

Ouvertures **sociologiques**

Sous la direction de
**Eric Mangez, Hugues Draelants,
Xavier Dumay et Marie Verhoeven**

L'école face à la complexité

Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération

Licence
Master
Doctorat

deboeck **B**
SUPÉRIEUR

L'école face à la complexité

Ouvertures **sociologiques**

Collection dirigée par Olgierd Kutý
Conseil éditorial de Didier Vrancken

ALBARELLO Luc, *Stratifier le social*

BAJOIT Guy, DIGNEFFE Françoise, JASPARD Jean-Marie, NOLLET DE BRAUWERE Quentin (Éds),
Jeunesse et société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation

BARTHÉLÉMY Fabienne (sous la direction de), *Sociologie de l'action organisée.*
Nouvelles études de cas

BASTENIER Albert, DASSETTO Felice (Éds), *Immigrations et nouveaux pluralismes.*
Une confrontation de sociétés

BELIN Emmanuel, *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*

BORDIEC Sylvain, *La fabrique sociale des jeunes. Socialisations et institutions*

BURNAY Nathalie (dir.), *Sociologie des émotions*

DE COSTER Michel, BAWIN-LEGROS Bernadette, PONCELET Marc, *Introduction à la sociologie*, 6^e édition

DE COSTER Michel, PICHAULT François, *Traité de sociologie du travail*, 2^e édition

DELIÈGE Robert, *Anthropologie sociale et culturelle*

DE MUNCK Jean, VERHOEVEN Marie (Éds), *Les mutations du rapport à la norme.*
Un changement dans la modernité ?

DRAELANTS Hugues, DUMAY Xavier (sous la direction de), *Les écoles et leur réputation. L'identité
des établissements en contexte de marché*

DURAND Claude, PICHON Alain (sous la coordination de), *Temps de travail et temps libre*

FOUCART Jean, *Sociologie de la souffrance*

FRANK Cécile et HAMMAN Philippe, *Quelle mise en œuvre de la directive européenne contre
les discriminations raciales. Une comparaison France, Espagne, Royaume-Uni*

GENARD Jean-Louis et ROCA i ESCODA Marta, *Éthique de la recherche en sociologie*

GRANDJEAN Geoffrey, *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique*

HAMMAN Philippe, *Gouvernance et développement durable. Une mise en perspective sociologique*

HAMMAN Philippe, *Sociologie urbaine et développement durable*

HERLIN-GIRET Camille et LEJEUNE Aude, *Droit et inégalités. Approches sociologiques*

JACQUEMAIN Marc, FRÈRE Bruno (sous la direction de), *Épistémologie de la sociologie. Paradigmes
pour le xx^e siècle.*

JAVEAU Claude, *La société au jour le jour. Écrits sur la vie quotidienne*

KUTY Olgierd et DUBOIS Christophe, *De la valeur à la norme. Introduction à la sociologie*, 3^e édition

MANGEZ Eric, DRAELANTS Hugues, DUMAY Xavier et VERHOEVEN Marie (sous la direction de), *L'école face
à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*

MERCURE Daniel (sous la coordination de), *Une société-monde ?*
Les dynamiques sociales de la mondialisation

ORIANNE Jean-François, *Petit précis de théorie sociologique*

PICHAULT François, *Le conflit informatique. Conduire l'informatisation dans l'entreprise*

PIROTTE Gautier, *Sociologie de la coopération internationale. Acteurs, enjeux et débats*

PRONOVOST Gilles, *Sociologie du temps*

REMY Jean, VOYÉ Liliane, SERVAIS Emile, *Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne*
Volume 1 : *Conflits et transaction sociale*

Volume 2 : *Transaction sociale et dynamique culturelle*

RIGAUX Natalie, *Introduction à la sociologie par 6 grands auteurs. Bourdieu, Godbout,
Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*, 4^e édition

SERVAIS Christine (sous la direction de), *La médiation. Théorie et terrains*

UGHETTO Pascal, *Les nouvelles sociologies du travail. Introduction à la sociologie de l'activité*

VAN HAECHT Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie.*

La sociologie de l'éducation et ses évolutions, 3^e édition

VIGOUR Cécile, *Réformes de la justice en Europe. Entre politique et gestion*

VRANCKEN Didier, KUTY Olgierd, *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*

Ouvertures **sociologiques**

Sous la direction de
**Eric Mangez, Hugues Draelants,
Xavier Dumay et Marie Verhoeven**

L'école face à la complexité

Désinstitutionnalisation,
globalisation, accélération

Le travail de recherche dont rend compte cet ouvrage a été financé par une Action de Recherche Concertée (ARC 17/22-082) de la Communauté française de Belgique.

Le projet a également reçu le soutien de l'institut Iacchos.



Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

Maquette de couverture : Cerise.be

Mise en page : PCA

© De Boeck Supérieur s.a., 2023
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : 2023/13647/140

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : novembre 2023

ISSN 0777-5235

ISBN 978-2-8073-5090-8

Sommaire

Introduction – Éducation et seconde modernité	7
<i>Par Éric Mangez, Hugues Draelants, Xavier Dumay et Marie Verhoeven</i>	

PARTIE 1

Chapitre 1 Les projets transnationaux et la maîtrise du temps éducatif	25
<i>Par Pieter Vanden Broeck</i>	
Chapitre 2 La gouvernance européenne de l'éducation. Le cas du programme «Éducation et formation 2020»	47
<i>Par Vivien Gain et Éric Mangez</i>	
Chapitre 3 Les partenariats entre écoles et acteurs éducatifs non scolaires : des épisodes éducatifs pour s'adapter aux évolutions sociétales	69
<i>Par Lisa Devos</i>	

PARTIE 2

Chapitre 4 Les enseignant·es face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ?	91
<i>Par Dzifanu Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Vincent Dupriez</i>	

Chapitre 5	La discipline enseignée : un espace de réduction de la « complexité » contemporaine ?	113
	<i>Par Dzifanu Tay et Mathieu Bouhon</i>	
Chapitre 6	Les établissements scolaires comme espaces de socialisation différenciés	137
	<i>Par Évelyne Jadot, Hugues Draelants et Marie Verhoeven</i>	
Chapitre 7	L'établissement scolaire, un espace singulier et complexe de socialisation morale	163
	<i>Par Évelyne Jadot, Marie Verhoeven et Hugues Draelants</i>	
Conclusion – Faire société dans un monde incertain. Quels rôles pour l'éducation ?		185
	<i>Par Éric Mangez, Hugues Draelants, Xavier Dumay et Marie Verhoeven</i>	
Les auteurs		201
Table des matières		203

Introduction

Éducation et seconde modernité

*Par Éric Mangez, Hugues Draelants,
Xavier Dumay et Marie Verhoeven*

En 2002, François Dubet posait un diagnostic important à propos de l'évolution de l'éducation et, plus généralement, du travail sur autrui : celui du déclin de son programme institutionnel. Il entendait ainsi souligner combien les normes sur lesquelles reposait le monde scolaire perdaient de leur solidité. L'école, désormais, ne pouvait plus s'appuyer sur un programme fait d'évidences non questionnées (des « allants-de-soi ») relatives à ce que l'on était en droit d'attendre d'un élève ou d'un enseignant, à l'organisation des rapports entre eux, aux contenus qui valaient la peine d'être enseignés, mais aussi aux rôles que les jeunes auraient un jour à jouer. Disposer de ce genre d'axiomes réglait une série de problèmes avant même qu'ils ne se posent et fournissait un cadre normatif stable pour organiser le processus d'éducation et de socialisation des individus par l'école. La thèse de Dubet montre à quel point ces repères normatifs ont peu à peu perdu leur caractère évident. Les orientations normatives du travail éducatif ne sont, désormais, plus données. Qu'est-on en droit d'attendre d'un élève ou d'un enseignant ? Comment faut-il procéder en classe ? Quels sont les contenus dignes d'être enseignés ; quelles sont les compétences qui doivent être développées ? Quelles valeurs défendre ? Quels objectifs 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 ? À tous les niveaux, les réponses possibles se multiplient. Mais plus aucune ne va de soi. Même la « forme scolaire » (Vincent, 1982), cette matrice de socialisation et de transmission qui s'est constituée au moment où une sphère scolaire s'est autonomisée des activités d'apprentissage « *in situ* », voit aujourd'hui ses fondements régulièrement questionnés : les distinctions fondamentales qu'elle opérait entre des rôles différents et hiérarchisés (l'enseignant/l'élève), entre des temps spécifiques (l'instruction/l'évaluation ; le temps de l'apprentissage/le temps du loisir ou 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. Certains en arrivent même à se demander si la forme scolaire ne constitue pas un obstacle à la mission éducative, et proposent de développer de nouvelles formes d'éducation fondées sur le rejet des traits typiques de l'univers scolaire (des organisations codirigées par les élèves et les enseignants, des écoles sans enseignant, sans examen ou sans programme, des écoles dites «du dehors», etc.). On constate aussi qu'un nombre certes limité, mais croissant, de familles opte pour l'instruction à domicile (Tilman & Mangez, 2021).

1 Les germes du déclin

Dubet le souligne, la mutation qu'il examine dans *Le Déclin de l'institution* (2002) consiste en une «tendance lourde» qui «procède de la modernité elle-même» (p. 372). Même si elle ne produit véritablement tous ses effets qu'aujourd'hui, ses «germes», dit-il, sont ceux-là mêmes qui sont à l'origine du basculement vers la modernité. Le diagnostic du déclin du programme institutionnel repose ainsi sur une thèse bien plus fondamentale, qui n'appartient pas en propre à Dubet. Problème de référence, fondateur même, pour la sociologie, la question du passage de la prémodernité à la modernité a occupé de nombreux penseurs dès les XVIII^e et XIX^e siècles. De Marx à Weber, de Durkheim à Simmel, tous ont tenté, à leur manière, de saisir ce qui différenciait le monde moderne émergeant des anciennes formes sociétales¹.

Une chose semble acquise par-delà les différences entre ces penseurs : le basculement vers la modernité consiste avant tout en une perte d'unité, en l'effacement progressif – l'éclatement, dira Dubet – d'un Ancien Monde fondé sur un point de référence externe. Que l'on pense au désencastrement de l'économie capitaliste chez Marx, aux sphères de valeur chez Weber, à la division du travail chez Durkheim, à l'autonomisation des formes culturelles chez Simmel, il s'agit toujours d'un monde qui se désunit, qui se complexifie, un monde de plus en plus contingent, qui admet de multiples autodescriptions concurrentes ; un monde désormais «privé de totalité» (Martuccelli, 2017, p. 29) qui développe une série de rapports fonctionnels aux choses. Mais la différenciation n'est pas simplement une différenciation de fonctions

1 Le thème principal qui traverse leurs «*Sociologies de la modernité*», au-delà de leurs spécificités, est celui de la différenciation (Martuccelli, 1999). Le basculement vers la modernité consiste ainsi avant tout en une perte d'unité. Des domaines d'activités, auparavant soumis à des impératifs moraux et religieux, se défont peu à peu de ces contraintes ; une série de valeurs différentes se développe, se distingue et gagne en autonomie. On retrouve le thème de la différenciation chez beaucoup d'auteurs contemporains, qu'il s'agisse de la théorie des champs de Bourdieu, de la modernité liquide de Bauman, des «systèmes experts» de Giddens, de l'homme pluriel de Lahire, de la condition moderne chez Martuccelli ou de la différenciation fonctionnelle chez Luhmann, pour ne citer que quelques exemples.

et de domaines d'activité, elle est aussi une différenciation de perspectives et de valeurs de référence, qui se pluralisent et entre lesquelles n'existe désormais plus aucun principe d'équivalence².

Ce qui advient avec la modernité, en raison directe de cette perte d'unité, c'est aussi la conviction que l'avenir ne ressemblera pas (plus) au passé (Koselleck, 2004). « Tout ce qui est solide se dissout dans l'air », la formule bien connue de Marx et Engels³, qui, pour Marshall Berman (1983), subsumait « l'expérience de la modernité », exprime une certitude paradoxale qui habitait ses auteurs, comme elle habitait d'autres penseurs de la modernité : plus rien ne pourrait désormais être considéré comme permanent, sûr, établi. On retrouve la même inquiétude, plus forte encore, chez Max Weber pour qui le processus de rationalisation – la poursuite ininterrompue, et typiquement moderne, de l'ordre – désigne cette tendance fondamentale de la société moderne : ce qui est établi est toujours susceptible d'être réexaminé, dans un processus sans fin. Il est désormais possible, à propos de toute chose, de poser la question qui opère comme véritable moteur de la modernité : pourquoi procéder de cette manière, pourquoi pas autrement, plus efficacement ? Le thème sera repris, bien plus tard et avec beaucoup de succès, par le sociologue allemand Hartmut Rosa (2012) dans ses travaux sur l'accélération du temps. Nous y revenons ci-dessous.

2 Première et seconde modernités

Si les penseurs de la modernité avaient bien perçu sa propension à réévaluer sans cesse ses *modus operandi*, ce qu'ils ne pouvaient pleinement anticiper sont les étapes de développement de cette tendance. Le basculement vers la modernité a été progressif ; pendant un temps, paradoxalement, le monde moderne est demeuré relativement traditionnel. Il a fallu attendre les travaux de Niklas Luhmann, d'Anthony Giddens ou d'Ulrich Beck pour que, rétrospectivement cette fois, on distingue différentes modernités dans la modernité. Ce que, souvent, ces auteurs désignent comme « première modernité », ou « modernité simple », est une étape particulière, durant laquelle les grands mouvements modernes sont enclenchés (au premier rang desquels l'industrialisation et la sécularisation), mais où, en même temps, ils n'ont pas encore produit tous leurs effets : un certain nombre d'institutions règnent encore sans partage sur les pratiques de la première modernité. Le programme institutionnel que décrit Dubet est typique de cette première modernité. Il constitue

2 On peut rattacher à cette proposition toute l'œuvre de Weber, mais aussi les travaux plus récents de Boltanski et Thévenot (1991) par exemple.

3 Si la formule que l'histoire retient souvent se lit « Tout ce qui est solide se dissout dans l'air », les différentes traductions du *Manifeste du parti communiste* proposent des versions parfois différentes. Ainsi, dans l'édition de 1938, on lit : « Tout ce qui avait solidité et permanence s'envole comme fumée, tout ce qui était sacré est profané » (1938, p. 14).

le mécanisme central au travers duquel les institutions se reproduisent ; il se définit en effet comme une forme de socialisation qui consiste à faire intérioriser par l'ensemble de la population (nationale) un ensemble cohérent et homogène de normes et de principes, une sorte de « tiers culturel indépendant et supérieur aux protagonistes » (2002, p. 379). Sa logique, Dubet le souligne, est encore celle de la solidarité mécanique ; elle se déploie « du haut vers le bas » (2002, p. 375).

La seconde modernité, parfois qualifiée de « modernité avancée » ou « modernité réflexive », est d'une certaine manière la continuité de la première, mais elle pose désormais un regard réflexif plus étendu sur elle-même, sur son avenir supposé (le progrès) comme sur ses traditions (le patriarcat, la famille, l'Église, l'école...). Pour Giddens, la caractéristique centrale de la modernité avancée est l'exacerbation de la réflexivité, qui rend sans cesse possible la remise en cause de nos pratiques : « *Modernity's reflexivity refers to the susceptibility of most aspects of social activity [...] to chronic revision in the light of new information and knowledge* » (1991, p. 20). Cette seconde modernité ne fait ainsi qu'accélérer et généraliser un processus typiquement moderne, qui questionne ses propres bases et altère son rapport aux normes (De Munck & Verhoeven, 1997). Celui-ci ne concerne pas seulement le monde de l'éducation et le travail sur autrui. Dubet évoque, à titre d'exemple, le cas de l'institution familiale et celui de la religion, qui, elles aussi, ont fini par questionner leurs propres évidences et ont laissé advenir en leur sein respectif de multiples formes familiales et divers rapports au religieux. Dans *The Chaos of Disciplines*, Andrew Abbott (2010) montre que la science elle-même a connu une dynamique qu'il qualifie de « fractale ». Elle s'est divisée en de multiples perspectives particulières et les « savants » qui avaient encore une ambition de « connaissance totale » du monde ont fait place aux « spécialistes » de disciplines et sous-disciplines. Le mouvement global de la (seconde) modernité suscite ainsi des dynamiques de même nature dans des domaines différents : « les mêmes processus lourds y sont à l'œuvre : pluralité des valeurs et des modèles, développement des incertitudes... » (Dubet, 2002, p. 373).

On y a fait allusion, dans ses ouvrages récents, qui ont eu beaucoup d'échos auprès du grand public, Rosa (2012) examine le même processus, mais en l'analysant sous l'angle du temps. Il perçoit dans le déroulement de la modernité un processus continu d'accélération du temps, une sorte de fuite en avant inexorable, mais vaine. Le présent, qu'il définit comme le laps de temps durant lequel on sait à quoi s'attendre, tendrait à se raccourcir toujours davantage, dessinant ainsi un processus continu de « compression du présent ». Les fenêtres temporelles autrefois distinctes et dédiées à des activités différentes (le travail, l'éducation, la famille, les loisirs, etc.) auraient tendance à s'entremêler les unes aux autres, dans une sorte de désynchronisation globale des domaines d'activité. Nous serions, de plus en plus souvent, en train de faire plusieurs choses à la fois. Les technologies, si elles contribuent évidemment

à l'accélération du temps, n'en sont pas la cause originelle. Cette dernière est à chercher dans le basculement initial vers la modernité et dans la déstabilisation des modes de symbolisation du monde social qui en résulte. Rosa rejoint ainsi Dubet, et d'autres avant lui, pour considérer que ces transformations relèvent d'évolutions profondes de la modernité. La désinstitutionnalisation, la globalisation et l'accélération du temps ne seraient que les différentes facettes d'une même mutation.

3 La fin d'un certain type de société

En la resituant ainsi dans une perspective plus large, on prend la mesure du bouleversement que suppose l'analyse de Dubet. Derrière sa thèse relative à l'éducation et au travail sur autrui se trouve une thèse plus profonde. Le déclin du programme institutionnel ne désigne pas simplement l'étiollement d'un certain modèle éducatif ou d'un certain mode de «travail sur autrui»; il signale en réalité la fin d'un certain type de société. Le programme institutionnel était en effet supposé établir, sur un territoire donné, les bases d'une société moralement «unifiée», partageant un ensemble «homogène» et cohérent de normes :

«Le programme institutionnel n'est pas nécessairement religieux [...] au sens strict du terme, mais [il] repose toujours sur des principes "sacrés", des principes homogènes opposés à la diversité et à l'éclatement du monde» (Dubet, 2002, p. 28).

Une société, dans cette perspective, était conçue comme entité normativement intégrée et territorialement délimitée (généralement à l'échelle de l'État-nation). Dans la mesure où le programme institutionnel assure l'intériorisation de ce cadre normatif par l'ensemble de la population (nationale), il constitue une pièce centrale dans la (re)production d'une telle société. Le déclin du programme institutionnel nous invite à deux renoncements. Il nous invite d'abord à renoncer à l'idée, répandue, selon laquelle l'ordre social d'une société passe nécessairement par son intégration normative. Il nous invite aussi à dépasser l'idée de «société nationale» et à reconnaître que nous vivons aujourd'hui dans une «société-monde».

Pour saisir cette double dynamique, on peut souligner une autre évolution notable, parallèle au «déclin» : la quantité, la qualité et la diversité des connaissances dont nous disposons sont beaucoup plus importantes aujourd'hui qu'elles ne l'étaient dans la première modernité (Stehr, 1999). Dubet y fait allusion également, le mouvement propre au *Déclin* semble avoir partie liée avec «les progrès de la connaissance, de l'évaluation et de la réflexivité» (2002, p. 382). 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 (Luhmann, 2002). Le paradoxe dépasse largement le champ de l'éducation. Il caractérise fondamentalement l'état de la modernité au tournant du ^{xxi}^e siècle : 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 (Rosa, 2010). La modernité avancée 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 ?

Si l'école a, pendant un temps, échappé à ces interrogations, c'est parce qu'elle était couplée à des institutions (non éducatives) qui lui fournissaient des repères stables (Dubet, 2002). Ce fut d'abord la religion, puis l'État-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 que parce qu'elle-même, dans le cadre de l'État-nation, était structurellement couplée 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)⁴. Ces couplages structurels liaient des systèmes entre eux et limitaient ainsi l'étendue des possibles sur le plan normatif. En somme, c'est parce qu'elle était ainsi véritablement amarrée à un contexte sociétal national que l'école pouvait disposer de son « programme institutionnel ».

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 États-nations se défont progressivement. C'est, ici encore, ce que Dubet⁵

4 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.

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

souligne lorsqu'il évoque «la dissociation croissante» ou «la séparation progressive de ce que l'idée même de société [nationale] s'était efforcée d'intégrer : un marché, une culture, des institutions» (Dubet, 2005, p. 5). Les États-nations ont en effet longtemps joué un rôle central pour l'intégration systémique des sociétés modernes (Dubet, 2014 ; Gellner & Breuilly, 2008). Partiellement découplé de son contexte national, chaque système fonctionnel tend aujourd'hui à se mondialiser (Kjaer, 2010 ; Holzer *et al.*, 2014 ; Dumay & Mangez, 2023). 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, nous fait peu à peu passer d'un monde organisé en États-nations (mettant la «communauté nationale» et ses institutions au centre) à un monde organisé en différents domaines globaux, centrés sur des problèmes de référence spécifiques, dont celui de l'éducation.

4 Normes et valeurs

Nous avons esquissé ci-dessus le mouvement de fond dans lequel s'inscrit le travail de recherche collectif (Mangez *et al.*, 2017) qui a conduit à cet ouvrage. Pour équiper davantage l'analyse de ce mouvement et nous doter de repères conceptuels précis, nous proposons de distinguer soigneusement normes et valeurs. Cette distinction, relativement canonique en sociologie (voir, à ce sujet, De Munck, 2016), n'est pas travaillée explicitement par Dubet, mais elle se trouve en toile de fond du *Déclin de l'institution*. Les normes sont des faits sociaux qui renvoient à des attentes partagées quant aux comportements à mettre en œuvre, à ce qu'il convient de faire, à la manière dont il convient de se comporter dans telle ou telle situation. Elles ont une forme impérative, binaire, et leur transgression est assortie de sanctions (fussent-elles purement symboliques) : il s'agit, dans tel type de situation donné, de faire ceci, et pas cela. Les normes, à l'inverse des valeurs, établissent des comportements attendus et en excluent d'autres. Autrement dit, elles prennent la forme d'injonctions et d'interdictions pratiques. Le déclin du programme institutionnel analysé par Dubet consiste en un relatif estompement des normes. Il ne signifie bien sûr pas qu'on évoluerait aujourd'hui dans un monde sans normes (la forme scolaire elle-même constitue un cadre avant tout normatif), mais il signale plutôt une transformation du rapport aux normes (De Munck & Verhoeven, 1997) qui est devenu plus réflexif, capable d'une prise de distance estompant peu ou prou l'emprise normative formelle.

Les valeurs, elles, désignent une autre réalité. La sociologie a de longue date, et au moins depuis les travaux de Parsons, voire, avant cela, chez Weber, souligné un processus historique de «généralisation et de pluralisation des valeurs», processus au travers duquel une série non limitative de principes

relativement abstraits positivement connotés (la liberté, l'égalité, l'efficacité, l'épanouissement...) se trouve mobilisée de plus en plus régulièrement et dans un nombre croissant de contextes et de situations. Ainsi en est-il, par exemple, de la démocratie en tant que valeur dont la portée s'est généralisée et étendue géographiquement bien sûr, mais aussi bien au-delà de la seule sphère politique, notamment en direction de la vie en entreprise, de l'école ou même de la famille. De même, l'épanouissement personnel en tant que valeur ne relève plus de la seule sphère privée, mais se trouve mobilisé dans le monde du travail, dans le monde scolaire, dans le rapport au religieux, au corps, à l'alimentation, etc. On pourrait aisément multiplier les exemples de généralisation de valeurs. Mais ce qu'il importe surtout de souligner, c'est que les valeurs, à l'inverse des normes, ne diminuent pas l'éventail des comportements possibles. Elles ne réduisent pas la complexité ; elles l'étendent : au nom de la liberté, de l'égalité, de l'efficacité ou de l'épanouissement par exemple, on peut imaginer et justifier des comportements multiples, éventuellement nouveaux, en rupture avec les attendus normatifs⁶. Généralisation des valeurs et estompement des normes sont donc deux processus qui non seulement peuvent aller de pair, mais qui tendent à s'amplifier mutuellement. L'un et l'autre conduisent, en outre, à un accroissement de la complexité.

5 Programme de recherche

Notre projet d'ouvrage commence là où nous conduit la thèse de Dubet : au-delà du déclin, après les institutions, face à cette complexité. Cet ouvrage entend explorer ce que le déclin du programme institutionnel a rendu possible, en ce compris les problèmes qui en ont résulté. Une intuition traverse ce projet : le mouvement tracé par le déclin du programme institutionnel n'a pas conduit à un blocage, ni véritablement à un désordre ou à la confusion dans le monde de l'éducation ; la déstabilisation du programme institutionnel n'a pas constitué un obstacle, mais a plutôt opéré comme un déclencheur à l'origine d'une série d'évolutions, de fragmentations et de transformations à différents niveaux et sur différentes dimensions. Il ne faut donc pas prendre *Le Déclin* pour un rétrécissement ou un affaiblissement du système éducatif. Ce qui décline en réalité, avec les institutions, ce sont les limites du système. En découle non pas un rétrécissement, mais son inverse : une dynamique d'expansion à la fois sur le plan social (les publics), sur le plan opérationnel (les formes organisationnelles), sur le plan thématique (les contenus d'apprentissage) et sur le plan temporel (les moments dédiés à l'éducation) (Mangez & Vanden Broeck, 2021). De plus en plus de personnes sont supposées prendre part à un processus éducatif (Vanderstraeten, 1999), qui se veut désormais inclusif (Verhoeven & Bernal Gonzalez, 2023) ; la question des

6 De Munck (2016) souligne tout particulièrement le lien entre valeur et imagination.

modus operandi fait l'objet d'une recherche sans fin de « bonnes pratiques » (Biesta, 2007) qui dépasse de loin les seuls enseignants (Dupriez & Cattonar, 2018); de plus en plus de thèmes et de problèmes peuvent faire l'objet d'une « éducation à » (Depaepe & Smeyers, 2008; Vanden Broeck, 2020a; Devos, 2023); les fenêtres temporelles réservées à l'éducation sont, elles aussi, supposées s'étendre au long de la vie, tant en direction des plus jeunes (avec la promotion globale du *Early Childhood Education*) qu'en direction des adultes et des seniors (*Lifelong Learning*).

Ces dynamiques expansives ont pour corollaire immédiat la nécessité, de plus en plus pressante pour les acteurs et les organisations, de faire des choix, de prendre des orientations, c'est-à-dire de reconstruire des repères, à des échelles autres que celle de l'État-nation. Avec le déclin du programme institutionnel, un espace de possibilités s'est ouvert qui demande continuellement à être réduit. Le déclin des institutions va ainsi de pair avec la montée des organisations (Draelants & Dumay, 2011). 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 – celle de l'établissement par exemple – ou dans des réseaux d'organisations (Barrère & Delvaux, 2017). Là où, hier, les repères normatifs allaient encore relativement d'eux-mêmes 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 par des acteurs organisés au sein d'un espace de possibilités.

Une série de questions s'ouvre alors. Comment s'opèrent les déviations et les écarts par rapport aux formes institutionnelles établies? Comment se font les arbitrages entre les 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? Revient-il aux publics ou aux organisations, et non plus aux institutions, de déterminer les valeurs et les modèles qu'ils souhaitent privilégier? 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 apprenants.

Cet ouvrage entend rendre compte d'une série de travaux de recherche qui ont pour ambition de saisir les effets du relatif déclin des institutions sur le système éducatif. On décrit ainsi, dans la première partie de l'ouvrage, des phénomènes émergents, situés à distance des modèles hérités de la première modernité : des projets éducatifs en rupture avec la forme scolaire, des contenus sans matières, des formes organisationnelles qui ne ressemblent plus à des écoles, des activités éducatives sans élèves ni professeurs, des réformes sans gouvernement. Mais on s'intéresse aussi, dans la seconde partie de l'ouvrage, à la manière dont les acteurs traditionnels du monde scolaire font face à ce monde incertain : comment enseignants et élèves reconstituent-ils des

univers de sens au sein des établissements scolaires, au sein des filières d'enseignement ou en fonction des disciplines? Comment se font les arbitrages entre les multiples référents possibles?

6 Organisation de l'ouvrage

La première partie de l'ouvrage entend traiter de la problématique de l'affaiblissement des repères normatifs et de la généralisation des valeurs au travers d'un enjeu spécifique : celui des phénomènes émergents que le déclin des institutions rend possible. Elle met le constat de Dubet en relation avec une hypothèse sociologique plus fondamentale selon laquelle, avec l'émergence d'une société-monde, l'estompement des repères normatifs se lie étroitement à d'autres processus : l'augmentation de la complexité, la transformation des institutions établies et l'institutionnalisation, paradoxale, du changement. Concrètement, il s'agit d'examiner une série de déviations par rapport au programme institutionnel : de nouveaux acteurs, de nouveaux contenus, de nouvelles manières d'établir des politiques éducatives, qui n'avaient pas leur place dans ledit programme, voient le jour. Aux côtés des « formes » établies – en particulier la forme scolaire dans le domaine de l'éducation et la forme gouvernementale dans le domaine des politiques éducatives – émergent des formes nouvelles – la forme du projet ou encore celle du partenariat dans le champ de l'éducation, la forme de la gouvernance dans le champ politique.

Le premier chapitre, par Pieter Vanden Broeck, porte son attention sur la manière dont l'Europe intervient désormais comme acteur éducatif aux côtés des États-nations. L'Europe développe de plus en plus de projets éducatifs qui semblent s'opposer en tous points à la forme scolaire. Ainsi, à l'inverse du programme institutionnel, ces projets ne proposent pas de contenus qui se répètent année après année, mais ont plutôt vocation à n'exister qu'une seule fois, au moment de leur réalisation. La place de l'évaluation y est inverse à celle qu'elle occupe traditionnellement : ce sont les projets, et pas les apprenants, qui sont évalués. Certes, des élèves et des enseignants y participent, mais ces derniers n'y jouent pas les rôles habituellement attendus d'eux dans les écoles. Les projets entretiennent un rapport au reste de la société fondamentalement différent de celui qui lie et sépare l'école de son environnement sociétal. Le développement de tels projets résulte de, autant qu'il contribue à la désinstitutionnalisation de la forme scolaire. Au terme de ce chapitre relativement dense, Pieter Vanden Broeck attire notre attention sur la question du commun : si la forme scolaire pouvait encore espérer assurer la formation d'une sorte de conscience collective, ce n'est plus le cas des projets éducatifs européens qui, même s'ils mettent leurs résultats à la disposition de tous sur des supports numériques, ne présupposent plus l'établissement d'un collectif.

Dans le deuxième chapitre, Vivien Gain et Éric Mangez reviennent sur le niveau européen en se concentrant non plus sur l'action éducative européenne, mais bien sur la gouvernance européenne de l'éducation. Ils examinent le passage du gouvernement à la gouvernance (« *from governing to governance* »). En l'espace de deux ou trois décennies, le monde des politiques éducatives semble en effet avoir basculé et faire de plus en plus de place à des mécanismes dits de gouvernance qui, plutôt que de mobiliser le pouvoir formel des États et de la loi (*governing*), prennent appui sur le partage, la circulation et la diffusion de connaissances et de bonnes pratiques (*governance*) à une échelle résolument transnationale. Ce chapitre propose une ethnographie des mécanismes de gouvernance européens qui fait apparaître l'action européenne en la matière comme une tentative de produire un « espace d'irritation mutuelle permanente ». Autrement dit, la politique éducative européenne consiste en une injonction sans cesse répétée au changement ; elle établit un contexte global marqué par la nécessité de faire évoluer les pratiques.

Le troisième chapitre, rédigé par Lisa Devos, se situe en partie dans la continuité du premier. Lui aussi s'intéresse à la relative déstabilisation des contenus éducatifs et de la forme scolaire. On l'a dit en reprenant les thèses de Dubet, les limites de ce qu'il convient d'apprendre à l'école se sont estompées, en même temps que s'affaiblissait la frontière entre la forme scolaire et son environnement. Les établissements évoluent dans un environnement sociétal de plus en plus complexe et on attend désormais d'eux qu'ils prennent en charge de multiples problèmes qui auparavant leur échappaient : sensibiliser au changement climatique, éduquer à la citoyenneté, à l'entrepreneuriat, à la vie sexuelle et affective, au choix, lutter contre la radicalisation... Le chapitre de Lisa Devos s'intéresse au processus qui amène les écoles à tenter de s'adapter à la complexité accrue de leur environnement (et aux demandes que ce dernier leur adresse) en développant des partenariats avec des acteurs externes. Les organisations scolaires ne peuvent en effet plus se faire simplement le relais d'un programme institutionnel déterminé. Ce chapitre propose différents concepts, notamment ceux d'épisode et d'interruption, pour tenter de décrire et de comprendre si et comment ces partenariats transforment les organisations scolaires.

La seconde partie de l'ouvrage entend traiter la problématique générale de l'affaiblissement des repères normatifs au travers d'un enjeu spécifique : celui de la socialisation des élèves et du travail de socialisation opéré à leur égard par les enseignants dans les établissements scolaires. Dans le quatrième chapitre, Dzifanu Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar et Vincent Dupriez s'intéressent aux conceptions qu'ont les enseignants de leur rôle, en particulier en ce qui concerne leur fonction de socialisation. Ils posent la question de savoir si les enseignants partagent un certain nombre de valeurs et de principes ou s'ils constituent, à l'inverse, un groupe divisé sur le plan axiologique. Ils cherchent également à évaluer dans quelle mesure le contexte

local dans lequel les enseignants ont à évoluer influence leurs orientations par rapport à une série de principes et de valeurs. Le fait d'appartenir à tel ou tel établissement ou de travailler dans telle ou telle filière produit-il des effets sur les préférences des enseignants en matière de socialisation ?

Dans le chapitre suivant, les mêmes auteurs mettent l'accent de manière plus spécifique sur une dimension du métier d'enseignant. Il s'agit de comprendre le rôle de la discipline enseignée dans le rapport à la socialisation. Cette variable d'appartenance disciplinaire ne retient que rarement l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation, souvent plus intéressés par l'effet d'autres variables. L'intérêt du chapitre est d'évaluer dans quelle mesure l'identification à une discipline fournit aux enseignants des repères pour établir leurs préférences en matière de socialisation des élèves. Autrement dit, l'appartenance à une discipline aide-t-elle à réduire la complexité liée à la généralisation et à la pluralisation des valeurs ?

Le sixième chapitre, par Évelyne Jadot, Hugues Draelants et Marie Verhoeven, déplace le regard vers les établissements scolaires, compris comme des espaces spécifiques sur lesquels se reporte la charge de réduire l'indétermination normative. Avec le déclin de l'institution, les organisations scolaires se constituent de plus en plus comme des univers culturels spécifiques (Draelants & Dumay, 2011 ; voir aussi Delvaux, à paraître en 2024). Face à la pluralisation des valeurs, chaque établissement est sommé d'opérer des choix et apparaît potentiellement comme un lieu de reconstitution d'univers de sens raisonnables. Le chapitre étaye empiriquement cette hypothèse en s'interrogeant sur le devenir de la socialisation « morale », telle qu'elle se recompose à cette échelle. Pour ce faire, il prend appui sur une enquête par questionnaire déployée auprès d'élèves de quarante-cinq établissements secondaires, explorant les dimensions clés de leur expérience scolaire. Il fait l'hypothèse que les « orientations » prises par l'établissement peuvent être multiples et potentiellement conduire à des effets socialisateurs différenciés. Dans un système dont on connaît les importantes disparités socio-économiques, les établissements opèrent-ils également comme des espaces de socialisation morale contrastés ? Et, si oui, cette fragmentation contribue-t-elle à forger des « jeunesses différentes » ?

Le septième chapitre, coécrit par les mêmes auteurs, mais, cette fois, à partir d'une enquête qualitative ethnographique menée dans trois établissements contrastés, entend approfondir la thèse de l'établissement scolaire comme espace singulier et complexe de socialisation morale. Trois questions y sont explorées de manière articulée : dans quelle mesure les attentes normatives (à savoir le rapport aux normes, aux valeurs et à l'organisation politique de la vie commune) exprimées par les élèves marquent-elles une continuité ou une distance par rapport à la matrice de socialisation posée par la forme scolaire ? Lorsqu'ils dépeignent le modèle normatif proposé par l'établissement qu'ils fréquentent, décrivent-ils des univers scolaires différenciés et spécifiques ?

Autrement dit, peut-on affirmer que leur établissement propose une forme située de «réduction de la complexité»? Enfin, si univers singuliers il y a, dans quelle mesure ceux-ci sont-ils susceptibles d'engendrer des effets spécifiques en termes de socialisation morale?

L'ouvrage se termine par une réflexion conclusive qui met en perspective les résultats engrangés dans les différentes contributions et qui pose la question du rôle de l'éducation dans une société désormais globale et fragmentée.

Bibliographie

- Abbott, A. (2010). *Chaos of Disciplines*. University of Chicago Press.
- Barrère, A., & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 39-50.
- Bastenier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger? *La Revue Nouvelle*, 10, 16-45.
- Berman, M. (1983). *All That Is Solid Melts into Air : The Experience of Modernity*. Verso.
- Biesta, G. (2007). Why «what works» won't work : Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.
- Delvaux, B. (2024, à paraître). *Imaginer l'institution éducative qui succèdera à l'École*.
- De Munck, J., (2016). Normes, valeurs, civilité. Vers une école postconventionnelle. *Working Papers CriDIS*, 40.
- De Munck, J., & Verhoeven, M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité?* De Boeck.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379.
- Devos, L. (2022). Le partenariat entre écoles et acteurs externes : un épisode éducatif interrompt le temps scolaire. *Éducation et sociétés*, (2), 149-164.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. (Éducation & Société). Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution* (421 p.). Seuil.
- Dubet, F. (2005). Pour une conception dialogique de l'individu, *EspacesTemps.net*, Travaux, Consulté le 21 juin 2023 sur <http://www.espacestemp.net/articles/conception-dialogique-individu/>
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

L'école face à la complexité

Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération

L'école fait face à de multiples incertitudes. Ses repères traditionnels se sont estompés. Quelles missions poursuivre en priorité ? Quels sont les contenus dignes d'être enseignés, les valeurs à défendre, les compétences à développer ? Qu'est-on en droit d'attendre d'un élève, d'un enseignant ? Les réponses possibles se multiplient, mais plus aucune ne va de soi. L'accumulation sans précédent de données et de connaissances ne résorbe en rien l'indétermination qui règne.

Cet ouvrage rend compte d'un programme de recherche visant à saisir les effets de cette complexité accrue sur l'école et l'éducation. Il décrit des phénomènes émergents : des projets éducatifs en rupture avec la forme scolaire, des contenus sans matières, des formes organisationnelles qui ne ressemblent plus à des écoles, des activités éducatives sans enseignants, des réformes sans gouvernement. L'ouvrage s'intéresse aussi à la manière dont les acteurs traditionnels du monde scolaire font face à ce monde

Destiné aux étudiants et chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation, mais aussi aux personnes soucieuses de l'école et de ses évolutions.

incertain : comment enseignants et élèves reconstituent-ils des univers de sens au sein des établissements scolaires ? Comment arbitrent-ils entre les multiples référents possibles ?

La diversification des finalités éducatives, des normes et des valeurs nourrit une dynamique de fragmentation du système éducatif qui n'est pas sans poser question en termes de justice sociale et de capacité de l'école à continuer à jouer son rôle de ciment culturel des sociétés modernes.

Eric Mangez, Hugues Draelants, Xavier Dumay et Marie Verhoeven enseignent la sociologie ou les sciences de l'éducation à l'UCLouvain.



9 782807 350908

26,90 €

deboeck
SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com