la fragmentation** de l'institution éducative en différentes organisations qui prennent chacune des orientations spécifiques ;
- (3) **à la complexification et à la diversification** de l'expérience de socialisation qui fait de plus en plus peser sur les jeunes et leurs enseignants la charge de réduire et ordonner l'excès de possibilités (le manque de certitudes) auquel ils font face.

Avant de décrire chacune de ces propositions spécifiquement, une remarque s'impose. Nous avons souligné

le développement d'une indétermination normative. Celle-ci ne signifie absolument pas que tout est possible, mais bien, comme on l'a dit, que les repères normatifs qui allaient de soi tendent à se dérober et rendent nécessaires de nouvelles formes de déterminations à différents niveaux. En mobilisant une métaphore spatiale, nous concevons ces déterminations normatives, implicites et explicites, comme étant susceptibles de se structurer verticalement, selon des rapports de domination, et horizontalement, en fonction d'orientations et d'objectifs particuliers. Autrement dit, les orientations qui sont prises en matière de socialisation et d'éducation à chacun des trois niveaux d'analyse susmentionnés, sont susceptibles de dépendre tant de rapports sociaux (on sait par exemple que souvent on réserve certains apprentissages et on promeut certaines valeurs à certains groupes sociaux en fonction de leur position, dominée ou dominante, dans la structure sociale) que de projets normatifs spécifiques (certains organismes, certaines écoles, certains enseignants prennent des orientations spécifiques en fonction de projets et de valeurs propres : pédagogies particulières, écoles confessionnelles par exemple). Ces deux dimensions, qui renvoient à des questions d'inégalités et de redistribution, d'une part, et de valeurs et de reconnaissance d'autre part, peuvent évidemment interagir entre elles de multiples manières (la promotion de telle ou telle valeur ou projet permettant par exemple d'attirer tel ou tel type de public plus ou moins privilégié ou défavorisé).

Première proposition : le niveau des systèmes

Notre réflexion prend comme point de départ la situation paradoxale évoquée en introduction (nous disposons de plus en plus de savoirs et de moins en moins de certitudes) et entend étudier les conséquences de ce paradoxe au niveau des systèmes éducatifs : comment « le système » fait-il face à un excès de savoirs et à un manque de certitudes ; comment le haut niveau de complexité qui découle de cette situation est-il réduit ; comment tente-t-on d'établir de nouvelles certitudes ?

L'éducation comme problème global

Cette situation, qui, à l'échelle des systèmes, est une situation de crise (comment savoir ce qu'il faut faire ?) a pour conséquence évidente de faire de l'éducation *un problème* qui se pose à une échelle *globale* et par rapport auquel des solutions peuvent / doivent être cherchées, partout dans le monde et à tout moment. L'indétermination normative et la nécessité qui en découle de chercher des solutions donnent lieu à un intense travail cognitif (*knowledge work*) : de multiples dispositifs permettant l'observation des systèmes et des opérateurs éducatifs à une échelle de plus en plus globale se mettent en place (Mangez et Vanden Broeck 2014). Ceci correspond dans le système éducatif au constat posé par Esposito

dans sa remarquable analyse du système économique: "in times of high uncertainty attention tends to shift [...]": one becomes increasingly anxious about and interested in "what others do" (Cf. Esposito 2013 : 8). Ces dispositifs sont élaborés et promus par des instances spécifiques qui parviennent à se constituer en points de référence précisément en canalisant et cristallisant la communication globale à propos de l'éducation : ainsi en est-il par exemple de l'OCDE (Henry et al. 2001) et, de manière émergente, de l'UE (Grek 2010), en particulier dans les contextes des pays dits du « Nord », et de l'UNESCO (Verger 2016) ou de la World Bank (Molla 2014) dans les contextes des pays du « Sud »⁵.

Cette capacité de canaliser et de cristalliser le flux global des communications relatives à l'éducation résulte de plusieurs facteurs. Au-delà de leur aptitude à concentrer des moyens économiques, symboliques (prestige), médiatiques et scientifiques importants (Mangez et Hilgers 2012), ce qui fait la force de ces instances de gouvernance (et les distingue des instances de gouvernement) n'est pas le fait de détenir ou non le pouvoir politique (elles n'en ont souvent pas) mais plutôt leur capacité à se constituer en « macro-observateurs » des systèmes éducatifs à une échelle internationale, voire globale,

⁵ Certaines sociétés privées lucratives (qui se dénomment souvent elles-mêmes « learning companies » comme par exemple la société Pearsons ou McKinsey (Hogan et al. 2016) jouent elles-aussi un rôle de macro-observateur. <https://www.pearson.com/> et <http://mckinseyonsociety.com/topics/education/>

au travers d'un travail cognitif qui fait jouer un rôle central aux procédures de quantification (Rose 1991 ; Grek 2009 ; Ozga 2009 ; Werron 2015 ; Hartong 2016) mais aussi à l'identification de bonnes pratiques ou de cas exemplaires, ainsi qu'aux processus de comparaison (Nóvoa and Yariv-Mashal 2003 ; Carvalho 2012 ; Freeman and Mangez 2013).

De cette manière et alors même qu'elles ne sont pas formellement des lieux de décision politique (même si des gouvernants y sont souvent impliqués, aux côtés d'autres acteurs), les instances de gouvernance parviennent à exercer une influence indéniable sur l'éducation. Tout se passe comme si les systèmes éducatifs avaient en bonne partie échappé à leurs dirigeants traditionnels (Charlier and Croché 2005). Sur le plan conceptuel, le concept de macro-observateur, celui de « tiers évaluateur », développé par Rosanvallon (2006), ou encore celui de « universalized third parties » who participate in the world « not by acting but by observing », développé par Werron (2015), permettent de désigner ces instances (Mangez et Cattonar 2011), tout en soulignant, en creux, le processus de marginalisation que connaissent dans le même temps les Etats-Nations.

Autoréférentialité

Dans le contexte d'une gouvernance globale (ou internationale) de l'éducation,

et face à ces *macro-observers*, l'objectif des responsables éducatifs locaux ou nationaux se résume alors souvent à améliorer leur position dans les classements et dans les comparaisons internationales. L'éducation semble s'inscrire dans une dynamique centrée de plus en plus exclusivement sur ses propres performances (Ball 2000). Ce sont alors les outputs du système qui servent d'inputs aux itérations ultérieures du système dans une dynamique qui s'autoalimente : le système est guidé par la poursuite de l'amélioration de ses propres résultats⁶. Une forme d'autoréférentialité est à l'œuvre : il s'agit toujours de prendre les outputs du système (sous forme de données chiffrées ou de *best practices*) comme inputs pour ses itérations ultérieures (Cf. aussi Simons 2014).

Même si elles se présentent comme strictement cognitives, les observations réalisées par ces instances de gouvernance et les leçons (recommandations) qu'elles en tirent ne sont pas neutres sur le plan normatif (Muller 2000 ; Surel 2000). Leur travail, qui se veut cognitif, installe une orientation générale vers « les performances » et « les résultats », dont le glissement *from teaching to learning* (Biesta 2010), la centralité des *learning outcomes* ou l'omniprésence d'une sémantique de « la qualité » (Ozga 2006) sont des manifestations très caractéristiques. Cela ne signifie pas que ces instances ne sont intéressées que par la question

⁶ En Communauté française de Belgique, les idées de départ et la terminologie même du « pacte pour un enseignement d'excellence » illustrent bien cette dynamique : il s'agissait de « renforcer la qualité » à tous les niveaux (apprentissage, offre d'enseignement, formation des enseignants, gouvernance du système).

de l'efficacité des apprentissages et demeurent sourdes à tout autre impératif : en réalité, elles sont capables d'absorber et d'intégrer différents types d'objectifs, en ce compris des questions d'équité ou de justice sociale, des questions d'inclusion sociale ou encore des thématiques telles le développement de l'esprit critique, de la créativité, ou de l'esprit d'entreprendre, ou, plus récemment dans le cadre de la Méthode Ouverte de Concertation en éducation, la prévention de la radicalisation (European Commission 2016). Si ces instances sont en mesure de prendre en compte une diversité d'enjeux dans leur réflexion, ce qui les caractérise cependant tient au fait qu'elles s'y intéressent toujours au travers du prisme de la performance : qu'il s'agisse d'équité ou d'efficacité, de développement d'un esprit critique ou de l'esprit d'entreprendre, ou même de prévention de la radicalisation, etc., l'enjeu est toujours d'identifier des *best practices* et surtout de (tenter de) mesurer les efforts et les *performances* des systèmes ou des opérateurs éducatifs. Ainsi, tout nouvel enjeu, toute question nouvelle, toute valeur, semble susceptible de se voir intégré, et comme « absorbé », dans un système de mesure de performances. A l'inverse des organisations qui, elles, peuvent/doivent opérer des choix en faveur de telle ou telle orientation normative (ce qui contribue à la fragmentation du champ, cf. deuxième proposition ci-dessous), les instances de gouvernance semblent capables d'intégrer des impératifs multiples (l'équité et l'efficacité, l'esprit critique et l'esprit d'entreprendre, les apprentissages formels et les apprentissages non-

formels, l'apprentissage scolaire *mais aussi* tout au long de la vie...) en les passant inlassablement au crible d'un centrage autoréférentiel qui leur fait *prendre la forme* (inévitablement réductrice) de performances. L'indétermination normative (le manque de certitude, l'excès de possibilités) fonctionne ici comme une ressource qui offre au « système » de multiples possibilités d'**expansion** par absorption-réduction de nouveaux éléments.

La gouvernance et ses acteurs

Face à ces développements, une question importante qui se pose est celle de la place des acteurs et, plus précisément, de leur capacité à agir sur le système global de gouvernance de l'éducation qui se met en place. On voit bien que le système semble produire sa propre logique de manière autopoïétique, il semble capable de se nourrir des critiques, c'est-à-dire, littéralement, de s'en servir pour poursuivre son développement (expansion), d'absorber les problèmes qui lui sont soumis en les « *trans-formant* » en bonnes pratiques, en recommandations, en indicateurs. Face à cela, quel est la place des acteurs : leur est-il possible de peser sur la gouvernance de l'éducation ? De quelle manière et à quelles conditions ? Le système est-il capable de se reproduire indépendamment de leur volonté ? Enfin, en quoi la participation aux instances de gouvernance les affecte-t-elle et les transforme-t-elle en retour ?

Longtemps dominé par l'OCDE (Grek 2010) dans l'hémisphère Nord, le contexte

de la gouvernance internationale de l'éducation est marqué aujourd'hui par l'euphorisation de l'éducation (Nóvoa & Lawn 2002 ; Delanty et Rumford 2005 ; Dale et Robertson 2007) : de manière accélérée depuis 2000, l'Europe prend en effet des initiatives de plus en plus précises et intenses dans le domaine de l'éducation (Pépin 2008 ; Croché 2008). L'introduction, d'abord timide en 2002, puis plus intense à partir de 2005, d'une Méthode Ouverte de Coordination (MOC) en éducation a eu pour effet de créer un nouvel espace délibératif où des orientations sont prises selon une méthode bien précise (Gornitzka 2006, Gornitzka 2015 ; Antunes 2012 ; Charlier 2003) qui consiste à délibérer pour diagnostiquer l'état des systèmes éducatifs au travers de multiples observations (qui mobilisent des données et des observations propres mais aussi des données de l'OCDE et d'autres organismes) et à fixer des objectifs à atteindre, eux-mêmes traduits en indicateurs. Une spécificité de la gouvernance européenne tient au fait qu'elle entend intégrer au processus de gouvernance des « parties prenantes » (*stakeholders*) parmi lesquels on trouve aux côtés des experts et des représentants des systèmes éducatifs nationaux, différents groupes d'intérêts (GI) et un certain nombre de mouvements sociaux et syndicaux (MS) actifs dans le domaine de l'éducation à une échelle internationale. Ces derniers s'organisent en effet de plus en plus à ce niveau : « Civil society coalitions are re-scaling their activity and creating more links at the international level, in parallel to the increasing role of international

organizations in the framing of national education policies (Bainton 2009, Gaventa and Mayo 2009).”(Verger and Novelli 2012: 5).

L'étude de la participation de ces acteurs (GI et MS) à la gouvernance européenne nous semble constituer une manière particulièrement pertinente de comprendre le travail normatif et cognitif qui se produit dans ces instances : qu'est-ce que le fait même de rentrer et de faire rentrer leurs préoccupations et leurs orientations normatives (leurs valeurs) dans le système de gouvernance produit comme effet sur le système de gouvernance, sur leurs valeurs et sur eux-mêmes ? Notre hypothèse est que c'est au niveau des mouvements sociaux et de certains groupes d'intérêts que des efforts sont réalisés pour tenter de lutter contre les tendances à l'autoréférentialité qui, comme on vient de le suggérer, prédominent dans ces instances et conduisent le plus souvent à faire de l'amélioration des performances le seul horizon normatif possible. En reposant la question des valeurs et du sens de l'éducation, ils tentent de venir interrompre la dynamique au travers de laquelle la gouvernance conduit les systèmes éducatifs à se servir de leurs seuls résultats comme points de référence pour déterminer leurs orientations futures (Todd 2015). On sait peu de choses sur la manière dont les instances de gouvernance reçoivent les exigences normatives et les critiques qui leur sont adressées notamment par les MS, même si, comme on l'a laissé entendre plus haut, on peut faire l'hypothèse que

Mangez Eric, Bouhon Mathieu, Cattonar Branka, Delvaux Bernard, Draelants Hugues,
Dumay Xavier, Dupriez Vincent, Verhoeven Marie

ces instances présentent souvent une importante capacité d'absorption et de récupération des critiques. On sait peu de choses également à propos des effets que la participation aux instances de gouvernance

peut avoir sur les acteurs et sur leurs orientations. Ces questionnements font l'objet du programme de recherche que nous entendons développer.

Deuxième proposition : le niveau des organisations

La deuxième proposition concerne le niveau des organisations et peut être formulée de la manière suivante. L'indétermination normative qui se développe transforme fondamentalement l'environnement dans lesquels évoluent les organisations. Les repères normatifs ne vont plus de soi, se multiplient et apparaissent comme autant de possibilités. Les organisations ne peuvent plus se faire simplement le relais d'un programme institutionnel déterminé. Nous faisons l'hypothèse qu'au niveau des organisations, la perte d'emprise des normes et des valeurs établies au sein des Etats-Nations et l'exposition corrélative des systèmes éducatifs à des demandes variées est à l'origine d'un processus de **fragmentation** du champ et de différenciation des projets éducatifs portés par des entrepreneurs institutionnels (Garud, Hardy et Maguire, 2007), des organisations ou des ensembles d'organisations, qui, en tant qu'acteurs locaux, sont davantage contraints que les acteurs actifs à l'échelle du système d'opérer des choix explicites ou implicites entre les divers référents normatifs potentiels. Plongés dans « plusieurs mondes » (Derouet et al, 2000), ils doivent en effet arbitrer entre les diverses normes

qui pourraient encadrer leur travail, leur activité ou leur trajectoire. Ils opèrent ainsi une réduction de la complexité en privilégiant l'une ou l'autre finalité d'un univers scolaire de plus en plus composite, ou en remettant en cause – plus rarement – sa forme sociale (la forme scolaire). En s'inscrivant en rupture (plus ou moins forte) avec l'idée selon laquelle les organisations scolaires partagent des finalités communes et/ou une même forme sociale, ils sont aussi contraints de tenter de ré-institutionnaliser, localement, leurs projets alternatifs et sont parfois amenés à engager un combat sur une scène plus large dans l'espoir de peser sur la potentielle redéfinition d'un projet institutionnel fédérateur. Cette tendance est parallèle et fait écho à l'évolution des manières de gouverner : nous avons en effet assisté ces dix dernières années à un renversement fort de la manière de réformer l'école, désormais plus centrée sur le local, la mise en réseau des innovations et dispositifs expérimentaux ainsi que la consultation voire l'association des différentes parties prenantes du système à sa réforme. De même, on a observé la montée en puissance de l'acteur organisationnel (Drori, Meyer, & Hwang, 2006) comme forme légitime de

coordination, originellement dominante dans le champ économique, et maintenant largement diffusée dans de nombreux champs, y compris celui de l'école.

Dans ce contexte, certaines organisations en place se repositionnent tandis que d'autres se créent ou pénètrent un champ qui leur était jusqu'alors étranger. Et des réseaux d'organisations se (re)structurent, en priorisant ou critiquant certaines finalités d'un univers institutionnel de plus en plus composite. Nos premières observations indiquent que les critiques des diverses dimensions de ce projet peuvent porter sur la rigidité de la forme scolaire comme frein à l'épanouissement individuel (critique « artiste » ou « subjectiviste »), aussi bien que sur le type de société et de relations sociales auxquelles prépare l'école (critique « sociétale »), sur la nature compétitive, sélective et inégalitaire de l'école ou au contraire sur son incapacité à produire les futures élites (critiques « sociales »), ou encore sur son incapacité à valoriser, scolairement ou culturellement, des communautés spécifiques (critique de la reconnaissance). Ces critiques de certaines dimensions de l'univers institutionnel de l'école, ou la valorisation plus exclusive d'une de ses finalités, s'articulent donc plus ou moins étroitement avec une critique de la forme scolaire (différenciation des rôles, rapport au temps, à l'espace, aux savoirs, aux autres, à l'autorité), qui devient d'autant plus possible que celle-ci est fortement liée au projet de socialisation « attendu » dans une société moderne structurée autour de l'État, aujourd'hui mise à mal.

Notre questionnement porte donc à la fois sur la nature de la fragmentation institutionnelle et sur les tentatives de ré-institutionnalisation, locales ou plus larges, de projets alternatifs. Ce faisant, nous nous intéressons à une question trop faiblement théorisée en sciences sociales, à savoir l'émergence de nouveaux acteurs et de nouvelles organisations – ou le repositionnement d'acteurs et d'organisations traditionnelles - dans un monde ou un champ social donné, en veillant à saisir les conditions sociales, structurelles et institutionnelles favorables au développement de formes organisationnelles nouvelles (Johnson & Powell, 2015).

Pour étudier ce niveau spécifique des organisations, il semble pertinent de mobiliser des déclinaisons contemporaines du néo-institutionnalisme sociologique ainsi que l'approche écologique des organisations, dans sa version contemporaine elle aussi. L'approche néo-institutionnelle classique rend essentiellement compte d'une homogénéisation progressive des structures et formes organisationnelles par l'effet de pressions culturelles et de processus isomorphiques (DiMaggio & Powell, 1983). Elle repose ainsi sur le double postulat d'acteurs faibles et de champs institutionnels plutôt homogènes au regard des principes normatifs qui les organisent. L'approche que nous développons ici diffère sur ces deux points. Elle accorde d'abord une plus grande importance à la capacité des organisations de critiquer, s'approprier

et transformer les normes du champ, mais aussi de faire émerger des normes nouvelles. L'institutionnalisation est donc aussi de nature locale (Powell & Colyvas, 2008). Elle repose ensuite sur une vision différente des champs institutionnels, davantage pensés comme des espaces sociaux beaucoup plus fragmentés, et animés de principes de rationalité divers et en conflit (Thornton & Ocasio, 2009), ce qui offre à des organisations ou à des entrepreneurs institutionnels de la latitude pour déployer des projets alternatifs, en même temps que cela leur pose des difficultés, vu qu'ils doivent se mouvoir dans un espace normatif plus complexe, voire contradictoire.

Les organisations et entrepreneurs ne font toutefois pas face seuls à cet environnement plurinormatif. Ils adoptent de temps à autre des positionnements collectifs, à l'échelle d'ensembles ou de réseaux d'organisations, ce qui permet de comprendre l'approche écologique des organisations. Celle-ci vise en effet à comprendre comment se composent, se diversifient et évoluent des ensembles d'organisations (des populations), caractérisés par la production de biens ou de services communs, l'utilisation de ressources similaires, mais aussi des identités partagées (Haveman & David, 2008, p. 572). Cette dernière dimension de la définition des populations a pris de l'importance ces dernières années, sous

le concept de forme organisationnelle, qui insiste sur l'idée que les populations d'organisations sont aussi des « identités socialement codées comprenant des règles de conduite et des marqueurs reconnaissables tant par les observateurs internes qu'externes » (Haveman & David, 2008, p. 577), et se définissent ainsi comme des catégorisations de sens commun employées par les acteurs pour faire sens des discontinuités perçues en matière d'identité sociale.

C'est en nous appuyant sur ces références théoriques que nous structurons notre programme de recherche futur autour de deux objectifs complémentaires. Le premier objectif est descriptif. Il s'agit de cartographier de manière synchronique la fragmentation du champ institutionnel, en positionnant les organisations et entrepreneurs en fonction des référents normatifs qui les guident (surtout quant à leur manière de « faire société » à l'école et de contribuer au « faire société » plus global), mais aussi en décrivant les réseaux formels ou informels, et peut-être les populations d'organisations qu'ils constituent. Le second objectif est de comprendre de manière diachronique comment ces nouveaux acteurs ou des acteurs traditionnels dont le projet se transforme, parviennent (ou non) à se légitimer et à institutionnaliser leur projet au strict plan local, ou plus largement.

Troisième proposition : le niveau des acteurs du processus de socialisation

En complément aux approches systémique et organisationnelle développées ci-dessus, notre troisième ligne de réflexion nous conduit à nous interroger sur la manière dont deux types d'acteurs de l'école, les enseignants et les élèves, sont affectés par ces transformations majeures de l'environnement institutionnel. L'hypothèse centrale consiste ici à poser que l'indétermination normative contemporaine contribue à la complexification et à la diversification de l'expérience de socialisation, faisant ainsi de plus en plus peser sur les jeunes et leurs enseignants la charge de réduire et ordonner l'excès de possibilités (le manque de certitudes) auquel ils font face.

Une hypothèse complémentaire est que cette indétermination normative peut être prise en charge et ainsi partiellement réduite par les orientations normatives prises au niveau des établissements scolaires. Si l'effet établissement a surtout été appréhendé dans la littérature existante à partir des performances scolaires, il dépasse en réalité ce seul aspect. Un certain nombre de recherches nous conduisent ainsi à penser que les établissements sont aussi des univers de sens différenciés et qu'ils peuvent, à ce titre, avoir un impact important tant sur les éthiques ou identités professionnelles des personnels œuvrant en leur sein que sur les processus de construction identitaire et les parcours de socialisation morale des

élèves. La recherche a en effet montré que les établissements scolaires développaient des « identités organisationnelles » (Draelants & Dumay, 2011) spécifiques résultant d'un processus d'ajustement tant aux attentes du système qu'aux spécificités de l'environnement local aboutissant ainsi à la création de « niches éducatives » (Dupriez & Cornet, 2005). Cette hypothèse est d'autant plus pertinente que le système belge francophone se caractérise par un effet établissement très prononcé en raison de l'importante ségrégation des publics induite par la présence d'un quasi-marché scolaire et largement documentée empiriquement (Dumay et Galand, 2008 ; Lafontaine et Monseur, 2011 ; Danhier et al., 2014).

Ainsi, notre analyse prend appui sur une double hypothèse : celle avancée et largement déployée par les sociologies contemporaines du sujet (Dubet ; Martuccelli ; de Singly), selon laquelle c'est désormais au sujet individuel que reviendrait la charge de construire du sens et de résoudre lui-même les tensions liées à la complexité normative et à la pluralité des logiques d'action ; et celle - complémentaire - de la recomposition d'univers normatifs locaux (ou espaces locaux de socialisation) au niveau des organisations éducatives. Autrement dit, nous postulons que le travail de recomposition du sens ne s'opère pas dans un vide social et organisationnel mais est

toujours médié par des contextes. En ce sens, l'établissement, par sa capacité à développer une identité organisationnelle spécifique et à opérer des « choix » en termes de projets éducatifs particuliers peut « prendre à sa charge » une partie

significative du traitement de la complexité normative. C'est le travail de recherche empirique qui doit permettre d'explorer le travail de recomposition normative opéré par les acteurs tant au niveau individuel que celui des espaces locaux.

Les enseignants

Les mandats et les identités professionnelles des enseignants sont historiquement définis autour de la double tâche d'instruction et de socialisation, lesquelles s'articulaient assez étroitement dans le programme institutionnel de l'école. La forme scolaire traditionnelle est elle-même un support explicite à ce double mandat, permettant simultanément de discipliner les corps et les esprits et de transmettre aux élèves un corpus transversal de savoirs et de normes comportementales. Mais, face au poids croissant des logiques de performance, face au déploiement de dispositifs de plus en plus autoréférentiels et face à l'indétermination normative croissante, le travail de socialisation est aujourd'hui devenu plus incertain et exposé, comme nous l'avons vu, à un processus de fragmentation du champ éducatif. Dès lors, dans une société qui n'offre plus de projet de société communément accepté, dont la cohésion ne repose plus sur une vision du monde collectivement partagée et comme « allant de soi », quels arbitrages les enseignants opèrent-ils dans leur travail quotidien avec leurs élèves ? Quelles valeurs sélectionnent-ils, quels buts mettent-ils en avant, quel « type d'homme

et de femme » valorisent-ils lorsqu'ils enseignent ? Quels univers de sens raisonnables reconstruisent-ils lorsqu'ils transmettent des savoirs et interagissent avec leurs élèves ? Quels type de rapports aux savoirs et au monde instaurent-ils, alors que par-delà l'enceinte scolaire, les références se multiplient et les univers culturels s'entrechoquent, les systèmes de valeurs se concurrencent et que s'érodent progressivement les grands récits collectifs qui ont marqué la modernité et contribué aux fondements des systèmes éducatifs des Etats-Nations.

Ces questions alimentent une première série d'interrogations autour de l'identité et de la professionnalité enseignantes, développées dans la section ci-dessous. Dans la section suivante, nous faisons l'hypothèse d'une diversification des réponses apportées en fonction des établissements fréquentés.

Les enseignants face à une redéfinition de leur professionnalité

Les enseignants sont en effet particulièrement exposés aux évolutions

présentées ci-dessus et à l'émergence d'un nouveau paradigme (Maroy & Mangez, 2011), concevant l'École moins comme une institution intégratrice et davantage comme un système de production qu'il s'agit de piloter avec efficacité et efficience, en s'appuyant sur des mesures standardisées des performances des élèves. A travers notamment les nouveaux instruments de coordination (tests standardisés, feedback aux établissements, benchmarking ...), le travail des enseignants, historiquement caractérisé par une large autonomie professionnelle (Hargreaves, 2000), devient davantage contraint, observé et mesuré (Dupriez & Malet, 2013 ; Ranson, 2003). Dans un tel environnement, la priorité est clairement accordée aux objectifs cognitifs et instrumentaux des systèmes éducatifs, lesquels, bien davantage que les autres missions de l'école, font l'objet de mesures externes et de dispositifs variés de reddition de compte.

Mais, plus globalement, ces nouveaux instruments de coordination vont de pair avec une redéfinition de la professionnalité des enseignants. Ce nouveau modèle de professionnalité, qui valorise la figure du « praticien réflexif » (Cattonar et Maroy, 2002), met principalement l'accent sur la maîtrise de compétences professionnelles liées au développement cognitif des élèves (maîtrise des savoirs à transmettre, des techniques pédagogiques, d'une capacité réflexive, etc.), et moins sur la manifestation de « qualités morales » et d'un « comportement exemplaire » qui était exigée auparavant des enseignants.

Plusieurs recherches ont été menées, souvent dans les contextes anglais et nord-américains, sur l'influence de ces nouveaux modes de gouvernance sur le métier et les identités professionnelles des enseignants. Dans le cas de l'Angleterre par exemple, ces recherches relèvent une rupture radicale entre l'univers de confiance et d'autonomie professionnelle qui prévalait jusque dans les années 80 et le nouvel environnement caractérisé par des redditions de compte multiples exigées des enseignants envers leurs directions et les services d'inspection. De telles recherches illustrent par ailleurs la tension qui émerge entre l'identité professionnelle traditionnelle de l'enseignant anglais et ce que valorisent les nouveaux modes de gouvernance. Pour la plupart des enseignants anglais, leur métier est historiquement orienté vers la figure du « *well-rounded individual* » (Moreau, 2009), c'est-à-dire de l'enfant sous toutes ses facettes qu'il s'agit de soutenir et d'accompagner dans son processus éducatif. Une crainte massive exprimée à travers des enquêtes récentes est dès lors l'impression que l'enjeu central du métier se déplace, faisant des enseignants des « techniciens de la pédagogie » (Ball, 1999), centrés prioritairement sur les performances de leurs élèves plutôt que sur une approche globale du travail éducatif (Biesta, 2009).

Mais au-delà des travaux anglo-saxons ne portant souvent que sur certains aspects de cette problématique, dans d'autres régions du monde, et notamment en Belgique francophone, peu de recherches

permettent de comprendre comment les nouveaux modes de gouvernance, la multiplication des repères normatifs possibles et l'effacement du programme institutionnel commun affectent l'identité professionnelle des enseignants et plus particulièrement la manière dont ils conçoivent et assument leur mandat de socialisation.

Entre performances et socialisation morale, des réponses contextualisées

Si les dispositifs de reddition de compte se focalisent le plus souvent sur les enjeux cognitifs de l'école, les objectifs éducatifs et les tâches de socialisation demeurent pourtant bien au cœur des attentes envers l'institution scolaire. Dans tous les systèmes éducatifs, les objectifs d'éducation sont même (ré)affirmés. En Belgique francophone, le décret Missions de 1997 exprime ainsi clairement l'importance, pour le système éducatif et pour chacun de ses établissements, « de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun de ses élèves » de même que « de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Les professionnels de l'éducation sont à vrai dire confrontés à un double paradoxe : d'une part, la rhétorique sur l'importance de l'École comme lieu de socialisation, d'éducation à la citoyenneté et comme creuset d'une culture commune entre en contradiction avec les nouveaux instruments

de gouvernance des systèmes éducatifs qui accordent la priorité aux objectifs cognitifs de l'École. D'autre part, le découplage structurel des grandes institutions dont l'école faisait partie, l'effacement des grands récits contemporains, la montée de l'indétermination normative rendent beaucoup plus incertain et complexe l'injonction d'éduquer, de socialiser et de transmettre aux élèves des valeurs.

Que sait-on de la réaction des enseignants et des systèmes éducatifs face à de telles tensions ? Tardif et Levasseur (2010) ont montré à quel point en Amérique du Nord, la tension entre la recherche d'une instruction efficace et les besoins d'encadrement des élèves a conduit au recours à de nouveaux types d'agents scolaires. Depuis plusieurs décennies déjà, les systèmes éducatifs nord-américains ont ainsi fait largement appel à des professionnels spécialisés (conseillers d'orientation, psychologues, bibliothécaires, orthophonistes, ...) qui assument de multiples tâches au sein des établissements au service d'objectifs socio-éducatifs et de la « gestion comportementale » des élèves, en particulier ceux qui sont les plus éloignés de la norme scolaire. Cette tendance nord-américaine illustre un processus d'accroissement de la division du travail au sein du corps éducatif, avec une séparation des rôles entre ceux qui assument la fonction « plus noble » d'instruction (les enseignants) et d'autres professionnels, avec un statut plus précaire, en charge de ce qui est parfois perçu comme « le sale boulot » (Le Floch, 2008).

Les systèmes éducatifs européens ont été moins confrontés à cette intégration de nouveaux agents chargés d'assumer au sein de tous les établissements des tâches d'intégration, de socialisation et d'éducation. Il semble que dans les systèmes éducatifs européens, dont celui de la Belgique francophone, la tension entre la recherche de la performance et celle de la socialisation (Ball 2000 & 2012 ; Maroy 2008) soit davantage traitée à travers une différenciation de l'offre scolaire en fonction de l'établissement fréquenté. Une telle différenciation est surtout visible dans l'enseignement secondaire, avec des établissements clairement orientés vers l'acquisition de savoirs et de compétences, tandis que d'autres ont fait du travail de socialisation et d'éducation le cœur de leur projet (Barbana, Dumay et Dupriez, 2015). Parallèlement à la fragmentation et à la ségrégation croissante du système éducatif (Merle, 2012), et dans le contexte de relative indétermination normative décrit plus haut, le métier d'enseignant lui-même tend à se diversifier selon les contextes où il est exercé (Barrère, 2002 ; Cattonar, 2006 ; Jellab, 2005). Nous faisons dès lors l'hypothèse que les établissements scolaires peuvent être appréhendés comme des lieux de « réduction de la complexité ». En fonction du public accueilli, en fonction de la position sur le marché scolaire et en fonction du projet de l'établissement, un curriculum explicite et implicite s'y développe et permet de baliser le travail de socialisation et la nature des

attentes vis-à-vis des élèves, mais aussi vis-à-vis des enseignants. L'implication de ces derniers dans la définition de ces normes locales communes et leur rapport de plus ou moins grande conformité à celles-ci seront étudiés. Nous faisons l'hypothèse qu'ils dépendront notamment de la force de leur loyalisme et de leur identification organisationnelle à l'établissement.

En somme, si la recherche a mis en évidence l'évolution de l'institution scolaire reposant moins qu'auparavant sur un projet éducatif substantiel et davantage sur des mécanismes de coordination impersonnels, on en sait peu sur la manière dont ces transformations affectent les enseignants. L'objectif de nos recherches à venir sera précisément de saisir la manière dont les enseignants conçoivent et assument leur mandat de socialisation des élèves. Face à la pluralité de normes qui traversent la société, quelles valeurs et quels modèles privilégient-ils ? Pourquoi et comment adoptent-ils certaines orientations au sein d'un espace de possibilités ? Ces choix varient-ils sensiblement en fonction du type de public auquel ils s'adressent (écoles avec public scolaire à haut capital culturel, écoles à discrimination positive) ou en fonction de projet normatif particulier à leur établissement (pédagogies alternatives, écoles confessionnelles, école de coaching...) ? Comment gèrent-ils les éventuelles tensions entre des objectifs définis au niveau du système et ceux portés par leur établissement ?

Les élèves

La dernière partie de notre réflexion se centre directement sur les élèves et explore l'expérience de socialisation qu'ils construisent à l'école⁷. Classiquement, on définit la socialisation comme le processus par lequel un individu devient un membre compétent d'un groupe ou d'une culture (par l'apprentissage de leurs normes, valeurs, représentations du monde et modes d'agir). Nous nous intéressons spécifiquement à une dimension de la socialisation, la socialisation « morale », considérée comme une « composante essentielle de la vie de la Cité » (Boudon 1999) et de l'intégration sociale dans la mesure où il s'agit d'une socialisation simultanément axiologique (éducation aux valeurs), normative (construction du rapport à la norme) et politique (construction du sujet moral et du citoyen). Si l'expérience scolaire reste une expérience majeure dans la construction identitaire de l'élève (en raison notamment du temps considérable que les jeunes générations passent sur les bancs de l'école mais aussi de l'importance subjective et sociale qui est accordée à la scolarité en termes d'insertion sociale et professionnelle future), on sait peu de choses sur la manière dont l'école participe de la construction

des élèves en tant que (futurs) citoyens et modèle leurs représentations de la société, leurs définitions du « juste » ou encore leur « nous » de référence (communauté identitaire et politique de référence).

Ecole et socialisation morale : les voies de la transmission

On peut distinguer diverses modalités au travers lesquelles l'école contribue à la socialisation morale. Elle y participe d'abord par la transmission des savoirs scolaires, que ce soit par le biais de cours spécifiques (éducation à la citoyenneté, morale, religion) et plus largement de cours généraux (français, histoire, géographie, ...). Les recherches en didactique des disciplines (Chevallard, 1985) ont montré en effet que les savoirs scolaires se distinguent des savoirs de sens commun ou des savoirs savants par leur dimension éducative et leur dimension axiologique. Les valeurs qui sont inscrites au cœur des objets de savoir que les enseignants façonnent et transmettent aux élèves font partie intégrante du travail de socialisation morale des élèves. Elle y participe aussi au travers des discours dans lesquels des valeurs peuvent être explicitement énoncées ou encore par des

⁷ L'école bien sûr n'a pas le monopole du processus de socialisation morale. Celle-ci est aussi du ressort de la famille. Les socialisations horizontales (groupes de pairs) et extrascolaires (médias) jouent également un rôle important (Rayou, 1998 ; Pasquier, 2005). Ces dernières, de même que le développement d'une indétermination normative, complexifient vraisemblablement le travail de socialisation morale opéré dans la sphère scolaire. Notre recherche étant centrée sur le rôle de l'école dans la socialisation morale, ces autres acteurs seront uniquement étudiés de manière indirecte.

activités organisées par l'école (activités caritatives, retraites...). Un certain nombre de valeurs peuvent également être indirectement véhiculées au sein de l'école à travers les priorités énoncées en matière pédagogique et curriculaire, les projets et activités spécifiques développées, les messages informels renvoyés par les adultes de l'établissement, ou encore des dispositifs normatifs concrets inhérents à la mise en œuvre d'une certaine version de la forme scolaire (rapport aux règles, au temps, à l'espace, au corps, à l'expression de l'individualité...). Autrement dit, parallèlement aux valeurs qu'elle se donne explicitement pour mission de transmettre et qui constituent son curriculum moral explicite, l'école co-communique inévitablement un autre message, parallèle, caché, inextricablement incrusté dans ses pratiques, découlant du fait même de scolariser, de différencier les établissements et les classes, d'organiser le temps et l'espace, d'opérer des choix curriculaire ou pédagogiques (renvoyant inévitablement aux représentations de l'élève à former), de structurer les séquences et les objets d'enseignement, d'interagir avec les élèves, de formuler des attentes à leur égard, mais aussi de les évaluer, de les « classer » et de les orienter - ce qui constitue son curriculum moral implicite (Forquin, 2008 ; Mangez et Liénard 2008). Au total, l'expérience de socialisation morale des élèves se réalise dans le jeu des continuités mais aussi des discontinuités entre curriculum (attentes) implicites et explicites car les deux types de curriculum ne peuvent être

considérés comme forcément congruents. Nous faisons en outre l'hypothèse que l'éducation morale explicite et l'éducation morale implicite tendent dans certains contextes à fonctionner de manière relativement indépendante et qu'étudier leurs divergences voire leurs contradictions potentielles est une voie de recherche prometteuse pour comprendre comment les élèves développent un rapport aux valeurs parfois éloigné de celui que l'école vise à inculquer et dans certains cas des dispositions morales perçues comme déviantes.

Par ailleurs, nous suggérons que ce qui constitue le curriculum explicite ou implicite varie selon les contextes, en fonction des « filières » ou « formes » d'enseignement mais aussi des identités organisationnelles d'établissements. Ainsi, des recherches exploratoires montrent à quel point des dispositions qui sont explicitement travaillées et contrôlées dans certaines filières d'enseignements peuvent s'avérer totalement laissées de côté dans d'autres filières car jugées déjà acquises ou allant de soi. Ainsi, dans les filières générales, le curriculum met l'accent sur les capacités réflexives, sur l'autonomie, la responsabilité des élèves; dans les filières techniques et professionnelles, surtout fréquentées par des élèves de milieux populaires, ce sont des dispositions nettement plus instrumentales qui sont enseignées (souvent de manière cachée), comme la soumission à l'autorité ou d'autres attitudes attendues de personnes appelées à occuper des positions

subordonnées dans le monde du travail. Plus largement, ces différences traduisent des conceptions distinctes relatives au type d'homme que les différentes formes d'enseignement entendent former, notamment en termes de formation des aspirations sociales et professionnelles. Le développement scolaire des dispositions morales ainsi que les expériences que les élèves font de l'indétermination normative dépend également de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. A priori, nous pensons que celui-ci peut intervenir dans la prise en charge de l'indétermination normative de deux manières différentes : soit l'établissement, en opérant des choix axiologiques particuliers, agit comme un réducteur de complexité normative facilitant pour le sujet la confrontation à celle-ci ; soit l'établissement maintient une certaine ouverture à la pluralité normative et opte pour le développement de dispositions à la réflexivité, susceptibles de préparer les élèves à gérer eux-mêmes cette complexité. Dans les deux cas, l'établissement scolaire opérerait ainsi comme opérateur intermédiaire clé face à l'indétermination normative mais avec des conséquences probablement différentes et inégales sur les élèves.

L'expérience de socialisation au fil de carrières scolaires inégales

La complexité normative inhérente à la diversité des univers locaux (dimension synchronique) se double d'une complexité de nature plus diachronique liée à la

diversité et à la complexification des parcours scolaires. La variété des parcours possibles au sein de notre système éducatif ouvre le champ à des carrières scolaires, là encore, non seulement différentes mais inégales (certains « circuits de scolarité » étant plus que d'autres marqués par la fréquentation d'environnements ségrégués). En prenant appui sur les acquis des approches pragmatistes de l'identité (Mead, 1963 ; Honneth, 2002) ainsi que sur la notion de carrière morale (Goffman, 1968), on peut en effet rappeler que la construction du moi est un processus dynamique et interactionnel, et que c'est à travers des relations de reconnaissance réciproque que l'individu apprend à se construire comme membre d'une société. Transposée au champ scolaire, cette conception a permis de forger la notion de carrière scolaire, posant que la construction de l'identité sociale de l'élève est à rapporter aux environnements scolaires successivement fréquentés - ceux-ci présentant des configurations différentes en termes d'accès aux ressources éducatives, de modèles de reconnaissance et d'intégration, ainsi que de construction des capacités d'action (Verhoeven, 2011). Ainsi, au gré de circuits scolaires différenciés, chaque élève construit une image singulière de ses capacités scolaires, de son identité sociale et culturelle et de la reconnaissance sociale et institutionnelle dont celle-ci peut bénéficier, tout en « apprenant » qu'il a plus ou moins « prise » sur ses choix de vie à travers l'expérience éventuelle de la relégation. Par exemple,

les élèves présentant une « carrière scolaire confinée » dans des espaces urbains et scolaires disqualifiés et peu dotés en capitaux, tendent à développer une conscience négative de leurs capacités, un sentiment d'exclusion scolaire (les « bonnes écoles » étant vécues comme inaccessibles), un rapport instrumental aux apprentissages et un rapport passif ou subi à l'orientation scolaire.

On le voit, étudier le travail de socialisation morale qui s'opère à l'école n'est absolument pas déconnecté de la question plus classique des inégalités scolaires. En effet la confrontation à des univers scolaires diversifiés ainsi que l'existence de carrières scolaires inégales produisent des expériences de socialisation éclatées, dont on peut faire l'hypothèse qu'elles préparent inégalement les élèves à affronter la complexité du monde contemporain et à s'y construire comme acteur. En d'autres termes, au gré de carrières scolaires inégalement marquées par la relégation et la disqualification, se forment « des jeunesses », dont les sentiments de reconnaissance, de justice et de capacité d'action citoyenne sont inégalement distribués.

Transversalité : système, organisations, socialisation

Nous venons de décrire trois propositions et questionnements organisés au départ d'une problématique commune. La question du rapport entre ces niveaux d'analyse est évidemment importante. Comment les orientations prises au niveau

En résumé, un enjeu pour nos recherches futures consiste à saisir le rôle que joue aujourd'hui l'école dans la socialisation morale des élèves et d'étudier comment concrètement ce processus s'opère compte tenu des transformations évoquées dans les autres parties de ce texte. Ce questionnement connecte également l'étude de la socialisation morale avec celle de la diversification des établissements et de leurs identités organisationnelles. Cette question nous paraît essentielle en particulier dans les contextes, comme le nôtre, caractérisés par une importante ségrégation scolaire entre établissements. A cet égard, si les effets de la ségrégation scolaire sur les performances des élèves et leurs probabilités de réussite ont été bien documentées, la manière dont cette séparation des publics influe sur leurs dispositions à « faire société » (vision du monde des élèves, conceptions du bien commun, rapport aux valeurs et à autrui) reste à étudier. On peut ainsi se demander dans quelle mesure la fragmentation et la ségrégation organisationnelles qui se dessinent s'accompagnent d'une diversification des expériences de socialisation pour les élèves.

des systèmes, au niveau des organisations et au niveau des acteurs interagissent-elles entre elles ? On trouve dans la littérature une perspective dominante d'inspiration clairement foucauldienne relative à « la conduite des conduites ».

Selon cette perspective, les orientations prises au niveau systémique, c'est-à-dire les dispositifs de régulation systémique (les standards « compétences », les évaluations externes, le discours sur la « qualité », etc.) imprègnent très profondément les acteurs et les organisations, qui seraient ainsi, comme gouvernés de l'intérieur, amenés à se penser eux-mêmes dans les termes que leur imposent les discours et les savoirs portés par les instances de gouvernance et ordonnant la réalité. Il nous semble cependant que cette capacité forte des systèmes à modeler les conduites et les identités est plus souvent supposée que véritablement établie empiriquement. Les observations empiriques que nous faisons et qui motivent nos questionnements actuels suggèrent au contraire que si des orientations sont effectivement prises au niveau systémique, on n'en observe pas moins une diversité, qui va d'ailleurs en s'accroissant, de projets et de conduites aux niveaux des organisations et des acteurs (les écoles se veulent de plus en plus alternatives et différentes les unes des autres ; différentes formes de contestation se développent à l'égard du « système » ; de nombreux élèves résistent aux injonctions). Ceci nous conduit à poser comme hypothèse que les rapports entre systèmes, organisations et acteurs sont des rapports d'interdépendance faiblement couplés, permettant aux différents niveaux de fonctionner de manière en partie autonome tout en s'influençant mutuellement. Le programme de recherche que nous esquissons ainsi ici est dès lors conçu en trois axes distincts précisément

pour étudier cette autonomie relative et ces interdépendances entre niveaux et leurs effets sur les élèves. Une plus-value importante de cette manière de cadrer l'analyse, qui la distingue de la plupart des travaux existants, tient au fait qu'elle permet d'étudier ensemble et de combiner l'analyse de niveaux qui sont généralement étudiés de manière séparée dans des projets distincts.

Mais ce qui fait l'unité du cadre d'analyse proposé ici et ce qui lie les questionnements entre eux tient aussi au fait que chacun d'eux prend sens au regard de la même tension fondamentale entre, d'un côté, la tendance des systèmes, des organisations et des acteurs à se concentrer sur la question des résultats et des performances et, d'un autre côté, la volonté de certains mouvements sociaux, de certaines organisations et de certains acteurs de voir s'incarner dans l'éducation des valeurs et des projets porteurs de sens pour eux ou au niveau sociétal. Cette tension fondamentale entre l'autoréférentialité et le rattachement de l'éducation à des valeurs particulières est transversale à l'ensemble de notre programme de recherche. Il s'agit de surcroît d'une des principales tensions qui traversent les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale. En étudiant la manière dont cette tension fondamentale se déploie dans chacun des axes et sur des terrains spécifiques, nous étudions en réalité un problème qui traverse tous les systèmes éducatifs modernes, même si chacun présente des spécificités dans la manière de structurer cette tension et d'y faire face.

Bibliographie

- Abbott, A. D. (2001). *Chaos of disciplines*. University of Chicago Press.
- Alliance Athena (2016), *Recherches sur les radicalisations, les formes de violence qui en résultent et la manière dont les sociétés les préviennent et s'en protègent*, Rapport remis à M. Thierry MANDON, http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/22/9/Rapport_Radicalisation_545229.pdf?ts=1457090184
- Antunes, F. (2012). 'Tuning' Education for the Market in 'Europe'? Qualifications, Competences and Learning Outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal*, 11(3), 446-470.
- Archer, M. (1996). Social integration and system integration: developing the distinction. *Sociology*, 30(4), 679-699.
- Bachiri, J., Ramis, G., & Dumay, X. (2016). Entrer dans le jeu ? L'émergence du réseau des écoles islamiques en Belgique francophone. Dans H. Draelants, & X. Dumay (Eds.). *Les écoles et leur réputation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Ouvertures Sociologiques), 165-178.
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2015). Perceptions et usages des instruments d'accountability. Enquête exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. *Education Comparée*, 12, 21-44.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.
- Ball, S. J. (1999) Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher! Paper presented at Annual Conference of the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, September 2-5.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28
- Bastenier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger?, *La Revue Nouvelle*, 10, 16-45.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Beck, U. (2009). *World at risk*. Polity.
- Biesta G (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm
- Boudon, R. (1999), *Le sens des valeurs*, Paris, PUF.
- Carvalho, L. M. (2012). The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et Francophonie*, vol. XXXIV, n°1.

Mangez Eric, Bouhon Mathieu, Cattonar Branka, Delvaux Bernard, Draelants Hugues,
Dumay Xavier, Dupriez Vincent, Verhoeven Marie

- Charlier J.-E. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents, *Education et sociétés*, n° 12 (2), 5-11.
- Charlier, J. E., & Croche, S. (2005). How European integration is eroding national control over education planning and policy. *European Education*, 37(4), 7-21.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (Vol. 95). Grenoble: La pensée sauvage.
- Clam J. (2004). Passion sans terme ou travail de deuil: Regard sociologique sur la psychothérapie et les dilemmes des choix intimes, in Mana, *Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 10, 241-278.
- Croché, S. (2008). How and why the European Commission has acquired the right to vote in a Europeanization process in a field of national competency. *European Education*, 40(1), 8-19.
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2007). *New arenas of global governance and international organisations: Reflections and directions. Transformations of the State and Global Governance*. London: Routledge, 2-10.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). Vers des écoles de qualité pour tous?: Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Delanty, G. and Rumford, C. (2005) *Rethinking Europe: Social Theory and the Implications of Europeanization*. Oxford: Routledge.
- Derouet J.-L., (1992) *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié
- Derouet J-L (éd.) (2000) *L'Ecole dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck.
- Derouet, J. L. (2000). Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université, 125-143.
- Dimaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France, Collection « Education & Société ».
- Drori, G. S, J. W. Meyer and H. Hwang (eds), 2006 *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford & New York, Oxford University Press.
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris, Le Seuil.
- Dubet F. (2005) Pour une conception dialogique de l'individu, *EspacesTemps.net, Textuel*, <http://espacestemp.net/document1438.html>
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dumay, X., & Galand, B. (2008). Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats: Le cas de la Communauté française de Belgique. In V. Dupriez, M. Verhoeven et J.-F. Orianne

- (Dir.), *Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation*, Bruxelles : Peter Lang.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire: Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. & Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Durkheim, E. (1922). *Sociologie de l'éducation*. Paris, Puf.
- Esposito E (2013) Economic Circularities and Second-Order Observation: The Reality of Ratings. *Sociologica* (2): 1–20.
- European Commission (2015), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Com (2015) 408, Brussels 26.8.2015.
- European Commission (2016) *Education and Training 2020. Working Groups Mandates 2016-2018*, Brussels.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Freeman, R., Mangez, E. (2013) For a (self-)critical comparison. In: *Critical Policy Studies*, Vol. 7, no.2, p. 198-206
- Gellner, E., & Breuilly, J. (2008). *Nations and nationalism*. Cornell University Press
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les éditions de minuit.
- Gornitzka, Å. (2006). *The open method of coordination as practice: A watershed in European education policy?* (Vol. 16, p. 2006). Arena.
- Gornitzka, Å. (2015). 'All in'? Patterns of Participation in EU Education Policy. In *Evaluating European Education Policy-Making* (pp. 92-123). Palgrave Macmillan UK.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. and Varjo, J. (2009) 'North by Northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education', *Journal of Education Policy*, 24(2): 121–133.
- Grootaers, D. (1995). L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique: aux sources d'une identité. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 755-780.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hartong, S. (2016). Between assessments, digital technologies and big data: The growing influence of 'hidden' data mediators in education. *European Educational Research Journal*, 15(5), 523-536.
- Haveman, Heather A., and Robert J. David (2008). Organizational ecologists and institutionalists: Friends or foes? In Royston Greenwood, Christine Oliver, Kerstin Sahlin, and Roy Suddaby, eds., *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*: 571-593. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mangez Eric, Bouhon Mathieu, Cattonar Branka, Delvaux Bernard, Draelants Hugues,
Dumay Xavier, Dupriez Vincent, Verhoeven Marie

- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy* (p. 90). Oxford: Pergamon.
- Hogan, A., Sellar, S., & Lingard, B. (2016). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*, 31(3), 243-258.
- Holzer, B., Kastner, F., & Werron, T. (2014). *From globalization to world society: neo-institutional and systems-theoretical perspectives*. Routledge.
- Honneth A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.
- Jellab A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, Vol. 46, n°2, 295-323.
- Jessop, B., (1990). *State theory: Putting the capitalist state in its place*. Penn State Press.
- Johnson, V.S., & Powell, W.J. (2015). Poisedness and Propagation: Organizational Emergence and the Transformation of Civic Order in 19th century New York City. *Working paper 21011 of the National Bureau of Economic Research*. Cambridge, MA : NBER.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kjaer, P. F. (2010). *Between governing and governance: on the emergence, function and form of Europe's post-national constellation*. Bloomsbury Publishing.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique. *Education Comparée*, 6, 69-90.
- Luhmann N (1993), *Risk: A Sociological Theory*, trans. Rhodes Barrett, Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Luhmann N. (1996) "Modern society shocked by its risks. Social Sciences", Research Centre, occasional paper 17, Hong Kong : University of Hong Kong.
- Luhmann, N. (2012). *Theory of society* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Luhmann, N., & Rasch, W. (2002). *Theories of distinction: redescribing the descriptions of modernity*. Stanford University Press.
- Mangez, E. & Hilgers, M. (2012) The Field of Knowledge and the Policy Field in Education: PISA and the production of knowledge for policy, *European Educational Research Journal*, Vol. 11, no. 2, p. 189-205.
- Mangez, E., Cattonar, B. (2011) A quoi servent les enquêtes PISA ? Réflexions sur le cas de la Belgique francophone. In: *Sciences de la société*, no. 79, p. 29-41.
- Mangez, Eric ; Liénard, Georges (2008) Sociologie du curriculum. In: Van Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF: Paris, 103-107.
- Mangez E.; Vanden Broeck P. (2014). Meeting expectations. On the challenges of collaborative research through European funding, in M. Lawn and R./ Normand (eds) *Shaping of European Education. Interdisciplinary Approach*, Routledge, 111-130.

- Mangez E., Vanden Broeck P. (2016), Au-delà des inégalités. Pour une autre perspective sociologique, in Pierre-Joseph Laurent (dir) *Tolérances et radicalismes : que n'avons-nous pas compris ? Le terrorisme islamiste en Europe*, Couleurs Livre, 121-137.
- Maroy Ch., (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?, *Sociologie et Sociétés*, 40/1, 31-55.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. *Gouverner l'éducation par des nombres*, 53-76.
- Mead, J.H. (1963) [1934]. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- Molla, T. (2014). Knowledge aid as instrument of regulation: World Bank's non-lending higher education support for Ethiopia. *Comparative education*, 50(2), 229-248.
- Moreau, M.-P. (2009). *Comparer pour comprendre : la différenciation sexuée des parcours professionnels et familiaux des enseignants du second degré en France et en Angleterre*. Thèse de doctorat. Département de sociologie, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50^e année, n°2, 189-208.
- Nóvoa, A., & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*. Dordrecht, Pays Bas: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa A. and Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative education*, 39(4), 423-438.
- Ozga, J. (2009) 'Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation', *Journal of Education Policy*, 24(2): 149-162.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of education policy*, 21(1), 1-17.
- Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*, 65-82.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Pépin L. (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et la formation. Comment l'Europe se construit – Un exemple*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Powell, W. & Colyvas, J. (2008). Microfoundations of institutional theory. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin-Andersson (Eds.). *Handbook of Organizational Institutionalism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J. Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: towards a critical theory of late-modern temporality*. Aarhus Universitetsforlag.

Mangez Eric, Bouhon Mathieu, Cattonar Branka, Delvaux Bernard, Draelants Hugues,
Dumay Xavier, Dupriez Vincent, Verhoeven Marie

- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Le Seuil.
- Rose, N. (1991) Governing by numbers: Figuring out democracy, *Accounting, Organizations and Society*, 16(7): 673–692.
- Sarup, Madan (1996). *Identity, Culture and the Postmodern World*. Monograph Collection (Matt - Pseudo).
- Simons M. (2014) Governing Through Feedback. From National Orientation Towards Global Positioning In: Fenwick T., Mangez E., Ozga J., *World Yearbook of Education 2014. Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*, Routledge. Taylor and Francis Group: London and New York, 155-171.
- Surel, Y. (2000). The role of cognitive and normative frames in policy-making. *Journal of European public policy*, 7(4), 495-512.
- Tardif, M., Levasseur L. (2010) La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine, Paris, PUF, *éducation et société*
- Teubner, G. (1996). Global Bukowina: Legal pluralism in the world society. In Gunther Teubner, *Global Law Without a State*, ed., Dartmouth, 3-28.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. *The Sage handbook of organizational institutionalism*, 840, 99-128.
- Todd S. (2015) Experiencing change, encountering the unknown: An education in 'negative capability' in light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education* 49(2): 240–254.
- Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38(2), 255-272.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.
- Verger, A. and M. Novelli. (eds.). 2012. *Campaigning For 'Education For All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Social Movements in Education*. Sense, Rotterdam, p.5.
- Verger, A., C. Lubienski, G. Steiner-Khamsi. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. In Verger, A., C. Lubienski, G. Steiner-Khamsi (eds). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge.
- Verhoeven, M. 2011. 'Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable'. *Education et Sociétés*, 11, 101-115
- Vincent, G. (dir) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 227 p.
- Werron T. (2015) What do Nation-States compete for? A World Societal Perspective on Competition for "Soft" Global Goods, In B. Holzer, F. Kastner & T. Werron, T. (eds). *From globalization to world society: neo-institutional and systems-theoretical perspectives*. Routledge, 85-106.

Derniers cahiers de recherche publiés

2017

Hilgsmann Philippe, Van Mensel Luk , Galand Benoit, et al.

Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives, n°109

Desmet L., Dupriez V., Galand B.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié, n° 108

Hirtt N., Delvaux B.

Peut-on concilier proximité et mixité sociale? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises, n° 107

2016

Hindricks J., Godin, M.

Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école, n° 106

Barbana S., Dellisse S., Dumay X., Dupriez V.

Vers un recouplage politique/pratique ? Études de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone, n° 105

2015

Dumay X., Draelants H., Dahan A.

Organizational Identity of Universities : A Review of the Literature from 1972 to 2014, n°104