

This is the peer reviewed version of the following article:

Les projets transnationaux et la maîtrise du temps éducatif / Vanden Broeck, P. - In: L'école face à la complexité / [a cura di] Mangez, E. et al.. - Bruxelles : De Boeck, 2023. - pp. 25-46

De Boeck

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

26/07/2026 08:18

(Article begins on next page)

Chapitre 1

Les projets transnationaux et la maîtrise du temps éducatif

Par Pieter Vanden Broeck¹

1 Introduction

De nombreuses activités sociales sont aujourd'hui pensées et organisées sous forme de projets. Qu'il s'agisse de planifier un voyage vers une destination exotique, d'établir de nouvelles collaborations professionnelles, d'apprendre une langue inconnue ou de rêver, qui sait, d'une fête de mariage étourdissante, la notion de projet fournit le vocable pour formuler ces ambitions, aux côtés d'un nombre apparemment infini d'alternatives en mesure de les concurrencer. Que nous préparions un marathon ou que nous élaborions un nouveau thème de recherche, nous semblons tous avoir un projet, et même plusieurs, qui nous extrait du temps et des contraintes mondaines pour faire place à des aspirations plus élevées, presque insaisissables. Nous vivons encore, semble-t-il, dans ce que l'écrivain Daniel Defoe (1697/1887) appelait au xvii^e siècle «l'ère du projet» : nous considérons le temps à notre disposition comme le terrain fertile pour de vastes entreprises, «trop grandes pour être maîtrisées», «susceptibles dès lors de ne pas aboutir», mais néanmoins poursuivies dans l'espoir d'une «perfection atteignable», susceptible de nous apaiser.

Ce chapitre examine la façon dont cette logique de projet se déploie dans le monde de l'éducation. En un sens, la sociologie de l'éducation a concentré son entreprise scientifique sur le *projet national* de scolarisation de masse.

1 Columbia University, Department of Sociology, USA & Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Italie.

En a découlé un intérêt prononcé pour les organisations formelles – l'école et l'université – ainsi que l'établissement d'un clivage tranché entre la forme scolaire qui y prévaut et la socialisation, ce processus d'apprentissage largement implicite qui accompagne sans cesse le monde vécu. Cependant, la montée en puissance du vocable du projet au sein des établissements, surtout depuis les années 1980, n'est pas passée tout à fait inaperçue, tout particulièrement dans le contexte du développement de *l'école inclusive* et l'essor des parcours individualisés qui l'accompagne. Depuis, des projets taillés sur mesure pour l'élève ont cherché à inclure ceux qui étaient auparavant exclus ou renvoyés vers les confins du système éducatif en raison d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage. Un regain d'intérêt pour la manière dont le monde scolaire (re)définit la normalité a ainsi émergé, tant parmi les pédagogues (Gardou & Develay, 2001) que parmi les sociologues (Tomlinson, 2017).

Ce chapitre entend explorer ce thème montant du projet, mais en se concentrant sur les *projets éducatifs européens*, qui se déploient aujourd'hui au-delà des frontières nationales. Ceux-ci, on le verra, cherchent également à reconfigurer les frontières entre l'intérieur et l'extérieur – entre États membres, certes, mais aussi et surtout entre l'éducation formelle et les possibilités d'apprentissage, souvent informelles, que le monde extérieur semble offrir.

Pour autant qu'elles soient conçues comme des projets, un large éventail d'activités éducatives, s'étendant bien au-delà des limites institutionnelles de l'enseignement scolaire, peuvent obtenir un soutien financier de l'Union européenne sous la bannière Erasmus+². Ainsi, parallèlement à ses efforts de financement dans le domaine de la recherche, elle finance des réseaux transnationaux rassemblant, temporairement, une pluralité d'organisations, éducatives et non éducatives, autour de projets uniques, qui ne sont pas destinés à se répéter cycliquement. Dans l'un des projets observés pendant mon travail de terrain, on trouve par exemple des adolescents belges rassemblés avec leurs homologues français et portugais, en vue d'apprendre les ficelles du militantisme sous la houlette d'une ONG³. Le projet a pour but de lutter contre le décrochage scolaire en faisant entrer le monde extérieur – le commerce du café en l'occurrence – au sein de l'école. Dans un autre de ces projets, un groupe très hétérogène de médiateurs, tous originaires de différents pays du bassin méditerranéen, apprend à gérer les conflits et les différences convictionnelles en préparant ensemble, sans cours ni professeur, un spectacle de rue⁴.

2 Voir la plate-forme en ligne des résultats des projets de la Commission européenne : <https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/projects/>.

3 « Jeunes Ambassadeurs du Commerce équitable » (2015-1-FR01-KA201-015031), <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2015-1-FR01-KA201-015031>.

4 « Oh Brother, Who Are You? » (2017-3-PT02-KA105-004725), <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2017-3-PT02-KA105-004725>.

Dans la perspective développée dans ce chapitre, la spécificité de ces projets européens ne doit pas être comprise en termes d'espace ou de mobilité, comme beaucoup l'ont suggéré (Favell, 2008 ; Fligstein, 2008) : je propose plutôt de l'appréhender à partir de la question de la temporalité et de la mémoire. Une telle perspective permet d'analyser la manière dont ces projets éducatifs s'articulent au reste de la société, c'est-à-dire au temps « présent » qui se déroule simultanément à eux en dehors du système éducatif. Dans la discussion qui suit, je soutiendrai que la forme flexible de ces projets permet une compréhension beaucoup plus souple de la frontière entre éducation et société. Je montrerai que le fait qu'ils soient limités dans le temps fait advenir de nouvelles possibilités et de nouvelles contraintes qui remettent en question la signification de l'éducation sur le plan *matériel* (ce qui doit être appris) et *social* (à qui l'on s'adresse).

Pour développer ces arguments, je convoquerai la théorie des systèmes sociaux, élaborée par le sociologue allemand Niklas Luhmann⁵. Même si la question des projets n'a pas fait l'objet d'une enquête spécifique de sa part, ce prisme théorique me permettra d'examiner la manière dont ces projets transnationaux se distinguent de l'éducation formelle, afin d'en dégager leur *fonction*.

Il serait erroné de comprendre cette recherche de la fonction des projets éducatifs comme une question d'identification de leur but ou utilité. Profondément différente de son utilité manifeste, pour Luhmann, la *fonction* d'une table est par exemple « qu'on peut y coller un chewing-gum » (Luhmann, cité dans Rammstedt, 1999, p. 17). Pour le dire en termes moins prosaïques, l'ambition du fonctionnalisme luhmannien n'est donc pas d'expliquer *pourquoi* un phénomène social émerge, en faisant appel aux visées explicites des acteurs ou de leurs actions. Il vise, au contraire, à décrire *comment* ce phénomène social articule une certaine configuration entre un problème et une solution. La tâche du sociologue consiste alors à observer empiriquement comment un phénomène se construit en tant que solution à un problème donné. L'identification de ce problème initial est avant tout une question d'observation empirique. Mais, ensuite, il s'agit de trouver une description théoriquement convaincante. C'est précisément à cette dernière tâche que ce chapitre espère contribuer.

La stratégie luhmannienne consistant à observer la société comme un ensemble de constellations liant des problèmes à des solutions met ainsi l'accent sur la

5 Le phénomène du projet n'a jamais fait l'objet d'une enquête spécifique de la part de Luhmann, mais a été traité sporadiquement dans le cadre d'investigations plus larges (voir Luhmann, 1978, 1990b, 1995a, 1997b). Ce que les diverses intuitions exprimées dans ces publications impliquent ou signifient pour l'éducation – et vice versa – n'a été que partiellement exploré, principalement au travers de la notion de réforme scolaire (voir Corsi, 1998). La pratique éducative qui prend la forme de projets est, quant à elle, restée largement hors de vue.

production, jamais accomplie, de l'ordre social à travers du temps présent (Luhmann, 1990c). Selon sa théorie des systèmes, les domaines sociétaux dans leur ensemble – l'éducation, le droit, l'économie, la vie de famille ou la politique, et d'autres encore – opèrent toujours dans le même présent, sans qu'aucun centre ou sommet hiérarchique ne soit capable de les intégrer dans une logique unique (voir Nassehi, 2008). Le présent, ce moment qui s'évanouit continuellement, où toute la société fonctionne en même temps, ne peut donc être observé que comme un chaos – comme le « terrain sauvage de tout ce qui arrive simultanément » (Luhmann, 2012, p. 319). Dans l'optique luhmannienne, ce présent est constamment sous pression : il est le lieu métaphorique où un ordre doit sans cesse être établi à partir du chaos de la simultanéité. Ce chapitre met en exergue et compare ce qui constitue, à mes yeux, deux manières radicalement différentes pour le système éducatif de tenter de régler ce « problème du présent » : le programme scolaire (national) et les projets éducatifs transnationaux. Le chapitre examine comment ces deux manières d'articuler l'éducation avec « le présent » définissent différemment ce qui doit être appris et à qui il faut s'adresser pour espérer influencer ce qui pourrait se passer à l'avenir. L'hypothèse sous-jacente est que la relation entre les deux peut, elle aussi, être comprise comme une constellation entre un problème et sa solution, les projets éducatifs mettant en avant l'éducation scolaire comme un problème à résoudre.

2 Le temps scolaire du programme d'études

Le prisme particulier de la théorie des systèmes permet de comprendre la naissance de l'éducation moderne comme l'effort systématique opéré pour répondre à l'indétermination d'une pensée pédagogique qui a perdu beaucoup, sinon toutes ses certitudes prémodernes (voir Luhmann & Schorr, 2000, pp. 66-105)⁶. La modernité a discrédité la pensée pédagogique prémoderne, qui concevait l'entreprise éducative comme simple vigilance morale permettant le déploiement harmonieux de la nature de l'enfant. L'indétermination qui découle de ce discrédit a ouvert l'espace nécessaire à la constitution d'un système éducatif à même de comprendre sa tâche comme consistant à produire intentionnellement un changement chez celles et ceux dont il a la charge. Autrement dit, l'éducation moderne ne peut plus se contenter de guider les enfants vers leur complétude naturelle, mais entend agir sur eux pour les transformer délibérément. Avec le développement d'une intention

6 Considérant que cette question sous-tend l'ensemble de la description sociologique de l'éducation par Luhmann, elle constitue un thème récurrent dans la majeure partie de son œuvre. Une introduction accessible, donnant un aperçu de la grande richesse de ses écrits pertinents, peut être trouvée dans l'ouvrage *Niklas Luhmann. Education as a Social System*, récemment publié par Baraldi et Corsi (2017).

pédagogique émerge également la nécessité d'évaluer le degré de réalisation de cette intention (l'échec ou la réussite), en laissant de côté la nature supposée de l'enfant. Ce qui compte, ce sont les performances de l'enfant au regard de cette intention, et non sa supposée nature : «L'enfant apprend ou n'apprend pas ce qu'il est censé apprendre. Il fait ses devoirs – ou pas. C'est un bon ou un mauvais élève» (Luhmann, 1992b, p. 114).

La technologisation de la relation entre l'enseignant et l'élève qui en résulte – considérée comme une machine efficace lorsqu'elle réalise ses intentions, défectueuse dans le cas contraire – s'étend à l'organisation du temps. La différence entre l'instruction (avant) et l'évaluation des résultats obtenus (après) établit désormais l'horizon temporel spécifique de l'éducation. Cette distinction fondamentale permet l'apparition d'un temps propre à l'éducation, sous la forme d'une succession de «périodes» rigoureusement définies, telles que les heures de cours, les modules, les années scolaires, les types d'écoles, etc. La technologisation va ainsi de pair avec une «périodisation» du temps scolaire (Luhmann, 1990a), qui permet de gérer la différence entre le début et la fin de l'éducation scolaire. Un emploi du temps peut être préparé afin d'organiser l'interaction pédagogique, de sorte que les élèves arrivent à l'heure prévue en classe et que «l'enseignant ne doive pas errer dans les couloirs en essayant de faire accepter ses idées quelque part» (Luhmann, 2002, p. 160).

Ce n'est que de cette manière que les leçons peuvent être prévues et que l'enseignement devient une question de planification : *quand enseigner quoi à qui* devient une question nécessitant des prises de décision. C'est précisément à cet égard que le curriculum constitue un exemple de ce que Luhmann a appelé la «logistique du temps» (Luhmann, 1995b, p. 187) : les moments opportuns pour commencer ou arrêter l'enseignement ne découlent plus de la nature supposée de l'enfant, mais de la planification détaillée du temps scolaire lui-même. L'image qui caractérise la nouvelle pensée curriculaire n'est plus celle d'un jardin botanique, où l'enseignant accompagne les élèves vers leur maturité naturelle, au besoin en corrigeant leurs défauts. L'image directrice devient plutôt celle d'une gare ferroviaire (Winship, 1899) : chacun y est mis en route vers son avenir et l'horloge donne un rythme unique pour chacun à bord. Si ce nouveau temps scolaire nécessite une programmation sous forme d'un horaire ou d'un programme d'études qui établit qui est censé apprendre quoi, la question se pose de savoir quels sont les problèmes relatifs à ces deux dimensions – la dimension matérielle (*quoi enseigner?*) et sociale (*à qui?*) de l'éducation – et comment les solutions proposées par le programme d'études façonnent le sens de l'éducation scolaire.

3 La synchronisation au monde extérieur

Dans son articulation matérielle, le programme d'études (ou curriculum) sert à la codification didactique des objets de connaissance en matière d'enseignement. Le système éducatif peut distinguer les mathématiques de la musique, ou la littérature des sciences, puis profiter de la périodisation pour les répartir sur différentes heures de cours. Cependant, l'enseignabilité de ces connaissances – leur «transmissibilité» – pose rapidement problème (Kade, 1997 ; Luhmann, 2002). En particulier lorsque l'enseignement aspire à suivre de près les résultats de la recherche dans son domaine de compétence, il doit arbitrer entre la valeur du suivi de la vérité et celle de l'efficacité didactique. Pour le scientifique, il est certainement vrai que «le sucre est sucre, le charbon est charbon» (Bachelard, 1963), mais, dans le système éducatif, il peut y avoir une plus grande tolérance envers ces vérités, au nom de l'efficacité de l'opération de transmission⁷. Le système éducatif intègre ainsi la vérité scientifique, mais sous la forme transformée de schémas digests et de simplifications parfois grossières, si cela aide à faire passer le message. Ce qui est enseigné oscille nécessairement entre les deux ambitions : l'enseignement ne peut jamais les amalgamer complètement, ni ignorer complètement l'une (la vérité scientifique) au profit de l'autre (l'efficacité didactique). Les transpositions didactiques révèlent donc avant tout que le curriculum est une institution qui, d'une part, implique le monde extérieur et, d'autre part, participe toujours au «destin interne» du système éducatif (Luhmann & Schorr, 2000, pp. 94-102). Si l'éducation se comprend comme étant toujours davantage distincte des autres domaines sociaux, de la religion en premier lieu, le programme scolaire est censé aider à combler cette séparation. Mais, ce faisant, le curriculum montre comment cette différence entre le monde extérieur et l'éducation revient inévitablement en interne sous la forme d'un antagonisme structurel, c'est-à-dire d'une contradiction interne que l'éducation ne parvient jamais à résoudre une fois pour toutes.

Lorsque le système éducatif formel planifie ses ambitions pédagogiques via le curriculum, tout le rapport au temps se trouve rationalisé. Le programme d'études va tenter de compenser ou d'anticiper ce qui se passe dans son environnement (voir Luhmann, 2004a). Il peut par exemple prendre en compte la socialisation passée des élèves au sein de familles fort différentes et se proposer de pallier les inégalités qui en résultent ; de même, il peut se représenter leur avenir et tenter de se programmer en fonction de ce qui est supposé advenir ensuite dans la vie après l'école – le marché du travail par exemple. Mais, à l'instar de la dynamique illustrée ci-dessus, de telles

7 C'est en résumé la critique de Gaston Bachelard à l'égard de Maria Montessori concernant le manque de connaissances théoriques et de précision scientifique de son approche, par exemple, lorsqu'elle illustre que «ce sucre, qui est blanc, est pourtant, en substance, un morceau de charbon».

tentatives de synchronisation de l'éducation avec des éléments tirés d'autres systèmes sociaux (famille ou travail par exemple) s'enlisent toujours dans la différence qu'elles établissent avec leur environnement. Le monde extérieur n'est jamais autorisé à participer directement au système scolaire (voir Luhmann, 1995b, pp. 464-465). La manière dont nous déterminons, hors de l'école, la quantité de papier peint nécessaire pour rafraîchir la chambre n'a souvent que peu ou pas de rapport avec sa problématisation scolaire. Autrement dit, l'opération au travers de laquelle le curriculum synchronise ce qui est enseigné avec ce qui se passe dans le monde extérieur exige toujours une forme d'exclusion du monde extérieur, grâce à laquelle l'éducation scolaire compose ses propres rythmes séquentiels d'instruction et d'évaluation. La simultanéité du monde extérieur est donc toujours domestiquée, pour ainsi dire, apprivoisée en séquences didactiques ; et c'est là que le curriculum trouve sa fonction.

Si l'on peut comprendre ainsi l'enseignement scolaire comme une tentative de synchronisation, il est important de souligner que le résultat ne peut jamais être compris comme une synchronicité (Luhmann, 1990c). La séquence temporelle interne de l'éducation ne peut jamais correspondre point par point au rythme de tel ou tel autre domaine de la société – et encore moins à tous les rythmes en même temps (voir Luhmann, 1995b, p. 185). Comme la sociologie de l'éducation aime à le montrer, l'école n'élimine pas les inégalités (un exemple pour tous : Bourdieu & Passeron, 1970), pas plus qu'elle ne garantit la réussite professionnelle (leur contraire canonique : Boudon, 1974). L'éducation arrive toujours à la fois trop tard et trop tôt, puisqu'elle se déroule simultanément au reste de la société dans le présent. L'accumulation de tentatives insatisfaisantes de synchronisation dessine un parcours particulier, ironise Luhmann (2004a, p. 235), que la notion grecque ancienne d'*akrasia* (« agir à l'encontre de son meilleur jugement ») résume bien. Elle conduit à une évolution dont la rationalité est difficile à reconnaître. L'enseignement scolaire oscille entre les oppositions qu'il s'est lui-même créées – vérité contre efficacité, égalité contre excellence, connaissances générales contre compétences professionnelles, etc. – puisqu'il ne peut jamais renoncer complètement à l'une en faveur de l'autre. Quelle que soit l'orientation du programme, il devra toujours, par définition, relier la pratique scolaire à une logique qui lui est étrangère (travail, famille, science, etc.). Le système éducatif court après toutes ces logiques, souvent simultanément, en essayant d'y synchroniser ses propres rythmes, mais sans jamais y parvenir. L'absence de direction qui en résulte peut bien sûr se présenter et se légitimer comme le résultat de réformes démocratiques, mais elle est surtout l'effet d'un système fermé s'efforçant de gérer les paradoxes résultant de ses aspirations inatteignables.

4 La solidarité mécanique de la société scolarisée

L'éducation moderne, telle que synthétisée dans la thèse centrale de Luhmann, coïncide avec l'abandon des idées pédagogiques qui comprenaient l'enseignement comme une question de nature ou de maturation. Une fois ces idées abandonnées, la question s'est posée de savoir quand et comment commencer à enseigner. Et elle a dû être résolue par la dynamique de l'interaction entre enseignant et élèves elle-même. En d'autres termes, faute de fondement extérieur (religieux), l'enseignement a dû être planifié, séquencé et mesuré à la lumière de ce que l'élève a réussi ou échoué précédemment, sans tenir compte de sa nature supposée. L'enseignement doit s'appuyer sur la pratique en classe et ses résultats, ce qui pose le problème du regroupement de tous les élèves qui devraient commencer à apprendre au moment opportun. La solution, écrit Luhmann (2004b, p. 98), repose sur une forme spécifique et largement implicite de synchronisation : pour pouvoir bâtir des séquences diachroniques d'apprentissage, explique-t-il, il faut « synchroniser » les parcours des élèves, enjoins de « commencer des programmes éducatifs spécifiques à des moments spécifiques ». Autrement dit, pour accomplir sa logique interne et la séquence temporelle qu'elle induit, le système éducatif est amené à reléguer les différences initiales entre les élèves au rang de « bruit » illégitime perturbateur. Tous sont supposés être égaux au point de départ, de sorte que toutes les différences qui apparaîtront ensuite entre eux pourront être attribuées à l'interaction éducative elle-même et utilisées pour établir ce qui doit être enseigné ensuite.

Ainsi, dans le récit de Luhmann, l'éducation scolaire synchronise les élèves par *homogénéisation*, ce qui explique le mécanisme de la création des groupes de classe ou des cohortes d'année (voir Vanderstraeten, 2004). Mais, parce que cette homogénéisation des différences initiales s'étend au passé et au parcours personnel des élèves, la dimension historique de cette homogénéité supposée va bien au-delà. Elle exprime le nouveau mode d'inclusion du système éducatif moderne émergent tout au long du XVIII^e siècle : celui-ci exige désormais une indifférence à l'égard des différences de statut qui ordonnaient l'éducation domestique prémoderne. Le nouvel accent est mis sur l'accessibilité pour tous, sans distinction d'origine sociale. Même les enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers agricoles devaient être inclus. L'éducation moderne a ainsi pu devenir une scolarisation de masse (voir Luhmann, 2002, pp. 111-140 ; Luhmann & Schorr, 2000). Le curriculum doit non seulement organiser la présence de l'enseignant et des élèves dans la même classe, il doit de surcroît le faire sous le postulat de l'inclusion universelle. Mais comment cette combinaison de groupes de classe isolés et d'inclusion universelle se rapporte-t-elle au reste de la société ?

Bien que la question n'ait pas été envisagée par Luhmann en ces termes, une réponse possible peut être formulée en considérant ses remarques sur

la finitude de l'éducation scolaire et le cadre temporel qui en découle. Par rapport à d'autres domaines, comme l'économie ou le droit, l'universalité de l'éducation présente en effet cette caractéristique frappante : elle est circonscrite temporellement. L'éducation, lorsqu'elle est organisée comme une scolarité, est bornée par un début mais aussi une fin strictement définis (voir Corsi, 2023). Le temps scolaire culmine, du moins jusqu'à une date assez récente, au plus tard dans l'enseignement supérieur, sinon plus tôt, à la fin de la scolarité obligatoire. De même, le curriculum peut être observé non seulement comme une séquence de périodes plus petites, mais aussi comme une mesure qui spécifie la durée totale jugée nécessaire ou suffisante pour atteindre un certain niveau du développement individuel (Luhmann, 2004b, pp. 99-102). Cependant, bien plus que la réalisation effective d'un tel résultat idéalisé, le curriculum désigne ce laps de temps particulier – le temps scolaire – dans lequel tous les participants effectuent des activités similaires.

Revenant sur une illustre distinction durkheimienne, Luhmann (1990c) a attribué à ces mesures du temps une fonction particulière : ces formes mécaniques de coordination, orchestrant tout le monde à l'unisson pendant une durée déterminée, servent à combler la distance entre la présence et l'absence. Elles compensent les limites des contextes d'interaction, en établissant une « solidarité » qui s'étend au-delà des personnes présentes dans l'interaction. Tout comme les célébrations religieuses rassemblent les fidèles au-delà de leur propre église, le temps scolaire jette un pont entre les contextes isolés des différentes écoles et des salles de classe, posant ainsi les bases d'une « société scolarisée » (Baker, 2014), contre ses « apostats », les décrocheurs (voir Vanderstraeten & Van der Gucht, 2016). Précisément, cette compréhension mécanique d'une inclusion universelle est la façon dont l'éducation scolaire remplit la fonction que Luhmann attribue à l'éducation. Afin de « rendre possibles les prémisses de contacts sociaux autrement improbables – et de les rendre possibles pour des contacts qui se situeraient normalement en dehors du système éducatif », le temps scolaire établit mécaniquement une société de personnes scolarisées, à la suite de quoi « chaque individu peut supposer dans ses contacts avec autrui, qu'ils ont, eux aussi, été élevés et éduqués dans un tel système » (Luhmann & Schorr, 2000, p. 34).

On peut se demander si l'insistance croissante et l'omniprésence du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie, tant dans l'éducation que dans la politique, ne constituent pas les indices d'une nouvelle logistique temporelle, respecifiant différemment l'intention pédagogique moderne. Dans la suite de ce chapitre, je répondrai à cette question par l'affirmative, en présentant la praxis actuelle des projets éducatifs transnationaux comme l'un de ces moyens. La question est alors de savoir comment le sens de l'éducation change lorsque sa finitude ne peut être comprise comme l'attente du développement humain ou de la maturité – la fin du temps scolaire –, mais simplement comme une échéance – celle du projet – qui n'attend rien d'autre que

la réalisation de ses propres objectifs auto-imposés. Le rapport entre l'éducation et le reste de la société apparaît-il alors encore comme une tentative de synchronisation – comme la domestication de la simultanéité? Le monde extérieur, présent simultanément, est-il toujours tenu à distance des processus d'apprentissage et d'instruction? Ou bien cette différence écologique entre le système éducatif et son environnement prend-elle une nouvelle forme et mérite-t-elle une attention renouvelée?

5 Vers une nouvelle écologie de l'éducation

La section précédente a exploré la façon dont un cadre temporel spécifique, le programme scolaire moderne, façonne l'éducation. Dans cette section, je soutiendrai que les projets transnationaux se présentent comme un nouveau paradigme établissant différemment la relation entre l'éducation et son environnement. Sur la base de recherches ethnographiques menées dans le cadre des deux projets introduits au début de ce chapitre, je propose l'hypothèse selon laquelle ce nouveau paradigme cherche délibérément une alternative à la synchronisation scolaire.

Lorsqu'il s'agit d'esquisser comment les projets se rapportent à la planification du temps éducatif, une difficulté tient au fait que la notion de projet implique toujours un certain flou. Tout, semble-t-il, peut devenir l'objet d'une projection d'ambitions et tout le monde peut, voire doit (Boltanski & Chiapello, 1999), nourrir de telles ambitions. Mais, si le projet est un phénomène aussi indistinct, pourquoi le considérer néanmoins comme une forme distincte? Et, si l'on admet qu'il constitue bien une nouvelle forme, quelles significations s'y élaborent? Autrement dit, quel nouveau sens peut être donné à la pratique éducative façonnée par des projets transnationaux?

6 Une forme sans forme : délimitation temporelle et plasticité

Essayons avec l'aide de Luhmann de distinguer plus clairement les contours de la notion de projet. Il observe que ladite notion nécessite la stipulation d'une période de temps délimitée, mais variable. On peut avoir un projet pour la journée ou pour les trente prochaines années, ou pour n'importe quel délai entre (ou au-delà de) ces deux exemples. Tout projet établit «un ordre limité dans le temps» (Luhmann, 1990b, p. 338). Il exige, pour définir sa propre limite, que le cours du temps à venir soit ponctué d'un début et d'une fin, tout en s'appuyant sur l'identification d'un problème spécifique à résoudre (Luhmann, 1990b, p. 427). Le projet établit un temps jugé nécessaire pour passer d'un problème à sa solution proposée. La durée qui en résulte délimite un cadre ouvert à une libre variabilité (voir Schutz, 1972), qu'il s'agisse de ce

qui doit être fait ou des personnes à inclure. La forme (délimitation temporelle) et l'absence de forme (ouverture à la variabilité) ne s'excluent donc pas, mais, au contraire, s'alimentent l'une l'autre : ce n'est que parce que les projets sont assortis d'un degré de liberté considérable que l'on se soumet à l'emprise de leurs délais. Inversement, c'est parce qu'ils sont strictement bornés temporellement qu'ils bénéficient de cette variabilité interne des possibles. Ainsi, tout l'attrait des projets résulte de la dualité entre liberté et contrainte, de l'amorphisme et de la formalisation temporelle qui en découle.

Comme l'illustrent les pratiques éducatives contemporaines, l'absence d'une forme plus définie n'empêche pas l'insertion de projets dans les programmes d'études. Au contraire, les deux formes d'aménagement du temps semblent capables de coexistence, s'attirant et se repoussant à la fois. Ainsi, d'une part, l'élasticité des projets exerce depuis longtemps une attraction sur le monde éducatif (voir Kilpatrick, 1918); elle a même connu une fortune modeste lorsque le pragmatisme y a pris pied⁸. D'autre part, l'élasticité excessive des projets explique également pourquoi cette pratique n'a jamais été pleinement adoptée et n'a pas réussi à s'imposer auprès du grand public (Tyack & Cuban, 1995). Elle explique aussi l'attention limitée que la sociologie a accordée aux projets. À l'exception peut-être de Basil Bernstein (1975), qui a vu renaître une « pédagogie invisible » dans les années 1970, l'utilisation pédagogique des projets est passée largement inaperçue. Luhmann lui-même ne s'est jamais étendu sur l'éducation par projet. La notion est brièvement évoquée lors de la discussion sur la *Reformpädagogik* allemande et la différenciation des types d'écoles (Luhmann & Schorr, 2000, p. 241). Mais il n'y décèle qu'une transformation discursive, prenant la forme de métaphores progressives attrayantes (chaleur, proximité), n'apportant toutefois aucune réelle innovation didactique (Luhmann & Schorr, 2000, pp. 226-227).

Les nouveaux projets éducatifs transnationaux que je vais aborder maintenant se distinguent significativement de cette première utilisation des projets pédagogiques, limités à la salle de classe. Ces projets financés par l'Union européenne dépassent en effet largement le cadre de la classe, et servent à coordonner les activités de participants issus de plusieurs organisations, généralement situées à une distance considérable les unes des autres. En outre,

8 Sinon plus tôt : voir Knoll (2012). Comme l'a documenté Herbert M. Kliebard (1986), l'instruction par projets a connu sa première heure de gloire surtout au moment des réformes du curriculum américain pendant l'entre-deux-guerres. Peu avant, la doctrine de l'efficacité sociale était le fer de lance du mouvement tayloriste, en totale contradiction avec l'éducation généraliste défendue par les humanistes traditionnels. La méthode du projet représentait, dans les ambitions de ces réformateurs américains, la voie alternative et privilégiée pour échapper à la bifurcation entre ces deux positions. L'enseignement par projets devait articuler l'éducation non plus en termes d'acquisition de connaissances, de sélection de matières à enseigner et, donc, de choix obligatoire entre humanisme ou efficacité. À leurs yeux, le projet ne constituait pas un simple outil didactique pour réorganiser l'enseignement, par exemple, des sciences; ils le considéraient comme un substitut aux sciences.

ces réseaux d'organisations ne se limitent pas au domaine de l'éducation formelle, mais incluent souvent des organisations qui traitent habituellement d'autres problèmes. De cette manière, des réseaux très hétérogènes apparaissent, qui peuvent inclure à peu près tout ce que l'on peut imaginer, depuis les jardins d'enfants jusqu'aux entreprises du Global 500. Dans la discussion qui suit, je souhaite faire valoir que la forme flexible de ces projets permet une compréhension beaucoup plus souple de la différence écologique entre éducation et société. Je montrerai comment le fait qu'ils soient limités dans le temps fait advenir de nouvelles possibilités et contraintes qui, comparées au programme scolaire, remettent en question la signification de l'éducation sur le plan matériel et social.

7 La simultanéité indomptée comme événement éducatif

Un projet – comme on l'a reformulé ci-dessus – est une forme qui va d'un problème (cause) vers sa solution (effet). Un problème spécifique est d'abord identifié, puis placé dans une séquence qui construit les solutions comme le résultat des actions du projet, généralement sans trop se soucier de la façon dont les facteurs externes interfèrent (Luhmann, 1995a). Une telle orientation vers les problèmes suppose inévitablement une certaine sélectivité, car tout peut effectivement devenir l'objet ou le thème d'un projet, pour autant qu'il soit formulé comme un problème à résoudre. Si l'accent mis sur la production de solutions tend à exclure certaines entreprises de la formulation d'un projet, il ouvre également de nouvelles possibilités. Tant qu'ils peuvent être considérés comme des «programmes minimisant les différences» (voir Luhmann, 1997b), comblant le fossé entre la situation de départ et un avenir souhaité, les projets peuvent être utilisés pour aborder des problèmes dont la solution semble se situer bien au-delà de l'enseignement scolaire. On peut, par exemple, partir du problème du décrochage scolaire précoce et entrevoir une solution possible dans l'activisme organisé par des associations à but non lucratif, en espérant que le plaisir d'apprendre à protester ravive l'intérêt des élèves et leur évite de décrocher. Mais des problèmes qui s'écartent fortement du cadre institué du système éducatif peuvent également être explorés pour forger des projets – que ceux-ci soient portés par les organisations formelles de l'éducation, ou qu'ils formalisent des solutions en dehors de l'école. Il est possible, par exemple, de problématiser le manque croissant de tolérance au sein de la société et de proposer d'y remédier au moyen d'activités artistiques visant à apprendre aux croyants et aux athées à vivre ensemble. La ligne stricte que l'enseignement scolaire trace en général entre l'éducation et la société pour préserver sa propre autonomie, et symbolisée par la clôture de la salle de classe, commence alors à s'estomper au profit de projets susceptibles de construire la frontière entre les deux de manière très différente, fluctuante même, d'un projet à l'autre (voir Besio, 2009, p. 289).

Reprenant une distinction peu développée de Luhmann (2004c, pp. 381-382), la différence entre la forme scolaire et la forme du projet peut être résumée comme suit. Là où l'organisation scolaire couple *structurellement* le système éducatif à un monde autrement inaccessible et laisse au curriculum le soin de dépasser la frontière entre école et société, les projets transnationaux ne couplent éducation et environnement que de manière *opérationnelle* (voir Lieckweg, 2001). La distinction entre les deux types de couplages – structurel et opérationnel – peut être comprise en se référant une fois encore à la dimension du temps.

Les couplages structurels constituent un mécanisme durable qui permet à la simultanéité du présent, qui se déroule analogiquement à une seule vitesse pour toute la société, d'être traitée par les systèmes couplés de manière interne et donc selon leurs propres critères. Comme Rosa (2013) l'a bien expliqué, des différences de vitesse apparaissent ainsi – par rapport aux transactions économiques, par exemple, le rythme éducatif de l'instruction et de l'évaluation scolaires se meut beaucoup plus lentement – et créent un espace pour les tentatives de synchronisation par le curriculum.

Les couplages opérationnels, en revanche, permettent la simultanéité non domestiquée du système et de l'environnement. En effet, des opérations habituellement exclues du milieu scolaire – la militance ou la production artistique, comme dans les exemples évoqués ci-dessus, mais aussi la recherche scientifique, le travail ou d'autres activités – sont désormais acceptées comme activités éducatives. Tout se passe comme si elles pouvaient faire d'une pierre deux coups. Tout comme les amendes, par exemple, qui mènent une double vie dans leurs ramifications juridiques et économiques, ces projets éducatifs voyagent toujours sur des voies multiples. Ils incluent directement le monde extérieur, plutôt que de s'en isoler au profit de reformulations, voire de compromis internes. Ainsi, dans la logique du projet, il n'est pas nécessaire de se synchroniser, car ce qui se passe est observé comme une participation simultanée à plusieurs systèmes à la fois. Le projet est censé être éducatif et militant en même temps, ou, encore, éducatif et artistique à la fois. Dans les projets éducatifs transnationaux, la synchronisation est omise au profit d'une simultanéité non synchronisée. Le « terrain sauvage de tout ce qui advient simultanément » – le problème du présent – n'est plus domestiqué au moyen de l'exclusion de la simultanéité, mais se voit autorisé de manière téméraire – au moins momentanément – à prendre part à une rencontre rapprochée.

Le caractère éphémère de cette rencontre, à laquelle les projets ajoutent leur propre interdiction de répétition, est en effet le prix que ces couplages doivent payer pour leur bravade. Les couplages opérationnels ne peuvent durer qu'un moment, prévient Luhmann (2004c, pp. 381-382). On apprend à faire de l'art pendant une semaine ou, plus exceptionnellement, à protester pendant quelques années, mais pas plus longtemps que prévu, sinon les différences entre les deux régimes risquent de disparaître. L'organisation temporelle des

projets en périodes strictement définies trouve ici une première fonction : les projets aident à encadrer ce qui est appris ou enseigné comme un *événement*, passager mais extraordinaire, et leurs limites temporelles aident à éviter le risque de dé-différenciation. En conséquence, l'éducation transnationale peut présenter un état d'exception comme la nouvelle normalité : l'extase de l'éducation en tant qu'événement « en temps réel », en lieu et place d'une pâle copie en classe, redéfinit ce qui peut être enseigné (voir Stiegler, 1998).

Afin de réussir l'interface entre tous les ordres impliqués, ce qui est appris ou enseigné doit généralement conserver un statut ambigu, pour utiliser ici un vocabulaire goffmanien (Goffman, 1983). Pour revenir à notre exemple, on peut apprendre à protester, mais à la double condition d'éviter une approche trop scolaire (qui rendrait l'activisme sans objet) et de ne pas verser dans des pratiques activistes qui feraient rougir les enseignants. Ce qui est appris dans les projets éducatifs transnationaux doit maintenir une telle dualité irrésoluble, nécessaire pour permettre des identifications rétroactives par les différents systèmes impliqués. La forme des projets offre un cadre ludique (Bateson, 1976) pour des activités qui, une fois terminées, semblent avoir reproduit les processus de plus d'un ordre social – comme si elles pouvaient temporairement orchestrer de multiples affiliations systémiques simultanément. De tels projets sont donc toujours une question de forme et de flux (Wagner-Pacifi, 2016) : ils prennent d'abord forme en tant qu'événements et ce n'est qu'ensuite qu'ils évoluent le long de plusieurs voies. Rétrospectivement, ils peuvent alors effectivement apparaître comme ayant constitué des *Mehrsystemzugehörigkeiten* (« appartenance à plusieurs systèmes ») (Luhmann, 1990b, p. 32, pp. 88-89), mais, au moment de l'événement, leur statut reste flou.

8 De la solidarité à la mémoire sociale

Le programme scolaire national et les projets éducatifs transnationaux organisent tous deux le temps en périodes. Mais, en y regardant de plus près, on s'aperçoit qu'ils offrent deux solutions fort différentes à un même problème. Au lieu de faire reposer l'éducation sur la nature supposée de l'enfant, tous deux « doivent maintenant se référer à des ordres normatifs, à la loi, aux valeurs, aux intérêts légitimes, pour lesquels le consensus ne peut plus être déterminé, mais au mieux peut encore être supposé » en vue de déterminer les moments appropriés pour éduquer (Luhmann, 1990c, p. 114). Comme on le sait, l'enseignement scolaire s'appuie sur la scolarité obligatoire et la législation nationale pour établir des (quasi-)« garanties cosmologiques » (*Ibid.*) pour une période d'inclusion clairement circonscrite. Le programme d'études porte donc encore la trace des mesures du temps (prémodernes), qui, comme je l'ai dit, pouvaient encore spécifier ce que tout le monde devait

faire (ou apprendre) pendant une période donnée. Les projets, en revanche, sont avant tout liés par leur propre base contractuelle (Teubner, 2011) et ne spécifient rien d'autre qu'eux-mêmes : un seul projet ne peut pas exprimer pleinement les idéaux pédagogiques de l'épanouissement personnel ou de la capacité d'apprentissage, qui s'étendent maintenant sur tout un parcours de vie. Il ne cherche pas à définir où l'éducation s'arrête une fois pour toutes, mais seulement sa propre échéance ; il ne peut pas non plus prétendre à une inclusion universelle dans un laps de temps commun. En somme, il n'y a pas de solidarité mécanique dans le régime transnational d'éducation européen, mais au contraire, là aussi, une simultanéité désynchronisée se déploie.

La simultanéité désynchronisée d'une myriade ahurissante de projets, où tout le monde fait « différentes choses en même temps » (Luhmann, 1990c, p. 114), ne signifie pas que l'arbitraire – tout est permis – a cours. Au contraire, c'est précisément parce que cette éducation transnationale ne peut pas prétendre à une pertinence universelle fondée sur la participation de tous qu'elle est confrontée au problème de définir son universalité éducative, tout en maintenant néanmoins un certain degré de spécificité (voir Luhmann, 2012, p. 225). En observant la vie des projets transnationaux, deux mécanismes relatifs à ce problème ont pu être identifiés, tous deux largement étrangers à l'enseignement scolaire : l'évaluation *ex ante* (spécificité) et la mémoire sociale (universalité).

D'une part, comme dans de nombreux autres domaines (Besio, 2018), une évaluation *ex ante*, menée par des experts en éducation, est mise en place afin d'évaluer les promesses faites par le projet. Ceux-ci cherchent à vérifier la spécificité du projet, ce qui, du point de vue de sa dimension sociale, signifie avant tout évaluer la réputation des participants (voir Luhmann, 1990b) afin d'établir si tous ceux qui seront inclus sont nécessaires et capables de résoudre les problèmes posés par le projet.

D'autre part, l'universalité est construite comme un aboutissement souhaitable du projet, et pas comme une participation active ou égale de tous. Afin d'atteindre cet objectif, on attend de plus en plus des projets éducatifs qu'ils partagent leurs résultats par le biais de diverses techniques de diffusion, en privilégiant notamment les plateformes numériques. Selon l'Europolitique, les résultats obtenus devraient être rendus accessibles à toutes les personnes susceptibles d'être intéressées, bien au-delà du groupe des participants effectifs. Cette universalité ne repose pas sur une (supposée) solidarité mécanique fondée sur la participation de tous à une expérience commune, mais laisse à la discrétion de chacun le moment, voire l'opportunité, de s'y intéresser. En raison de cette pratique, le type de socialité qui s'établit n'est plus compréhensible comme une solidarité *collective*, où tout le monde est supposé être scolarisé, mais repose sur une mémoire sociale *sui generis* qui, bien que disponible pour tous, est constituée largement indépendamment du fait qu'elle soit partagée collectivement ou non (voir Luhmann, 2012, pp. 352-358).

Pour le formuler dans un langage durkheimien, on pourrait dire que la tâche que se donne cette éducation transnationale ne consiste plus à organiser l'appropriation individuelle du savoir comme condition nécessaire à une conscience – ou mémoire (Halbwachs, 1968) – collective. En revanche, elle s'appuie sur des technologies capables de retenir et de fournir des informations, indépendamment de ce que nous, individus, pensons ou nous remarquons, façonnant ainsi une mémoire qui est *sociale*, sans être *collective* (voir Esposito, 2008). Avec l'accès simultané et non structuré à tout à la fois que permettent ces technologies, la solidarité fait place à la mémoire des archives (en ligne), qui nous laissent «seuls face à une offre surdimensionnée» (Gehring, 2005, p. 117).

9 Le problème du (double) présent

La discussion qui précède a permis de montrer comment la mise en projet ou «projectification» transnationale (Lundin & Soderholm, 1998) modifie le sens de l'éducation et s'éloigne de sa forme plus familière, le programme scolaire. Mon argument, pour récapituler, est que les projets transnationaux constituent une forme temporelle qui cherche à transformer le problème du présent, l'écrasante simultanéité du monde social, en une ressource éducative. Au lieu de s'appuyer sur la synchronisation, ces projets établissent un ordre limité dans le temps, qui redessine la différence écologique entre l'éducation et son environnement, entre ce qui est inclus et ce qui en est exclu, au moyen d'une ligne fluctuante. Plutôt que d'essayer de suivre les rythmes frénétiques du monde extérieur, les projets offrent un laps de temps pour des événements toujours différents, où l'éducation peut temporairement se présenter comme une expérience sensible en temps réel. Au lieu d'inclure mécaniquement tout le monde pendant une durée déterminée, les projets établissent leurs résultats comme une mémoire sociale dont la prétention à l'universalité repose sur l'accessibilité *post festum*, permettant à la participation réelle de se déplacer entre des configurations toujours différentes d'inclusion et d'exclusion.

		Curriculum scolaire	Projet transnational
Dimension matérielle	<i>Qu'apprendre ?</i>	Apprendre sur le monde	Apprendre du monde
	Mécanisme	Matières scolaires (Synchronisation)	Événement (Simultanéité)
Dimension sociale	<i>Qui inclure ?</i>	Participation universelle	Participation variable Accessibilité universelle des résultats
	Mécanisme	Cohortes homogénéisées (mémoire collective)	Réseaux hétérogènes (mémoire sociale)

Il faut bien comprendre que ces propriétés ne sont pas simplement différentes, distinctes de la forme scolaire. Les projets éducatifs *exploitent* ce qu'eux-mêmes, aidés par une sémantique réformatrice récurrente, font apparaître comme des limites *problématiques* de cette forme scolaire. Leur droit d'exister paraît directement proportionnel à leur capacité à faire émerger ce que l'enseignement scolaire n'est pas réputé pouvoir faire. L'utilisation éducative des projets renforce ainsi la tendance moderne à dénaturiser ce qui, à des époques antérieures, semblait nécessaire, étendant désormais cette maxime aux évidences construites par l'institution scolaire moderne. Tout ce qui est solide devrait se volatiliser à nouveau. C'est pourquoi l'émergence des projets transnationaux appelle une nouvelle écologie éducative, désireuse de s'interroger sur la manière dont de nouvelles frontières sont construites, maintenues ou perdues, lorsque les frontières institutionnelles antérieures sont franchies (voir Dubet, 2002).

Ceci est une façon de répondre à la question de la fonction des projets transnationaux dans le domaine de l'éducation : ils poursuivent une évolution historique qui désinstitutionnalise davantage l'éducation en faveur de formes organisationnelles qui peuvent se passer des hypothèses de stabilité inhérentes à sa conception en tant qu'institution (voir Luhmann, 1992a). Ce que la mise en projet sape n'est donc pas tant l'école elle-même que l'idée que cette dernière ou toute autre organisation puisse se présenter comme unité, essence ou totalité de l'éducation. Mais restaurer la contingence de l'éducation n'est peut-être pas la seule fonction des projets en éducation. Prennent-ils en charge aussi un autre problème ?

Pour conclure ce chapitre, je voudrais répondre à cette question par l'affirmative, en mobilisant pour ce faire un théorème que Luhmann a développé dans un de ses premiers textes et dans lequel il distingue deux présents simultanés (Luhmann, 1981). Le premier présent consiste en la fugacité ponctuelle des événements. Il constitue le présent qui se déroule de manière irréversible. Il est produit à un rythme différent pour chaque système, mais apparaît mesurable et datable à l'échelle mondiale comme le temps de l'horloge mondiale qui contient chaque événement simultanément, donc, de manière incontrôlable. L'autre présent, souvent dénommé le présent « spécieux », est beaucoup plus insaisissable. C'est le temps figé dans lequel nous nous trouvons lorsque nous sommes complètement absorbés par l'ici et maintenant (en oubliant qu'entre-temps, l'autre présent, ponctuel, se déroule en silence). C'est un temps où rien ne semble (encore) irrévocable, mais où l'espace est créé pour négocier ce qui va advenir. Ce second présent établit une continuité et une durée. Au lieu de l'irréversibilité, il offre au présent ponctuel la chance de s'étirer et de s'étendre. L'expérience du temps, expliquait alors Luhmann, émerge nécessairement de l'interaction entre les deux présents.

Dans son œuvre ultérieure, cette distinction a été en grande partie abandonnée au profit d'une théorie de la décision, nouvelle pièce maîtresse à partir de laquelle théoriser le temps moderne (voir Luhmann, 2013, pp. 259-260).

Mais, avec les décisions, a-t-on objecté, le temps ne peut être compris que comme (une séquence de) moments ponctuels, et non comme une durée. Lorsque Luhmann réduit ainsi le présent à une simple succession de points de décision qui s'évanouissent, l'expérience de la durée – donc, l'expérience de l'absence du présent ponctuel : avoir du temps ou être libre du temps – est perdue, ainsi que la possibilité d'interroger la « politique de l'irréversibilité » de la modernité (Gehring, 2007). Où, comment et par qui (ou par quoi) est décidé le moment où nous obtenons un répit de la tyrannie du présent ponctuel, qui se dérobe inexorablement et irréversiblement ?

Je soutiens que les projets remplissent précisément cette fonction. Dans un monde où le présent est vécu comme une question de décisions, les projets rétablissent le second présent comme un espace de temps qui semble temporairement libre du temps. Ils montrent comment la durée réapparaît et précisent dans quelles conditions on peut « avoir du temps ». Les projets rétablissent l'expérience de la durée tout en rendant visible la « chronopolitique » (Wallis, 1970) qu'elle implique et ils trouvent là leur fonction. Ils rétablissent un temps à partir duquel on peut échapper au temps – du moins jusqu'à ce que l'échéance approche et que de nouveaux engagements doivent être trouvés.

Dans le monde de l'éducation, habitué à calculer avec des durées beaucoup plus longues, les durées des projets pourraient alors encore être observées comme des événements transitoires. Mais cela ne doit pas masquer le fait que la multitude d'« événements » éducatifs qui émergent aujourd'hui étend effectivement le système éducatif au-delà du temps scolaire et l'aide à s'étendre sur des parcours de vie entiers (voir Luhmann, 1997a). Dans les projets, l'apprentissage tout au long de la vie devient visible comme l'expansion du temps scolaire vers ce nouvel horizon temporel plus lointain. Lorsque cela se produit, les critères qui donnent sens à l'éducation commencent à changer et peut-être les projets éducatifs transnationaux trouvent-ils là leur fonction la plus importante.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1963). *Le matérialisme rationnel*. Presses universitaires de France.
- Baker, D. P. (2014). *The Schooled Society*. Stanford University Press.
- Baraldi, C., & Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann. Education as a Social System*. Springer.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In R. Schechner & M. Schuman (Eds), *Ritual, Play and Performance* (pp. 67-73). Seabury Press.
- Bernstein, B. B. (1975). *Class, Codes and Control*. Routledge.

- Besio, C. (2009). *Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft*. Transcript.
- Besio, C. (2018). Vergleich vor der Leistung. Die projektbasierte Ex-ante-Evaluation in der Wissenschaft. In C. Dorn & V. Tacke (Eds), *Vergleich und Leistung in der funktional differenzierten Gesellschaft* (pp. 165-187). Springer.
- Boltanski, L., & Chiapello, É. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Cardou C., & Develay M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires «disent» aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15-24.
- Corsi, G. (1998). *Sistemi che apprendono*. Pensa.
- Defoe, D. (1887 [1697]). *An Essay upon Projects*. Cassel & Company.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Seuil.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Esposito, E. (2008). Social forgetting : A systems-theory approach. In A. Erll & A. Nünning (Eds), *Media and Cultural Memory* (pp. 181-189). De Gruyter.
- Favell, A. (2008). *Eurostars and Eurocities*. Blackwell.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash*. Oxford University Press.
- Gehring, P. (2005). Alles schneller, alles gleichzeitig, alles präsent ? Neue Medien, neue Zeit-Probleme. In W. Sesink & K. Wendland (Eds), *Studieren im cyberspace?* (pp. 111-129). Lit.
- Gehring, P. (2007). Evolution, Temporalisierung und Gegenwart revisited. Spielräume in Luhmanns Zeittheorie. *Soziale Systeme*, 13(1-2), 421. DOI :10.1515/sosys-2007-1-236
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17. DOI :10.2307/2095141
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Presses universitaires de France.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar : Vermitteln : Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Eds), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (pp. 30-70). Suhrkamp.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Kliebard, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Knoll, M. (2012). I had made a mistake : William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114(2), 1-45.
- Krippendorff, K. (1984). Paradox and information. In B. Dervin & M. J. Voigt (Eds), *Progress in Communication Sciences* (pp. 45-71). Ablex.

- Lehmann, M. (2008). Karriere als Projekt. In M. Krajewski (Ed.), *Projekte Macher* (pp. 49-62). Kadmos.
- Lieckweg, T. (2001). Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen "über" Organisation. *Soziale Systeme*, 7(2), 267-289. DOI :10.1515/sosys-2001-0206
- Luhmann, N. (1978). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3*. VS Verlag.
- Luhmann, N. (1986). Codierung und Programmierung. In H.-E. Tenorth (Ed.), *Allgemeine Bildung* (pp. 154-182). Beltz.
- Luhmann, N. (1990a). Anfang und Ende : Probleme einer Unterscheidung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Eds), *Zwischen Anfang und Ende* (pp. 11-23). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990c). *Soziologische Aufklärung 5*. VS Verlag.
- Luhmann, N. (1990d). *Essays on Self-reference*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1992a). Die Universität als organisierte Institution. In A. Kieserling (Ed.), *Universität als Milieu* (pp. 90-99). Haux.
- Luhmann, N. (1992b). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Eds), *Zwischen Absicht und Person* (pp. 102-124). Ders./Schorr.
- Luhmann, N. (1993). *Risk : A Sociological Theory*. De Gruyter.
- Luhmann, N. (1995a). Kausalität im Süden. *Soziale Systeme*, 1(1), 7-28.
- Luhmann, N. (1995b). *Social Systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1997a). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Eds), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (pp. 11-29). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). Limits of steering. *Theory, Culture & Society*, 14(1), 41-57. DOI :10.1177/026327697014001003
- Luhmann, N. (1999). The paradox of form. In D. Baecker (Ed.), *Problems of Form* (pp. 15-26). Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (D. Lenzen, Ed.). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In D. Lenzen (Ed.), *Schriften zur Pädagogik* (pp. 209-244). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004b). Die Homogenisierung des Anfangs : Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In D. Lenzen (Ed.), *Schriften zur Pädagogik* (pp. 123-158). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004c). *Law as a Social System*. Oxford University Press.
- Luhmann, N. (2012). *Theory of Society* (I). Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2013). *Theory of Society* (II). Stanford University Press.

- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Waxmann.
- Lundin, R. A., & Söderholm, A. (1998). Conceptualizing a projectified society. Discussion of an eco-institutional approach to a theory on temporary organizations. In R. A. Lundin & C. Midler (Eds), *Projects as Arenas for Renewal and Learning Processes* (pp. 13-23). Springer.
- Nassehi, A. (2008). *Die Zeit der Gesellschaft*. VS.
- Rammstedt, O. (1999). In Memoriam: Niklas Luhmann. In T.M. Bardmann & D. Baecker (Eds), *Gibt es eigentlich den Berliner Zoo noch?* (pp. 16-20). Konstanz: UVK.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration*. Columbia University Press.
- Schutz, A. (1972). Choosing among projects of action. In M. Natanson (Ed.), *Collected Papers I* (Vol. 11, pp. 67-96). Springer.
- Stiegler, B. (1998). *Technics and Time : Disorientation*. Stanford University Press. DOI :10.1086/ahr/104.5.1698
- Teubner, G. (2011). *Networks as Connected Contracts*. Hart.
- Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education*. Routledge.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Vanden Broeck, P. (2019). Beyond school. Transnational differentiation and the shifting form of education in world society. *Journal of Education Policy*. DOI :10.1080/02680939.2019.1652769
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Eds), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (pp. 54-68). VS.
- Vanderstraeten, R., & Van der Gucht, F. (2016). Geographical divergences of educational credentials in the modern nation-state : A case-study of Belgium, 1961-2011. In K. Kantasalmi & G. Holm (Eds), *The State, Schooling and Identity* (Vol. 84, pp. 61-78). Springer.
- Wagner-Pacifici, R. (2016). *What is an Event?* University of Chicago Press.
- Wallis, G. W. (1970). Chronopolitics : The impact of time perspectives on the dynamics of change. *Social Forces*, 49(1), 102. DOI :10.2307/2575743
- Winship, A. E. (1899). What the superintendent is not. *NEA Addresses and Proceedings*, 1899, 61-63.