

Les Cahiers de recherche du Girsef

AU-DELÀ DE L'ÉCOLE

Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire

Pieter Vanden Broeck

N°125 ▪ MARS 2021 ▪



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

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

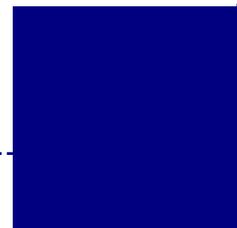
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication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

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/login> et sur le site www.i6doc.com.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



AU-DELÀ DE L'ÉCOLE

QUAND L'EXPANSION ÉDUCATIVE ROMPT AVEC LA FORME SCOLAIRE¹

Pieter Vanden Broeck*

En 2014, la Commission européenne a introduit une réforme de ses programmes de financement dans le domaine de l'éducation, en les regroupant sous une seule bannière, baptisée « Erasmus+ ». Avec ce nouvel instrument, elle finance un large éventail d'activités éducatives qui vont bien au-delà des limites de ce que Guy Vincent appelait autrefois la « forme scolaire ». Le programme exprime ainsi clairement le credo de l'Europe selon lequel « aucune institution, école ou entreprise ne peut prétendre, à elle seule, être en mesure de développer les compétences nécessaires » dans la nouvelle « société de la connaissance ». Cet article interroge la curieuse coïncidence entre la création d'un espace éducatif européen et la corrosion des contours institutionnels de l'école. Il montre comment le développement de cette éducation transnationale reflète et s'écarte à la fois de la morphogénèse du système scolaire national. En prenant appui sur le cadre théorique de Niklas Luhmann, il interprète l'europeanisation de l'éducation comme un processus d'expansion de l'éducation qui permet de dépasser les limites des systèmes nationaux et d'élargir considérablement les limites de ce qui est habituellement considéré comme éducation.

Mots-clés : Sociologie de l'éducation - Europeanisation - Théorie des systèmes – Mondialisation - Mobilité

* Pieter Vanden Broeck est chercheur post-doctoral en sociologie à l'Université de Louvain et chercheur pour le Girsef/IACCHOS. Sa thèse, s'appuyant sur la théorie des systèmes de Niklas Luhmann, porte sur la mondialisation et l'europeanisation de l'éducation.

¹ Ce document de travail traduit et s'appuie sur des recherches antérieures, publiées d'abord par le *Journal of Education Policy* (Vanden Broeck, 2020a) et approfondies ultérieurement ailleurs (Mangez & Vanden Broeck, 2020; Vanden Broeck, 2020b; Vanden Broeck, 2021).

Table des matières

1. L'Europe et le miroir enchanteur	3
2. La forme d'éducation dans la théorie des systèmes	8
Comment les systèmes en viennent-ils à exister ?	8
Comment l'intention éducative en vient-elle à se distinguer de la socialisation ?	10
3. La forme scolaire ou la spécificité de l'interaction en classe	12
L'élève au centre de l'intention	13
Une relation asymétrique avec un professionnel médiateur	13
Décider sans diriger : l'organisation scolaire	15
Un curriculum, codification interne du monde extérieur	15
4. En miroir : la forme et les respecifications de l'éducation transnationale	19
Premier écart : l'évaluation avant l'enseignement	20
Deuxième écart : décisions futures qui façonnent le présent	21
Troisième écart : le monde extérieur comme participant interne	23
5. Entre l'ignorance et l'oubli	27
Références	31

1. L'Europe et le miroir enchanteur

Dans l'un des contes qui composent son *Livre des êtres imaginaires*, Jorge Luis Borges (1987) raconte un mythe populaire chinois sur les créatures fantastiques qui peuplaient l'autre côté des miroirs au temps du légendaire Empereur Jaune.

En ce temps-là, le monde des miroirs et le monde des hommes n'étaient pas, comme maintenant, isolés l'un de l'autre. Ils étaient, en outre, très différents ; ni les êtres, ni les couleurs, ni les formes ne coïncidaient. Les deux royaumes, celui des miroirs et l'humain, vivaient en paix ; on entraît et on sortait des miroirs.²

Mais lorsqu'une nuit ces êtres mythiques décidèrent d'envahir le royaume des humains, ils furent refoulés par la puissante magie de l'Empereur Jaune, qui « repoussa les envahisseurs, les emprisonna dans leurs miroirs et leur imposa la tâche de répéter, comme dans une sorte de rêve, toutes les actions des hommes ». Depuis lors, les êtres miroirs ont été réduits à l'état d'esclaves impuissants.

Jean François Lyotard (2013) a mis en garde contre des lectures qui verraient dans cette fable une interrogation sur le réalisme, « une méditation sur l'isomorphisme et l'hétéro-morphisme de ce qui représente et ce qui est représenté » (2013, p. 59)³. De telles interprétations, poursuit Lyotard, risquent de dissimuler « toute la puissance et la fonction de force de l'écran *diviseur*, toute sa fonction de répartition entre la force dominée et réduite à la tragédie-comédie, de l'autre côté de l'écran (...), et la puissance dominante et revendiquant la seule réalité, de ce côté » (2013, p. 61). Pour Lyotard, le récit de Borges sur les curieux spécimens dans le miroir représente le politique sous forme optique. En optique, les images miroirs sont qualifiées d'images *virtuelles* alors que, en contraste, ce qui se trouve devant la surface réfléchissante est considéré comme réel : ce qui se reflète derrière le miroir ne peut changer sans une modification de l'objet réel (Eco, 1985). Ainsi, plus que le doublement du monde dans la réalité et dans son intrigante réflexion, le miroir Borgésien, suggère Lyotard, dépeint le manque d'autonomie au

² Tiré de la traduction de Françoise Rosset, Gonzalo Estrada et Yves Péneau (1987), *Le livre des êtres imaginaires*. Paris: Gallimard. Toutes les autres citations de cet article ont été traduites par l'auteur.

³ Cette citation est tirée de l'essai de Lyotard *Économie libidinale du dandy*, consacré à l'œuvre du peintre français Jacques Monory. Publié pour la première fois dans l'ouvrage collectif *Figurations 1960-1973*, il a récemment été réédité dans *The Assassination of Experience by Painting, Monory* (2013, pp. 59-156). Dans ses premières pages, Lyotard utilise l'antagonisme esquissé par Borges pour recadrer la relation entre la représentation artistique et l'artiste/public observateur comme « un problème de puissance et pouvoir : puissance des créatures provisoirement asservies sur la scène, pouvoir du spectateur-metteur en scène qui est metteur en cage » (Lyotard, 2013, p. 61), ce qui a conduit à la perspective freudo-marxiste qui caractérise ses écrits à cet époque. On peut cependant facilement discerner comment le thème de la fable de Borges - le défi de la représentation - préfigure également une grande partie de l'œuvre ultérieure de Lyotard.

sein d'une hiérarchie toujours précaire et belliqueuse entre les êtres qui font face au mur transparent et les représentations impuissantes qui apparaissent derrière sa surface.

En parcourant la littérature sur l'intégration européenne en sciences politiques, on pourrait croire que les conseils de Lyotard ont été suivis à la lettre. La relation entre l'État-nation et le processus d'intégration européenne est en effet souvent présentée comme une lutte de pouvoir sans fin. Le débat bien connu entre supranationalistes et inter-gouvernementalistes se résume essentiellement à la question de savoir qui, de l'Europe ou de ses États membres, jouit d'un véritable pouvoir et qui n'est qu'un reflet de l'autre. Les supranationalistes voyaient le processus d'intégration européenne comme la création d'un super-État émergent, auquel les États-nations allaient devoir progressivement céder de plus en plus de leur souveraineté. Pour eux, l'expansion inéluctable du pouvoir de décision européen à de nouveaux domaines politiques (*spillover*) finirait par réduire les États membres à être gouvernés, sinon transcendés, par le nouvel ensemble européen. En réponse, l'intergouvernementalisme décrit l'intégration européenne comme soumise au contrôle ferme des États-nations, et réduite à n'être que *leur* reflet dans le miroir,

leur jumeau virtuel, dépourvu d'autonomie réelle. A l'instar de la faune du miroir borgésien, réduite en esclavage, l'Europe ne pouvait, à leurs yeux, se différencier ou changer de manière autonome, et se trouvait condamnée à refléter le résultat des négociations inter-étatiques⁴.

Même après le développement de la notion de gouvernance et la disparition de l'État en tant qu'acteur unique et central du processus de décision politique (Roseau & Czempiel, 1992), les politologues ont continué à concevoir la relation entre les politiques nationales et européennes en termes de différentiel de pouvoir. Ainsi, même lorsque la gouvernance transnationale sans État devint concevable, on a continué à rabattre la question de savoir comment l'Europe gouverne sur la question de son influence sur les politiques des États membres. La notion d'euro-péanisation suggère précisément une telle interprétation : elle présente l'Europe comme une force politique qui envahit, affecte, supprime ou complète la politique nationale⁵.

Dans la sociologie de l'éducation, l'euro-péanisation a également bénéficié d'une attention considérable au cours des dernières décennies. Dès les débuts de l'usage de cette notion, cependant, une définition

⁴ Les références obligatoires ici sont bien sûr les travaux d'Ernst Haas (1958) et de Stanley Hoffmann (1966), même si ma caractérisation simplifie indéniablement fortement le débat.

⁵ La manière dont les deux catégories continuent de fonctionner en tant qu'étalon de mesure de l'autre peut également être vue dans la recherche contemporaine, qui observe une politisation croissante de l'*Euro-polity*. Il souligne comment la prise de décision européenne, contre ou précisément en raison de préoccupations concernant son déficit démocratique, devient à la fois une partie du débat public et un moyen de réaliser les objectifs de politique intérieure (Zürn, 2012) - comme la crise des réfugiés l'a bien montré (cf. Groupe d'initiative EERJ, 2015).

alternative a été proposée. Plutôt que de désigner une causalité simple et réductrice entre des niveaux politiques opposés, l'eupéanisation a été décrite comme un processus se déployant « à côté des traditions et pratiques de ses États-nations, et en même temps, comme imbriqué et agissant en leur sein » (Lawn, 2002, p. 21). Selon cette perspective, ce que la gouvernance européenne a réussi à réaliser ne se mesure plus nécessairement à la perte de pouvoir du niveau national. S'émancipant de l'hypothèse d'un jeu à somme nulle dans la répartition du pouvoir entre Europe et États, certains auteurs (cf. Dale & Robertson, 2009 ; Nóvoa & Lawn, 2002) ont commencé à analyser l'eupéanisation de l'éducation en tant que cristallisation d'un *nouvel espace européen distinct*, émergeant de configurations de structures sociales, réseaux et acteurs inscrits dans une large gamme de niveaux - local, national et européen.⁶

Cette nouvelle grille de lecture comporte un double avantage. Tout d'abord, elle permet de contrer la manière officielle, trop humble, dont l'Europe décrit son propre rôle dans le domaine de l'éducation, qui

se limiterait, conformément au principe de subsidiarité, au simple soutien des politiques nationales. Au lieu de cela, cette perspective présente l'Europe comme un acteur qui, en dépit de son manque de pouvoir législatif direct en matière d'éducation, peut développer et instiller ses propres politiques éducatives, soulignant ainsi la possibilité de gouverner sans gouvernement de type État-nation. Deuxièmement, cette grille de lecture fait apparaître que la gouvernance européenne s'appuie sur la politique de l'éducation pour se légitimer et façonner une forme d'État émergente. Comme l'écrit Martin Lawn, « L'Europe n'est pas un lieu, un entrepôt plein d'objets culturels, d'institutions et de systèmes asymétriques. L'Europe est un projet, un espace de sens, un état en devenir, et l'éducation est la technologie de base dans laquelle la gouvernance, l'ordre et le sens peuvent être construits. Sans éducation, il ne peut y avoir d'Europe » (Lawn, 2003, pp. 325-326). Adopter un tel point de vue permet de souligner que la construction d'un espace éducatif sert le processus d'affirmation d'un État européen, répétant ainsi le rôle que l'éducation avait joué historiquement pour l'État-nation⁷. Cette pers-

⁶ Bien que de telles caractérisations se réfèrent souvent à l'ambition des décennies précédentes de construire progressivement « un espace éducatif européen ouvert et dynamique » (Commission des Communautés européennes, 1997, p. 3), elles conviennent toujours remarquablement bien à l'initiative actuelle de la Commission européenne (2017) de créer un « Espace éducatif européen » d'ici 2025.

⁷ Cf. Ernest Gellner (1983) ; Eric Hobsbawm (1966, p. 135) : « Le progrès des écoles et des universités mesure celui du nationalisme, de même que les écoles et surtout les universités en sont devenus les champions les plus conscients ». Notant que cela impliquait à son tour un bouleversement de la stratification sociale de l'Europe du XIXe siècle, Hobsbawm ajoute : « Les grands partisans du nationalisme de classe moyenne à ce stade étaient les couches professionnelle, administrative et intellectuelle inférieure et moyenne, en d'autres termes les classes *instruites*. (Bien entendu, ces catégories ne sont pas distinctes de celles des gens d'affaires, surtout dans les pays arriérés où les administrateurs de succession, les notaires, les avocats et autres sont parmi les principaux

pective sociologique rend donc manifeste la logique expansive du politique, avec la création et la légitimation *ex novo* d'un nouvel espace politique de prise de décision. Mais elle fait simultanément émerger une série d'autres questions. Car comment comprendre la relation entre la politique et l'éducation quand le vocabulaire de l'unité ou de l'homogénéité nationale qui les relie au niveau national fait défaut au niveau européen et transnational, ou quand l'idée de souveraineté territoriale, si cruciale pour la construction westphalienne de l'État, est remplacée par une compréhension beaucoup plus souple, presque fluide, de ses propres limites géographiques et politiques ?

L'énigme présentée dans le conte Borgésien resurgit. Non pas simplement comme l'histoire de deux entités, semblables mais opposées, qui luttent pour se dominer l'une l'autre, mais comme celle, beaucoup plus troublante, d'entités apparemment identiques mais présentant une différence spéculaire : *je est un autre !* Comment se fait-il que le rapport que l'Europe entretient avec l'éducation reflète mais s'éloigne en même temps de l'imbrication de l'éducation dans l'État Nation? C'est précisément à cette question qu'une partie de la sociologie de l'éducation intéressée par la notion d'eupéanisation a tenté de répondre. Comment se fait-il que les principes et les instruments de la politique européenne de l'éducation soient si spectaculairement différents de leurs homologues nationaux ? Les réponses apportées par

ces recherches associent l'intégration (politique) de l'éducation au développement d'un nouveau lexique de l'apprentissage (*learning*) (Simons, 2006) ou au nouveau style de gouvernance post-bureaucratique (Grek & Ozga, 2010) s'appuyant beaucoup plus sur les connaissances des experts (Normand, 2016), la comparaison internationale (Carvalho, 2012) et les standards (Landri, 2014) que sur les structures hiérarchiques formelles. Il est ainsi apparu qu'une telle gouvernance pouvait se passer d'un État, à condition de s'inscrire dans la nouvelle sémantique de l'éducation et de la renforcer, en mettant l'accent sur l'hétéronomie du champ éducatif plutôt que sur sa pure autonomie (Mangez & Hilgers, 2012). D'autres réponses font référence au passé institutionnel de l'Europe - ponctué de traités, de verdicts juridiques et de réorganisations internes - et montrent que l'Europe dépasse sans cesse la limite imposée par la règle de subsidiarité en inventant de nouveaux modes d'élaboration des politiques (Pépin, 2007). D'autres réponses, enfin, pointent les diverses tensions qui émergent d'une société en voie de globalisation, entraînant des réarticulations et des réaffirmations concurrentes de l'espace (Seddon, 2014).

Dans les pages suivantes, je souhaite ajouter une nouvelle réponse à la question de l'eupéanisation, une réponse qui rende compte de sa capacité à s'écarter des formes (politiques et éducatives) nationales. Mon hypothèse est que la politique de financement européen en matière

accumulateurs de la richesse rurale). Pour être précis, l'avant-garde du nationalisme de classe moyenne a mené son combat le long de la ligne qui a marqué le progrès éducatif d'un grand nombre de «nouveaux hommes» dans des zones jusqu'alors occupées par une petite élite».

d'éducation est un mécanisme qui fait progresser encore davantage l'intrigante différenciation des formes nationale et européenne d'éducation⁸. Au cours de la dernière décennie, la Commission européenne a introduit des réformes visant à restructurer ses précédents programmes d'échanges (Erasmus, Socrates, Da Vinci, Comenius et Grundtvig) en les regroupant sous une même bannière. Avec ce nouvel instrument de financement unique, baptisé « Erasmus+ » depuis 2014, l'Europe finance désormais un large éventail d'activités éducatives qui vont bien au-delà des limites institutionnelles de l'enseignement scolaire. Le programme offre un soutien financier à des projets de réseaux transnationaux capables de rassembler, ne serait-ce que temporairement, une pluralité d'institutions éducatives et non éducatives autour d'objectifs spécifiques. Elle exprime ainsi clairement le credo de l'Europe (CE 1995, p. 19) selon lequel « aucune institution, école ou entreprise ne peut prétendre à elle seule être en mesure de développer les compétences nécessaires » à la vie dans la nouvelle « société de la connaissance ».

Au cours des dernières décennies, les sociologues et les anthropologues ont abordé les efforts financiers européens en matière d'éducation principalement sous l'angle de la mobilité et de l'identité individuelles⁹. Si un tel prisme conceptuel permet de poser différentes questions à propos de la construction de l'identité et du statut social, il n'est pas à la hauteur lorsqu'il s'agit

de saisir empiriquement et théoriquement comment l'évolution de la frontière entre ceux qui sont inclus et exclus de cette mobilité éducative va de pair avec l'émergence de nouvelles caractéristiques institutionnelles de l'éducation, différentes de celles qui caractérisent l'enseignement scolaire. Plutôt que de considérer ces projets éducatifs comme des expériences temporaires qui affectent avant tout les participants individuels, je propose de les considérer comme constitutifs de la mise en place d'une *éducation transnationale* et d'examiner comment celle-ci reflète, c'est-à-dire imite et simultanément s'oppose à la morphogenèse du système scolaire national.

Pour ce faire, je m'appuierai sur le cadre théorique du sociologue allemand Niklas Luhmann. Conformément aux principes de son œuvre, je propose de comprendre l'europanisation de l'éducation comme une « *croissance par disjonction interne* » (Luhmann, 1982b, p. 231), autrement dit comme un processus de *différenciation* interne du système éducatif dans une société mondialisée (Luhmann, 1997b), qui dépasse les limites que ce système a développées dans le cadre de l'État-nation, élargissant ainsi considérablement ce qui est considéré comme « éducation ». Cette différenciation interne naissante fait écho au paradoxe provoqué par le miroir trompeur de Borges : le même est différent (Glanville, 1981) ! Selon la théorie des systèmes de Luhmann (2002, p. 113), c'est précisément l'indétermination insoluble d'un tel para-

⁸ En d'autres termes, je traite ici exclusivement des initiatives prises par la Commission européenne pour encourager la coopération supranationale, historiquement connue sous le nom de niveau communautaire de l'Europe. Cf. Pépin (2007)

⁹ À l'exception de Vassiliki Papatsiba (2006).

doxe qui force les systèmes à s'organiser, à s'orienter vers une mémoire propre tout en développant des stratégies suffisamment imaginatives pour résister à un avenir encore inconnu.

Afin de montrer comment l'éducation *transnationale* tente une stratégie aussi imaginative, anticipant un avenir encore inconnu, avec sa propre forme spécifique d'auto-organisation et le développement d'une mémoire tout aussi spécifique, mon argumentation établira en quoi cette éducation diffère et semble incompatible avec la conception nationale de l'éducation centrée sur l'école. Dans la section suivante, je présenterai un résumé concis de la sociologie de l'éducation de Luhmann. Je montrerai d'abord que la mise en place

d'un système éducatif peut être comprise comme l'articulation d'une forme remarquablement stable fondée sur la différence entre instruction et sélection. J'indiquerai ensuite comment cette forme générale a pris la forme bien connue et spécifique de l'enseignement scolaire. A partir de là, je tenterai de montrer que l'éducation *transnationale* s'écarte de cette forme à travers ses propres spécifications. L'éducation *transnationale* apparaît alors comme une stratégie par laquelle le système éducatif se dote de nouvelles possibilités, au-delà de celles déjà présentes dans sa configuration nationale. Dans la dernière section, j'expliquerai comment une telle évolution est liée à une évolution plus large, transcendant l'éducation, qui favorise la mémoire sociale par rapport à la mémoire collective.

2. La forme d'éducation dans la théorie des systèmes

Comment les systèmes en viennent-ils à exister ?

Bien que notoirement complexe et souvent extrêmement abstraite, la sociologie de l'éducation de Luhmann - sinon sa sociologie *tout court* - acquiert une certaine clarté lorsque son élaboration est rapportée aux deux évolutions fortement imbriquées qui structurent toute son œuvre et caractérisent l'Europe occidentale depuis le XVIIIe siècle. La première fait référence au bouleversement sémantique par lequel nombre de concepts utilisés pour comprendre le monde et la société ont reçu un sens nouveau ou ont été remplacés par de nouveaux concepts. Entre 1750 et 1850, le vocabulaire prémoderne s'est en effet lentement transformé, et c'est précisément

pour cette raison qu'il a été décrit par l'historien allemand Reinhart Koselleck (2002, pp. 1-20) comme « époque-charnière » (*Sattelzeit*). Les *constantes naturelles* qui avaient jusqu'alors déterminé le sens d'une série de notions anciennes telles que l'État, la démocratie, la liberté, voire l'éducation, ont peu à peu été ébranlées, au profit de nouveaux sens capables de poser sur le monde et sur l'avenir une perspective *variable*, encore indéterminée (cf. Koselleck, 2004).

L'historicisation du passé et la dénaturalisation de la société sont allées de pair. N'étant plus considérée comme déterminée par une origine naturelle, essentielle et donc invariable, mais par sa propre histoire contingente, la société peut alors se com-

prendre et se décrire comme le résultat contingent d'un processus historique, menant à un avenir encore ouvert. Dans tous les domaines de la société, une telle évolution peut être observée. Dans le domaine du droit, on le voit avec la disparition du droit naturel, qui attribuait des droits invariables fondés sur la nature, et avec l'émergence concomitante du droit positif, résultat d'une activité humaine et variable. Dans le domaine de la science, l'empirisme remplace la foi aveugle dans la nature des choses telle que déclarée par l'autorité religieuse. En politique, la lente montée du suffrage démocratique indique que l'exercice du pouvoir n'est plus déterminé ou légitimé par un ordre incontestable jugé naturel mais remplacé par des conceptions variables de l'autodétermination. Il en va de même pour l'art, où le plaisir esthétique dépend désormais de la nouveauté et de l'originalité et où, par conséquent, les principes de *mimesis* ou *imitatio*, le devoir de reproduire fidèlement la nature, perdent de leur importance.

La deuxième évolution étend cette observation à la structure de la société, car cette dénaturalisation a également mis fin à la

validité des différentes théories et concepts qui organisait la stratification sociale de la société à partir de la position dans laquelle on était né. Peu à peu, il ne semblait plus justifiable de fonder l'ordre social sur les privilèges - ou l'absence de privilèges - accordés par la naissance¹⁰. Au lieu de cela, un nouveau principe d'organisation de la société est apparu. En effet, pour Luhmann, l'ordre de la modernité n'est plus déterminé par des différences hiérarchiques entre strates définies par l'origine sociale, mais par l'absence de hiérarchie entre une multitude de logiques fonctionnelles différentes (juridiques, scientifiques, politiques, artistiques, etc.) qui se sont émancipées d'un besoin de légitimation extra-sociétale fondé sur la nature¹¹. La dénaturalisation aboutit à la promotion de la contingence comme attribut de la société moderne, où « les nécessités et les impossibilités ne représentent plus le cadre ordonné du monde » (Luhmann, 1998, p. 62), et où, paradoxalement, cette absence apporte une nouvelle stabilité à la société.

Avec la notion de différenciation fonctionnelle, cette combinaison de contingence et d'ultra-stabilité structurelle (cf. Ashby,

¹⁰ D'où l'ouverture à la critique de la stratification, comme l'illustre inlassablement la sociologie de l'éducation.

¹¹ La nature est ici comprise dans le sens d'une base invariante de l'être et « qui, en tant que nature qui se connaît elle-même, pouvait assurer une orientation » (Luhmann, 2013, p. 248). Elle entretient donc des liens étroits avec une autre sémantique de la « vieille Europe » que Luhmann cite souvent et qualifie d'ontologie (2013, p. 185). Il n'est pas surprenant que le contexte dans lequel la nature était mobilisée ait été lentement érodé par la sémantique médiévale tardive, mais aujourd'hui encore très influente de la technologie, qui a reformulé les *questions du quoi* relatives à l'essence invariable du monde en interrogations posant la question de savoir *comment* les manifestations du monde se produisent » (2013, p. 246, notre italique). Un compte rendu de l'évolution historique de ces sémantiques est développé dans le dernier chapitre de l'opus magnum de Luhmann, *Theory of Society* (2013).

1960) est observée et théoriquement problématisée dans l'appareil conceptuel de la théorie des systèmes, qui tente précisément de répondre à cette curieuse coïncidence qui a fait naître la modernité et a vu l'ordre de la société « dépendre de l'auto-organisation des sous-systèmes et non plus d'une « origine » historique ou de la nature ou logique du système global » (Luhmann, 1997b, p. 72). De fait, la concomitance de ces deux évolutions - la fin de la sémantique substantialiste (Luhmann, 1995, p. 71) qui légitimait l'état des choses en se référant à leur nature ou à leur essence, et l'émergence de domaines fonctionnels qui ont néanmoins acquis une organisation et une légitimité internes - permet de formuler la question centrale de la théorie Luhmannienne des systèmes. Car comment de tels systèmes peuvent-ils réaliser leur propre unité alors que cette unité ne peut plus être comprise comme le résultat d'une nature ou d'une origine commune ? Comment les systèmes en viennent-ils à exister alors qu'aucune autre raison ou motivation ne peut être donnée, si ce n'est celle qu'ils se donnent eux-mêmes. Comme c'est souvent le cas, la réponse de Luhmann retourne la question : c'est précisément parce qu'il n'y a plus d'autres raisons ou motivations que des systèmes voient le jour. Expliquer ce dernier point - *Comment les systèmes en viennent-ils à exister ?* - constitue donc la préoccupation centrale de la théorie des systèmes¹². Une telle conception des systèmes contredit bien sûr la conception plus populaire du mot. Comme le fait remarquer Dirk Baecker, pour la plupart d'entre nous, parler de systèmes, revient à « sug-

gérer qu'il y a plus d'ordre et de raison dans le monde que n'importe lequel d'entre nous est prêt à admettre et capable de rendre compte. L'idée de systèmes en soi semble favoriser ceux qui, dans le monde, cherchent des moyens de contrôle et des méthodes de surveillance » (2001, p. 59). Au lieu de cela, la sociologie de Luhmann se lit comme une longue déconstruction de cette notion centrale dans son œuvre, soulignant l'improbabilité et l'imprévisibilité des systèmes plutôt que la nécessité d'un ordre ou un autre.

Comment l'intention éducative en vient-elle à se distinguer de la socialisation ?

Dans le domaine de l'éducation, ces principes évolutifs généraux s'incarnent dans l'émergence des systèmes scolaires à travers l'Europe et dans la dénaturalisation de la sémantique pédagogique. Les convictions pédagogiques antérieures au XVIIIe siècle présentaient l'éducation comme l'action de guider le développement de l'enfant vers la perfection à laquelle il aspire par nature, et ce en le préservant de la corruption ou de la décadence morale. Là encore, la nouvelle sémantique éducative, qui gagne du terrain au XVIIIe siècle, perd peu à peu sa référence à la nature et aboutit finalement à la conviction que tout enfant doit être éduqué sans égard à son origine. La question se pose donc ici aussi de savoir comment une telle éducation peut s'établir lorsque les dispositions naturelles de l'enfant ne servent plus de fondement invariable.

¹² Les travaux de Gunther Teubner (2016) sur le constitutionnalisme sociétal s'inscrivent à bien des égards dans la continuité et l'élaboration de cette même question.

De chaque enfant peut maintenant provenir toutes sortes de possibilités et la question de savoir comment rétablir l'ordre dans ce domaine de possibilités ouvertes se pose avec acuité. La pédagogie passe de l'origine à l'avenir, mais perd ainsi les points de référence qui étaient à l'origine de l'avenir (Luhmann, 1991, p. 20).

La question ici aussi est de savoir comment « l'éducation réalise sa propre unité » (Luhmann, 1992, p. 109). La réponse à cette question se trouve dans l'ambition particulière de l'éducation moderne de *changer* les personnes, plutôt que de les accompagner vers leur perfection naturelle. C'est cette *intention* qui symbolise l'unité du système éducatif et qui le distingue en définitive de la socialisation¹³. Luhmann fait en effet une nette distinction entre les processus inévitables et continus de socialisation, d'une part, et d'éducation, d'autre part. Le premier entretient des liens trop étroits avec son contexte immédiat et n'est donc pas apte à transmettre des connaissances au-delà de l'origine sociale et à s'organiser systématiquement. Le passage d'une socialisation contextuelle à une éducation intentionnelle correspond donc à l'évolution bien connue par laquelle l'éducation est transférée de la famille à l'école. Ce passage de l'endo-socialisation à l'exo-socialisation, comme l'appelait Ernest Gellner (1983), ne signifie évidemment pas que la socialisa-

tion intentionnelle ne peut se développer dans la famille ou ailleurs, en dehors du cadre de l'éducation scolaire. Ce que Luhmann prétend cependant, c'est qu'historiquement, une telle socialisation n'avait pas la capacité de s'organiser en un système qui transcende sa signification « locale » (Luhmann, 2004c, p. 117). Comme nous le verrons dans les sections suivantes, c'est précisément sur ce point que l'*éducation transnationale* fait une différence.

Mais pour l'instant, soulignons que l'intention pédagogique fait inévitablement apparaître, en ligne de mire, le résultat qu'elle vise à atteindre. L'éducation moderne signifie avant tout que les différences entre l'intention d'éduquer et ses résultats ne sont plus attribuées à une cause extérieure, mais qu'elles sont comprises comme l'accomplissement propre et autonome du système - ou son échec, bien sûr, puisque les intentions pédagogiques ne garantissent pas le succès pédagogique et qu'au contraire, l'intention d'éduquer génère directement une difficulté que Luhmann et Karl-Eberhard Schorr (2000) ont nommée *déficit technologique*. Cette terminologie inhabituelle lorsqu'il est question d'éducation souligne à quel point l'intention éducative soulève inévitablement des questions quant à son efficacité. Selon la théorie des systèmes, cette efficacité est structurellement entravée par le manque de moyens

¹³ Comme l'expliquent Claudio Baraldi et Giancarlo Corsi (2017) dans leur ouvrage introductif, « l'intention n'est pas conçue comme un facteur causal produit dans la *conscience* de l'enseignant. Le symbole « intention d'éduquer » remplit sa fonction lorsqu'il est basé sur un système de communication. Elle permet de décrire l'éducation comme un système de communication compatible avec de nombreux états de conscience différents des enseignants et des élèves. La plausibilité de ce symbole repose sur l'expérience que la communication éducative ne peut être évaluée positivement sans intention, c'est-à-dire lorsque ce qui devient visible en tant que comportement se produit simplement » (p. 52, mes italiques).

(de médium de communication) pourtant nécessaires pour rendre probable l'ambition plutôt improbable d'altérer l'esprit de l'élève. Comme le suggère la provocation Luhmannienne de redéfinir la socialisation comme *auto-socialisation* (cf. Vanderstraeten, 2000), la conscience de l'élève se situe hors de portée de l'éducation, en raison de la division stricte entre processus communicatifs et processus mentaux. Dans la perspective de la théorie des systèmes, l'ambition de la communication éducative de changer la conscience de l'élève apparaît donc comme l'aspiration à dépasser ses propres limites communicatives. C'est précisément cette impossibilité structurelle qui rend possible l'éducation scolaire : ses traits distinctifs sont tous destinés à répondre à l'impossibilité structurelle de ses ambitions. L'éducation systématique est rendue possible plutôt qu'entravée par son déficit structurel (Luhmann, 2004d, p. 97).

«L'intentionnalisation de la socialisation» (Luhmann, 2004d, p. 94) unit et symbolise à la fois l'intention et le résultat obtenu, ce

qui met inévitablement en avant la question de l'évaluation. Dans l'éducation scolaire, la carrière de l'élève est inextricablement liée à l'évaluation de ses résultats. C'est précisément pour cette raison que Giancarlo Corsi (1996) a souligné l'intention pédagogique comme ce qui unit *instruction* et *sélection* et a désigné cette distinction comme la *forme* du système éducatif. Car « à l'école la sélection devient tout aussi présente que l'éducation. Chaque étape de la carrière de l'élève s'insère dans un cercle sélectif et évaluatif qui présuppose et comporte d'ultérieures étapes et d'ultérieurs seuils à surmonter. La sélection et l'éducation ne peuvent pas être séparées » (Corsi, 1996, p. 93). La notion de forme n'exprime ni l'essence invariable, ni le but, ni la cause de tout processus éducatif. Elle résume plutôt cette double perspective par laquelle le système éducatif observe le monde et se construit lui-même : il s'agit à la fois de développer le changement potentiel de chaque élève et la nécessité ainsi créée d'évaluer ultérieurement le succès de l'intervention pédagogique.

3. La forme scolaire ou la spécificité de l'interaction en classe

Dans la tradition de la théorie des systèmes, la montée en généralité va de pair avec des *respécifications* du phénomène étudié vers une échelle empirique plus basse (Luhmann, 1984, p. 328)¹⁴. Partant d'un problème général - comme la dénaturalisation de la sémantique prémoderne ou l'inten-

tion pédagogique moderne, par exemple - on regarde et on compare ensuite comment, dans des contextes différents, ce problème trouve des solutions différentes (droit positif, empirisme, démocratie, etc.). Ou comment différentes spécifications prennent forme dans un même contexte.

¹⁴ Cf. Charles Ackerman & Talcott Parsons (1966) et Niklas Luhmann, 1995, pp. 327-331) pour une élaboration générale ; pour l'application de ce schéma théorique au domaine de l'éducation, voir Niklas Luhmann (2002, pp. 142-167) et Thomas Kurtz (2004b). Je suis très redevable à ce dernier pour la typologie des respécifications éducatives utilisée dans les pages qui suivent.

En observant ces chaînes de *respécifications*, Luhmann distingue quatre moyens au travers desquels l'intention pédagogique, qui symbolise l'unité du système éducatif, est respécifiée en une forme plus déterminée : l'élève est au centre de l'intention pédagogique ; sa relation asymétrique avec un enseignant professionnel, médiateur entre la réussite et l'échec scolaires ; un mode d'organisation organise l'inclusion et dicte comment le temps et l'espace doivent être répartis et répétés ; un curriculum est planifié et révisable. Détaillons ces quatre respécifications.

L'élève au centre de l'intention

L'éducation suppose toujours quelqu'un qui en a besoin. Au niveau le plus élémentaire, l'intention pédagogique se respécifie en effet au moyen de la personne. Cette dernière ne désigne pas ici les individus dans toute leur complexité, mais fait référence à la reconstruction de ces derniers en tant qu'*élèves*. Les élèves constituent un point de référence externe *au sein du* système, permettant au système de s'organiser (Luhmann, 1992, p. 123). A partir de ce point de référence, le système peut distinguer les élèves, développer des attentes vis-à-vis de chacun d'eux et s'organiser en conséquence. L'éducation peut alors comprendre cette relation aux élèves comme émancipatrice (revendiquant ses propres intentions comme moralement bonnes) ou technologique (réduisant la relation pédagogique à une question technologique d'entrées et

de sorties) Foerster, 2003, pp. 207-210). Bien qu'ils soient clairement différents, ces deux points de vue ne s'excluent pas et au contraire s'observent mutuellement, car tous deux doivent faire face au truisme selon lequel les bonnes intentions peuvent avoir de mauvaises conséquences (Luhmann, 1992, p. 119).

La centration de l'éducation sur les personnes la situe dans le groupe des systèmes fonctionnels comme la médecine, le droit ou la religion, dans lesquels les processus de communication organisent leur propre développement interne, tout en cherchant à provoquer un effet précis sur leur environnement (le corps pour la médecine, un conflit pour le droit, le transcendant pour la religion). A l'instar des autres systèmes de « traitement des personnes », l'éducation s'est développée comme une *prise en charge professionnelle*, construite asymétriquement entre un rôle d'acteur (enseignant) et un rôle de spectateur (élève) (cf. Stichweh, 2005, p. 21), et fortement dépendante d'interactions (cf. Luhmann, 2002, pp. 102-111).

Une relation asymétrique avec un professionnel médiateur

Même si la notion de profession occupe une place plutôt marginale dans la théorie des systèmes, un survol détaillé de l'approche des professions nous conduirait inévitablement à de trop longs détours¹⁵. Il faut toutefois souligner que Luhmann ne

¹⁵ Je m'appuie sur le résumé très concis que Luhmann donne dans *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002, pp. 147-153), publié à titre posthume, car il correspond à l'objectif de décrire brièvement le cadre de sa sociologie de l'éducation. Pour plus de détails sur l'approche des professions selon la théorie des systèmes, voir Rudolf Stichweh (1992 ; 1994 ; 1997), Thomas Kurtz

conçoit pas la professionnalisation comme la délimitation d'une catégorie professionnelle par les diplômes universitaires, un statut ou des connaissances spécifiques. Au contraire, il estime que ce qui caractérise le travail professionnel, c'est précisément que ces connaissances académiques sont rarement suffisantes pour combler le fossé entre principe et pratique - ou, dans ce cas-ci, entre intention pédagogique et résultat (Luhmann, 2002, pp. 148-149). Ce qui caractérise donc avant tout la notion de profession tient au fait que « ces connaissances ne peuvent être appliquées directement, logiquement, sans problème », et que « chaque application est grevée par le risque d'échec ». Pour Luhmann, le travail professionnel signifie donc avant tout faire face à l'incertitude dans des situations très complexes, tout en étant conscient qu'il n'existe pas de recette miracle pour réussir. Ce qui fait d'un enseignant un professionnel est donc moins une question de connaissances académiques, de « principes et règles », que le fait de disposer « d'un nombre suffisamment important de routines complexes qui peuvent être appliquées dans des situations mal définies ».

Dans cette perspective, la professionnalisation ne coïncide pas avec l'académisation, mais doit être comprise comme la monopolisation d'un domaine spécifique d'incertitude et la capacité à faire barrage à la concurrence d'autres professions¹⁶. L'autre trait distinctif des professions, c'est qu'elles jouent le rôle de médiateur entre deux mondes : entre la non-éducation et le succès scolaire dans le cas de l'éducation, ou entre la maladie et la santé dans le cas de la médecine. Une telle dualisation, et *non* la transmission de leurs savoirs professionnels, caractérise les professions.

D'une manière générale, la professionnalisation indique l'apparition de ces deux traits : d'une part, le développement de rôles professionnels spécifiques émergeant de la distance entre des connaissances théoriques académiques et des actions orientées vers les problèmes qui apparaissent dans des situations pratiques jamais totalement transparentes, même pour le professionnel ; d'autre part, la tendance des professions à « dualiser » des valeurs sociales (une bonne éducation, une bonne santé) dans des oppositions binaires

(2002a; 2002b; 2004a; 2004b; 2011) et Raf Vanderstraeten (2007a ; 2007b).

¹⁶ Encore une fois, une telle affirmation ne devrait pas conduire trop rapidement à la (fausse) conclusion que les professions « régissent » leurs systèmes fonctionnels respectifs. « D'une manière générale, le niveau de fonctionnement dépend d'une observation continue des observateurs via les marchés et les prix dans le système économique, via les artifices de ce que les médias produisent comme opinion publique, via les articles scientifiques, via les résultats généralement négatifs des réformes éducatives, etc. L'individu peut participer (s'il le peut !) immédiatement à ce processus complexe et fluide d'observation des observateurs. La définition professionnelle des rôles peut apporter un certain soutien. Sa fonction peut être définie comme étant de « survivre à des échecs » (dans le double sens de la forme anglaise -ing). Mais l'auto-conditionnement de l'autopoïésis de ces immenses systèmes fonctionnels est beaucoup trop complexe, et elle change trop vite, pour pouvoir être soumise à des normes professionnelles, sans parler de l'« éthique » professionnelle », note Luhmann dans une interview avec David Sciulli (1994, p. 60).

(éduqué ou non, sain ou malade) et à se positionner comme médiateur nécessaire entre les deux pôles.

Décider sans diriger : l'organisation scolaire

Dans la société moderne, aucune interaction n'acquiert de pertinence structurelle sans un contexte organisationnel. Cela vaut également pour les efforts bien intentionnés de l'éducation. La fonction de l'organisation de l'éducation consiste précisément à spécifier et rendre probable l'intention éducative (Luhmann, 2002, p. 153-165). Selon la théorie des systèmes, les organisations sont en fin de compte des chaînes de décisions (cf. Luhmann, 2000) et la respecification devient donc synonyme de prise de décision : sur le personnel, sur les horaires, sur les classes et leurs salles de classe, etc. L'organisation de l'école répond ainsi au problème de la prise de décision, qui est nécessaire à l'interaction pédagogique mais ne peut être prise dans l'interaction elle-même (Luhmann, 2002, p. 121). Cette organisation pédagogique crée donc inévitablement un écart bien connu - souvent présenté comme insurmontable (cf. Bidwell, 1965) - entre elle-même et le processus d'interaction qu'elle cherche à organiser. C'est là une ironie qui n'échappe pas à Luhmann : « dès que l'interaction éducative commence, le maître et l'élève sont à la merci de sa dynamique. (...) L'organisation se replie en quelque sorte sur elle-même et laisse le champ libre à l'interaction » (2002, pp. 160-161).

Organiser l'éducation en tant qu'école n'a donc pas pour avantage d'obtenir un contrôle sur l'interaction, son processus

et ses résultats. Elle ne peut pas être comprise comme une manière d'accroître la rationalité ou l'efficacité de l'interaction éducative. Comme d'autres l'ont également souligné - Karl Weick (1976) surtout -, un tel vocabulaire ne permet pas de saisir l'apport de l'organisation de l'éducation. Ce que l'on gagne avec celle-ci, ce n'est pas la possibilité de décider de l'interaction elle-même mais des conditions d'une telle interaction. Lorsque ces conditions concernent les personnes qui peuvent participer à l'interaction éducative, la théorie des systèmes parle d'inclusion. S'il s'agit de la planification systématique du début et de la fin d'une telle interaction, permettant ainsi l'organisation de sa propre répétition, on peut se référer à une notion encore plus classique en théorie des systèmes : la redondance. Je reviendrai sur ces deux notions dans la dernière section, où j'examinerai comment l'éducation, sa différenciation transnationale et sa mémoire sont liées.

Un curriculum, codification interne du monde extérieur

Dans des écrits antérieurs (en particulier Luhmann & Schorr, 2000), Luhmann a proposé une interprétation différente de l'unité du système éducatif : l'interprétant non pas tant comme résultant d'une intention, mais plutôt comme ce qui unit le développement interne de l'éducation (fonction) et les attentes externes de la société (performance). Contrairement à l'œuvre de Pierre Bourdieu, où l'autonomie de l'éducation s'oppose à sa sujétion aux demandes externes, la théorie des systèmes observe l'unité de ces deux faces, qui s'exprime dans les formules sémantiques évolutives

par lesquelles le système éducatif réfléchit la manière de concilier sa compréhension de lui-même avec les exigences de la société. Ces formules constituent des normes qui, en tant que schéma d'observation, sont capables de représenter l'unité du système, tout en stipulant, en quelque sorte, dans quelles conditions le reste de la société apparaît pertinent pour le système éducatif.

En ce qui concerne spécifiquement l'éducation, on peut alors observer comment, au cours de l'histoire, les formules utilisées pour réfléchir sur l'unité de l'éducation avec son environnement ont subi plusieurs reformulations (Luhmann & Schorr, 2000, pp. 66-104). Un changement s'opère une fois de plus au XVIII^e siècle, quand l'idéalisation pédagogique de la cultivation individuelle (comme l'idéal allemand bien connu de *Bildung*) remplace la sémantique prémoderne de la perfection humaine. S'éloignant de la position privilégiée que la religion et la famille occupaient dans la prémodernité, les premières formules modernes de cultivation individuelle ont mis l'accent sur l'autonomie de l'éducation - laissant peu ou pas de place aux exigences extérieures¹⁷. Sur la base d'une relation idéalisée entre un ensemble canonisé de connaissances académiques et la formation de l'individualité, l'éducation pouvait revendiquer son autonomie et décrire sa

propre fonction comme indispensable. La genèse de l'individualité ne pouvait alors se faire qu'à travers l'éducation (scolaire), qui considérait que sa tâche était de former des individus cultivés (Luhmann & Schorr, 2000, p. 91), culminant logiquement à l'université, centre de l'éducation comme de la science. Mais l'afflux massif d'élèves, la nécessité subséquente de tenir compte également des orientations non académiques en matière de travail et de carrière (Luhmann & Schorr, 2000, p. 111) et la conception émergente que l'éducation nécessite une réforme permanente (cf. Corsi, 1998), sapent progressivement les certitudes canoniques incarnées dans cet idéal de cultivation individuelle, et révèlent ses limites (Luhmann, 2002, p. 195). Comme on le sait, depuis la fin du siècle dernier, ce n'est pas la cultivation de soi mais la capacité d'apprendre qui spécifie désormais l'unité de l'éducation.

Comme les évolutions dans d'autres domaines fonctionnels (cf. Stichweh, 2014), les sémantiques contemporaines qui idéalisent les capacités d'apprentissage ne valorisent pas tant la « pureté » de l'éducation que la capacité d'adaptation dans différents contextes, remaniant ainsi l'équilibre interne entre la fonction du système éducatif et ses performances pour le reste de la société. Selon la théorie des systèmes, cette évolution, peut-être paradoxalement,

¹⁷ Luhmann : «Le principal gain en cela est une *nouvelle distance par rapport au problème de l'utilité de l'éducation*. L'utilité n'a pas besoin d'être comprise comme étant en contradiction avec l'éducation globale (*Bildung*), et elle n'a certainement pas besoin d'être niée comme un but ; pour un individu instruit qui sait comment faire face au monde, cela va sans dire» (Luhmann & Schorr, 2000, p. 86). La vraie connaissance scientifique et l'individu sont idéalisés comme en harmonie avec le monde, protégeant ainsi efficacement l'éducation des exigences extérieures, car ils semblent toujours en harmonie avec sa propre fonction.

ne conduit pas à une moindre autonomie éducative. Comme l'indique la fameuse reformulation en « apprendre à apprendre », elle est comprise différemment, de manière plus abstraite et résolument réflexive. L'autonomie de l'éducation se situe désormais précisément dans le fait qu'elle n'est plus limitée par les matières enseignées. Haute culture ou non, utile ou inutile : tout peut présenter une occasion d'apprendre. Inversement, cependant, cette évolution a révélé que ce que l'enseignement scolaire peut enseigner se résume à une question de choix et donc de décision. C'est précisément ce qui ressort du curriculum, la respécification par laquelle l'éducation, s'appuyant sur l'organisation scolaire (Luhmann, 2002, p. 155 ; Luhmann & Schorr, 2000, p. 105), détaille son unité généralisée dans une codification spécifique des matières qu'elle veut enseigner.

*
* * *

L'élève comme centre de l'intention pédagogique ; sa relation asymétrique avec un enseignant professionnel, médiateur autonome entre réussite et échec ; un mode d'organisation capable d'organiser le temps et l'espace ; un curriculum planifié et révisable, qui précise ce qui doit être appris à la personne que l'on souhaite former : telles sont les respécifications principales de l'intention éducative qui clôturent le système en une forme scolaire. Luhmann (2002, pp. 119-121) a avancé la notion de *salle*

de classe pour comprendre l'ensemble de ces redéfinitions. Ce terme-conglomérat exprime le mécanisme par lequel le système éducatif crée l'espace nécessaire (son horizon de sens, dans le vocabulaire phénoménologique) pour un éventail presque infini de possibilités, tout en évitant l'arbitraire. Selon Luhmann, la salle de classe est l'invention « technique » qui augmente la probabilité de voir survenir une interaction qui ne se résume pas à un simple rassemblement agréable mais aboutit à un résultat bien plus improbable : celui que les personnes concernées y apprennent quelque chose. Par cette technique, l'éducation lie une indétermination spécifique et sa détermination. La notion d'interaction en salle de classe englobe à la fois l'indétermination structurelle de l'interaction éducative et l'intention pédagogique déterminée à surmonter le cours capricieux et les résultats imprévisibles de cette interaction éducative. Pour que l'éducation devienne systématique, elle s'appuie donc sur cet amalgame curieux, jamais vraiment fusionné - « une symbiose particulière » (Luhmann, 2002, p. 121) - entre les systèmes d'interaction qui exigent la prise de décision (sur quoi enseigner, quand, par qui, à qui, etc.) et les systèmes organisationnels, auxquels cette décision est déléguée, mais qui sont toujours confrontés à la volatilité changeante des systèmes d'interaction. Il en va de même pour le rôle professionnel de l'enseignant, qui doit également faire face au manque de transparence de l'interaction dans laquelle il intervient¹⁸. En

¹⁸ L'éthique professionnelle des enseignants, avec ses idéalizations caractéristiques sur la nature et les destinataires de leur travail, sert principalement cet objectif. Comme Raf Vanderstraeten (2004) explique la position provocatrice de Luhmann, ils ont pour fonction de motiver les « professionnels qui ne savent pas comment réussir » (pp. 267-268), rendant ainsi plus probables des interventions professionnelles qui, autrement, n'auraient probablement pas lieu.

somme, l'éducation scolaire est catalysée par sa tentative de contrôler le manque de transparence (Luhmann, 1997d). La morphogenèse de son ordre social repose sur une double opacité qui l'oblige à trouver des solutions (Luhmann & Schorr, 1986) : en s'appuyant sur l'interaction comme moyen de pallier le manque de transparence de la compréhension et de vérifier ainsi la réalisation de ses intentions pédagogiques, autant que sur la création d'un rôle professionnel et organisationnel pour aborder l'opacité de cette même interaction.

Ce qui ressort de cette interaction entre les respecifications, c'est la forme distinctive d'un système éducatif qui surmonte ainsi d'une certaine manière l'éphémère de l'interaction pédagogique, lui conférant reconnaissance et répétabilité. Les deux sont le fruit d'un système - ou plus précisément d'une *forme d'éducation* - par lequel le système a catalysé sa propre auto-organisation¹⁹. Surtout lorsqu'elle est formulée ainsi, la notion d'interaction en salle de classe de Luhmann ressemble beaucoup à ce que Guy Vincent (1982, p. 529) résumait autrefois avec le terme particulièrement évocateur de *forme scolaire*.

Pour l'écolier, faire selon les règles, pour le maître, enseigner par principes : c'est ce qui nous a paru caractériser de l'activité scolaire et nous a permis de définir une forme

scolaire, c'est-à-dire un lieu séparé de tous les autres (y compris les lieux de culte) ; un espace organisé pour que les maîtres et les écoliers puissent, selon la formule de J.B. de La Salle, s'y acquitter de leurs devoirs ; un temps réglé et un emploi du temps qui est un principe d'ordre plutôt que d'efficacité ; un maître laïc au moins dans sa fonction (avant même que l'enseignement soit laïcisé) ; des exercices où la conformité a des principes compte davantage que le résultat ; enfin les moyens de maintenir cet ordre scolaire.

Mais si la description historique de la forme scolaire par Vincent met fortement en évidence ses traits disciplinaires, caractérisés par « une organisation militaire de l'espace et du temps, une pédagogie basée sur des interdictions » (1982, p. 90), une telle conception reste largement absente dans la perspective de Luhmann. Bien que son portrait de l'éducation moderne esquisse un système qui s'appuie sur l'organisation et l'interaction dans sa tentative de domestiquer les esprits « sauvages » de ses élèves (cf. Goody, 1973), l'accent est mis sur les effets ordonnateurs que cette ambition implique *pour le système éducatif* et pas tant pour les élèves²⁰. Là où l'accent mis par Vincent sur la rigidité et la stabilité inébranlable de cette forme d'éducation semble aboutir à la conclusion de son caractère inévitable (cf. Vincent, 1994), la sociologie de l'éducation de Luhmann s'efforce de démontrer le contraire. Il esquisse comment, à travers diverses spécifications, le système

¹⁹ Cf. Corsi (1992, p. 283 n. 20).

²⁰ Au contraire, dans les quelques passages consacrés au maintien de la discipline en classe, Luhmann s'empresse de souligner que l'effet disciplinant de l'école repose en grande partie sur l'observation continue et réciproque entre l'enseignant et les élèves et offre donc à cette dernière catégorie aussi de nombreuses possibilités de provocation, de perturbation et le plaisir souvent négligé que cela peut apporter aux élèves (2002, p. 103). Pour plus de détails à ce sujet, voir Karl-Eberhard Schorr (1987).

éducatif a historiquement réussi la tâche improbable d'établir son unité moderne comme système, en l'absence de tout principe autre que le sien.

4. En miroir : la forme et les respécifications de l'éducation transnationale

Au vu de tout cela, on peut se demander comment la question de l'europanisation de l'éducation revient dans le jeu. Pourquoi insister sur une unité éducative, une forme abstraite ou sur ses différentes respécifications - *a fortiori* alors que ces dernières sont des lemmes si familiers dans le vocabulaire sociologique de l'éducation et au-delà ? Je reviens ici à ma thèse initiale, à savoir que l'europanisation peut être considérée comme une *disjonction interne* du système éducatif désormais global. Le but de cette section est de voir comment ce que j'ai appelé l'éducation transnationale établit aussi sa propre unité, mais d'une manière différente, clairement distincte de l'interaction en classe. Afin d'illustrer à quel point une telle éducation transnationale s'écarte de la forme scolaire, le tandem fonctionnaliste de la généralisation et de la respécification constitue un instrument précieux. Il permet de tracer avec précision comment le problème commun à toute éducation - l'intention de transmettre des connaissances jugées utiles pour le parcours de vie d'une personne (Luhmann, 2002, p. 143) - est redéfini - respécifié - très différemment dans le contexte actuel d'un État européen

en pleine émergence dans la société mondiale. Le couple généralisation/respécification permet en effet de comparer ce contexte et celui de l'État-nation sans recourir mécaniquement aux analogies mais en traquant plutôt une morphogenèse différente, et en mettant ainsi en évidence des solutions incongrues et parfois même conflictuelles à un problème commun de référence. Cela permet également de montrer quels sont les nouveaux problèmes que ces différentes solutions entraînent ou, en l'absence de solutions, quels problèmes pourraient, en fin de compte, se reposer. Ce qui se dessine ainsi, c'est la différenciation croissante d'une pratique éducative transnationale qui aborde le même problème de référence que le système scolaire, mais avec des moyens *différents*, notamment pour éviter sa propre inconstitutionnalité²¹. Les trois principales respécifications au travers desquelles l'éducation transnationale s'écarte de la forme scolaire et établit ce qui sera appris, par qui et comment, sont 1) la procédure d'évaluation qui fait émerger un nouveau professionnel, l'*expert* éducatif ; 2) les projets et 3) les *partenariats contractuels*.

²¹ La nécessité constitutionnelle que j'indique ici se réfère au principe bien connu de subsidiarité tel qu'exprimé dans l'Art. 165 (4) du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, qui stipule sans équivoque que le contenu et l'organisation de l'éducation restent de la responsabilité de ses États-membres. Pour une élaboration sur le lien entre les constitutions et la forme des systèmes, je fais référence à l'œuvre de Gunther Teubner et en particulier à l'ouvrage déjà cité (2016).

Premier écart : l'évaluation avant l'enseignement

Au fond, la forme scolaire se caractérise notamment par une séquence *temporelle* où l'enseignement *précède* nécessairement l'évaluation de son résultat. Cette séquence temporelle de base structure l'interaction pédagogique. Il est utilisé pour articuler le temps en périodes définies de manière rigide (cf. Luhmann, 1990a) – via des cohortes annuelles ou des modules de cours, actuellement plus en vogue – par lesquels l'enseignement scolaire est capable de réguler l'inclusion. Le passage à l'année ou au module scolaire suivant est alors en règle générale une question de réussite de l'année ou du module précédent. Dans le cas de l'*éducation transnationale*, la situation est très différente. L'inclusion dans la myriade de projets éducatifs que l'Europe décide de financer dépend avant tout d'une **procédure d'évaluation** formelle qui ne porte pas sur l'enseignement ou son résultat final mais sur les intentions pédagogiques *elles-mêmes*. Dans ce renversement, la procédure d'évaluation précède désormais l'instruction, ce qui transforme tant l'une que l'autre. Les implications de cette inversion formelle méritent notre attention.

Chaque année, un appel à projets est lancé, accompagné de séances d'information organisées (la plupart du temps) par les agences nationales chargées de la mise en œuvre du programme. Ces agences organisent ensuite la procédure de sélection, forment les experts qui évalueront les demandes reçues et contractualisent les projets bénéficiant d'un financement. Il est frappant de constater comment la différence temporelle entre l'enseignement

et l'évaluation réapparaît pendant cette procédure d'évaluation, mais inévitablement sous une forme beaucoup plus complexe et paradoxale : comme la différence entre l'enseignement dans un *futur présent* encore imprévisible et le *futur déjà présent* (Luhmann, 1993, p. 73), promis dans des propositions de projet généralement longues. L'évaluation des projets éducatifs se limite à ces derniers et est donc toujours une évaluation avec une vision limitée. Puisqu'elle ne peut se baser sur aucune pratique éducative réelle, précisément parce qu'elle la précède, l'évaluation se limite nécessairement au futur déjà présent, celui qui se trouve inscrit dans la proposition de projet. Elle ne peut qu'évaluer cela comme s'il s'agissait d'une description fidèle d'un présent possible mais pas (encore) existant. En faisant comme si l'un équivalait à l'autre, l'évaluation porte essentiellement sur les attentes fictives que le projet entretient quant à sa propre trajectoire future (cf. Beckert, 2016). L'évaluation de l'éducation devient donc un exercice chimérique pratiquant une sorte d'exégèse de la fiction écrite, et considérant ainsi des qualités textuelles telles que la nouveauté, la cohérence et l'exhaustivité (cf. Searle, 1975) comme des indicateurs de la pertinence et de la vraisemblance de l'éducation projetée. Un bon projet n'est dès lors rien de plus qu'une proposition bien rédigée. L'évaluation devient ainsi un pronostic basé sur des normes narratives et, ce qui est intéressant, un processus qui exclut la répétition : les propositions ne peuvent se contenter de copier et de répéter des projets antérieurs, mais doivent inévitablement – et donc, comme dans la conformité paradoxale de la mode – s'en écarter afin de prouver leur propre nécessité (voir Esposito, 2011).

Aussi fictive que soient les intentions projetées, cette évaluation des qualités textuelles est fermement ancrée dans la réalité de la procédure bureaucratique menée par les agences nationales européennes et décentralisées. Cette procédure confère à la sélection une légitimité propre (Luhmann, 1997c)²². Dans une logique circulaire, la sélection justifie les activités éducatives futures, qui sont elles-mêmes déterminées par la sélection précédente. En d'autres termes, si le processus de sélection fait appel à des valeurs spécifiques, telles que l'innovation ou le partage des bonnes pratiques, sa légitimité réelle se réalise uniquement par la circularité de la procédure sur laquelle il repose. Cette « procéduralisation » bureaucratique des normes éducatives (De Munck & Verhoeven, 1992) ajoute plus que sa propre légitimité à la pratique de l'éducation transnationale.

L'ajout d'une phase d'évaluation *ex ante* introduit également un nouveau rôle pour l'éducation transnationale : celui d'**expert en éducation**. Son rôle amorphe et semi-professionnel ne permet pas de le situer sans ambiguïté dans la bureaucratie administrative ou le système éducatif lui-même (cf. Teubner, 2003). En tant que « tiers exclu », l'expert occupe au contraire une position supposée neutre (cf. Nassehi et al., 2007) : celle d'un observateur capable d'agir comme un mécanisme de couplage entre bureaucratie et système éducatif, occupant une position à *la fois* dans la procé-

dure définie par l'administration politique et dans le processus de sélection pédagogique. C'est précisément en tant qu'observateur « tiers exclu » que l'expert est invité à observer et à équilibrer les attentes mutuelles de la bureaucratie et des projets en quête de financement. Cette coordination doit être comprise avant tout comme une question de temps. Les experts permettent l'existence autonome et éventuellement divergente des deux logiques, en synchronisant temporairement l'éducation avec la politique et vice versa. Ils constituent « l'institution intermédiaire » (Hartmann & Kjaer, 2015) qui les relie structurellement.

Deuxième écart : décisions futures qui façonnent le présent

Si la procédure d'évaluation légitime ainsi l'expert et la sélection qu'il effectue, l'éducation devient moins dépendante de la légitimité professionnelle de l'enseignant ou de l'école où il travaille. Ce n'est peut-être pas l'objectif manifeste, mais cela semble néanmoins être une fonction de la procédure de sélection²³. Cette fonction se révèle particulièrement dans l'ouverture de l'éducation transnationale à des organisations différentes des établissements d'enseignement. La participation ne se limite pas du tout à eux, mais s'entend manière plutôt tautologique à « toute organisation ou groupe informel de jeunes impliqués dans la mise en œuvre » d'un tel projet transnational (Direction générale Education et

²² Pour une description officielle de cette procédure, voir le programme Erasmus+ (2015, pp. 237-252) et les guides d'évaluation (2018).

²³ La différence entre le but et la fonction est très succinctement saisie par la réponse laconique de Luhmann qui, à la question de ses étudiants demandant quelle était la fonction d'une table, répondit : « qu'on peut coller du chewing-gum en-dessous » (cité dans Rammstedt, 1999, p. 17).

Culture, 2015, p. 310). Cela est dû en grande partie au fait que l'*éducation transnationale* que j'examine ici est le résultat d'un type assez particulier de réforme politique. Ses traits sont déjà présents dans le préambule du règlement européen (1288/2013) établissant Erasmus+.

Le regroupement de l'apprentissage formel, non formel et informel dans un programme unique devrait créer des synergies et favoriser la coopération intersectorielle entre les différents secteurs de l'éducation, de la formation et de la jeunesse.

La même idée est reprise et développée dans le Guide du programme (2015, p. 8), où l'on retrouve la raison d'être de la fusion des anciens efforts de l'Europe dans le domaine de l'éducation - Erasmus, mais aussi le reste du panthéon européen (Comenius, Da Vinci, Grundtvig, Leonardo, Socrates et le programme Erasmus Mundus). Cette fusion est expliquée comme suit :

Erasmus+ vise à aller au-delà de ces programmes, en favorisant les synergies et l'enrichissement mutuel dans les différents domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse, en supprimant les frontières artificielles entre les différentes actions et formats de projets, en encourageant de nouvelles idées, en attirant de nouveaux acteurs du monde du travail et de la société civile et en encourageant de nouvelles formes de coopération.

Les réformes de l'éducation font traditionnellement appel à des valeurs particulières - l'égalité ou l'excellence, le plus souvent - afin de décider et donc de planifier programmatiquement les changements futurs (Corsi, 2013). Mais lorsque cette valeur de-

vient l'innovation elle-même, comme c'est le cas ici, la nouveauté consiste avant tout à dissoudre les structures existantes qui façonnent le présent. L'eupéanisation de l'éducation est donc avant tout la disjonction d'une forme négative, façonnée par la rupture « ludique » des différences (entre élèves et enseignants ; entre filières, entre catégories d'âge, et même entre l'école et ce qui lui est extérieur) qui structurent les systèmes éducatifs nationaux (Esposito, 2013; Åkerstrøm Andersen, 2015). Dans la réforme dont il est question ici, une telle perturbation n'implique bien sûr pas la dissolution effective de ces systèmes scolaires nationaux, mais établit plutôt que l'*éducation transnationale* elle-même est *indifférente à leur différenciation*. Une telle expression ne suggère pas un manque de sympathie mais entend souligner à quel point l'*éducation transnationale* n'accorde pas d'importance à la différenciation interne du système éducatif national et à la différence que celui-ci établit avec son monde extérieur. Dans les projets d'*éducation transnationale*, les activités d'apprentissage peuvent impliquer et lier (et impliquent et lient effectivement) des écoles maternelles avec des universités, des universités avec des ONG, des entreprises avec des organisations de jeunesse : aucune de ces différences ne détermine une limite préétablie ou une nécessité par laquelle l'*éducation transnationale* est limitée dans ses possibilités.

Je ne peux que mentionner ici comment la sémantique européenne de l'apprentissage tout au long de la vie a contribué à la création et à la délimitation de cette indétermination. Le point le plus important à souligner, cependant, est que la réforme

se limite à la dissolution des différences qui structurent les systèmes éducatifs nationaux. La sous-détermination structurelle qui en résulte est finalement laissée à la discrétion de chaque projet (cf. Luhmann, 2011, p. 11). Le **projet** est en effet le moyen par lequel une indétermination presque sans forme retrouve une forme déterminée. En limitant les possibilités éducatives apparues dans une série de décisions distinctes - qui inclure, dans quel but et dans quel délai -, les projets redéfinissent les intentions pédagogiques du système éducatif transnational en plans concrets pour l'avenir. Il s'agit des programmes ou des plans de décision par lesquels le présent doit être programmé de manière ciblée en vue d'atteindre les objectifs futurs souhaités.

Troisième écart : le monde extérieur comme participant interne

Lorsqu'on l'entend comme un « temps programmé » (Luhmann, 2000, p. 272-274), tout projet fait inévitablement face au risque de son propre échec. Comme toute planification axée sur les objectifs, le projet tente de contrôler le temps. Mais comme Robert Merton le soulignait voici longtemps déjà, les plans de décision sont « performatifs » et, par conséquent, se mettent souvent au travers de l'avenir qu'ils promettent. En tant que prédictions publiques de l'avenir, même les meilleurs projets « ne sont souvent pas maintenus, précisément parce que la prévision est devenue un élément nouveau dans la situation concrète, tendant ainsi à changer le cours initial » (1936, pp. 903-904). Par conséquent, les décisions pourraient toutes avoir des conséquences imprévues et empêcher ainsi le projet d'atteindre ses objectifs à temps

ou même de les atteindre tout court. A cela s'ajoute le fait que les projets qui espèrent faire bonne impression pendant la phase d'évaluation ont souvent tendance à se surestimer et finissent par faire des promesses exagérées. Le risque d'échec du projet est donc l'autre facette, inévitable, de la planification au cœur de toute *éducation transnationale*. La *contractualisation* formelle à laquelle sont soumis tous ces projets avant leur financement pourrait alors apparaître comme un moyen de reprendre un certain contrôle - en particulier pour les agences exécutives qui délivrent les contrats. Il est cependant facile de discerner que ces contrats, en l'occurrence les conventions de subvention, remplissent une double fonction différente.

La première consiste à dégonfler l'avenir promis pour en faire un présent exploitable. Les conventions de subvention 'dé-futurisent', elles soulagent l'avenir en introduisant une certaine *indifférence* à l'égard de l'aboutissement incertain du projet. Contrairement à la gestion des risques, elles ne prétendent pas résoudre les problèmes par la flexibilité, mais fixent des responsabilités juridiques incontestables (cf. Luhmann, 2004b, p. 199), sauf exceptions bien définies. L'indifférence quant à l'aboutissement signifie donc ici avant tout l'invariabilité obstinée des obligations contractuelles. Les conventions de subvention anticipent ainsi les risques : elles préétabliissent les obligations de toutes les parties concernées en cas de difficultés, comme le fait tout contrat. Mais comme elles stipulent que la responsabilité se limite à la réalisation du projet et non à l'obtention des résultats escomptés, l'accent est subtilement mis non plus sur la production

future promise mais sur l'intrant réel²⁴. Au lieu d'être un moyen d'atteindre un objectif, la convention redéfinit les activités prévues comme un ensemble de conditions à remplir et de conséquences en cas de manquements. Ce passage d'une programmation par objectifs à une programmation conditionnelle par contrat (cf. Willke, 1986) permet de passer de l'incertitude de la réalisation du projet à la certitude sobre des obligations légales (cf. Luhmann, 2004b, pp. 165-166). Et donc, peut-être contre toute attente, la contractualisation permet aux projets d'échouer avec succès. Même si les règles contractuelles ne régissent pas la réalité éducative des projets, mais seulement les conséquences juridiques en cas de conflit, l'accord prévoit des conditions de succès juridique qui s'appliquent même lorsque le projet ne répond pas à ses propres attentes. Ainsi, même lorsque toutes les promesses grandioses ne sont pas pleinement réalisées, on peut toujours prétendre (rétrospectivement, en cas de litige) avoir pleinement satisfait à toutes les obligations contractuelles. La légalisation contractuelle offre donc un avantage considérable. Elle dispense les projets de tenir les promesses d'avenir qui ont été faites, pour autant qu'ils parviennent à respecter leurs obligations contractuelles. Inversement, ces futurs promis restent disponibles comme un horizon de possibilités, fournissant de nobles justifications pour d'autres projets futurs.

Une deuxième fonction de cette juridisation par contrat, qui n'est pas sans rapport

avec la précédente, est qu'elle établit un point de référence commun entre les organisations participantes impliquées dans le projet, qui forment ainsi un **partenariat contractuel**. Nombre des traits caractéristiques des partenariats ont été traités en détail au cours des dernières décennies (Castells, 1996 ; entre autres Granovetter, 1973 ; White, 1992), notamment dans le cadre de la théorie des systèmes elle-même (Åkerstrøm Andersen, 2008 ; voir Teubner, 2011). Toutefois, lorsque les contrats sont passés par une administration publique, comme c'est le cas ici, les partenariats jouent un rôle spécifique : ils participent à la *dispersion* du politique (cf. Popkewitz, 2003) en permettant à ce dernier d'institutionnaliser le changement éducatif – ou, ce qui revient au même : de ne pas institutionnaliser l'interaction pédagogique. D'un point de vue politique, les partenariats ne fournissent pas un service pédagogique validé politiquement. Ils n'exécutent pas simplement un ordre politique. Ils partagent plutôt la responsabilité de la création de l'avenir promis (cf. Knudsen & Åkerstrøm Andersen, 2014). En d'autres mots, ils constituent la politique elle-même. « Du point de vue du système politique, les partenaires d'un partenariat font partie du politique », a résumé Niels Åkerstrøm Andersen (2008, p. 115).

Du point de vue du système éducatif, la même chose est (encore une fois) différente. L'invitation politique à façonner ensemble le futur ouvre un espace de possibilités qui doit trouver une solution péda-

²⁴ Cf. le modèle de convention de subvention Erasmus+ (2018), article 2.1.1. En ce qui concerne les résultats, l'accord se limite à la définition de leur paternité et à la réglementation des droits d'utilisation.

gogique. Lorsque cette solution repose sur des partenariats hybrides, éphémères et faiblement couplés, plutôt que sur des organisations éducatives et des enseignants professionnels, l'interaction pédagogique tend à changer. Elle semble moins structurée par la différence de rôle entre le praticien professionnel et le client et davantage par des pratiques ou des situations considérées comme externes ou étrangères au système éducatif, mais désormais revendiquées comme ses variantes ou modalités internes. Ainsi, le travail peut apparaître comme un apprentissage (*job shadowing, stages*), tout comme le jeu (éducation non-formelle) ou même le vivre ensemble (apprentissage interculturel ou développement de compétences citoyennes). Avec ces techniques de modalisation (Esposito, 1987), le système éducatif semble répondre à la dispersion de la prise de décision politique par un vaste redécoupage des frontières qui redéfinit le sens de ce qui est considéré comme éducation. La modalisation de l'environnement de l'éducation génère un nouveau sens éducatif, où la relation entre l'éducation et son environnement est désormais explicitement conçue comme une « relation » et semble utilisable comme telle à l'intérieur du système (cf. Luhmann, 1982c, p. 347). Par le biais de partenariats, la relation à l'environnement devient ainsi centrale dans l'auto-organisation de l'*éducation transnationale*.

Cette complicité dynamique entre une autorité non contraignante mais néanmoins évaluatrice et contractante et les résultats imprévisibles d'un système auto-établi chargé par cette autorité de s'orienter

vers le changement, fait évidemment écho à ce que d'autres traditions théoriques ont pu dire à propos de la gouvernance (néolibérale), qualifiant de *benchmarking* ou de gestion par objectifs les manières dont l'État se réorganise pour exercer le pouvoir, souvent au moyen d'une instrumentation cognitive plutôt que juridico-normative (Willke, 2016). Mais parce qu'elles entretiennent une perspective strictement hiérarchique, ces dénominations ne sont pas à la hauteur lorsqu'il s'agit d'apprécier le caractère paradoxal de la relation entre l'éducation et la notion d'État européen. Elles désignent en effet une relation de subjugation qui reste nécessairement aveugle à l'autonomie fonctionnelle acquise dans cette relation de dépendance étatique (cf. Luhmann, 1996). À travers les respécifications ci-dessus, un système d'éducation transnational est contraint à la « liberté et à l'autonomie d'autorégulation par indifférence à son environnement » (Luhmann, 1995, p. 183). L'Europe peut lancer des appels de fonds et financer des propositions de projets, elle peut réglementer et proposer des réformes sans fin de sa propre réglementation, mais en tant qu'organisation du système politique mondial, elle ne peut pas enseigner ou, plus précisément, faire apprendre aux participants. Pour ce faire, l'Europe doit s'appuyer sur des projets menés par des partenariats qui, à leur tour, s'adressent aux apprenants dans l'espoir de les transformer intentionnellement en personnes capables de participer à la société. On ne peut qu'échouer à comprendre comment cela se produit lorsque ces redéfinitions de l'intention pédagogique sont comprises comme de simples questions

de gouvernance globale ou de décision politique, plutôt que comme cristallisation d'un sous-système éducatif émergent²⁵.

*
* *

Après avoir énuméré ces respécifications et mis en évidence en quoi elles divergent de la forme scolaire, il reste à développer deux observations pour éviter tout malentendu. Tout d'abord, il convient de préciser que l'eupéanisation ne peut ici se traduire par une convergence du fouillis des systèmes éducatifs nationaux sur le Vieux Continent. En tant que segment distinct du système éducatif mondial, la différenciation de l'*éducation transnationale* n'est pas définie par les frontières territoriales qui structurent la prise de décision politique (cf. Luhmann, 1982a, p. 240), mais par son éloignement vis-à-vis des caractéristiques formelles de l'éducation scolaire. Il ne s'agit donc pas d'une uniformisation européenne, mais plutôt d'une divergence croissante entre la forme de l'enseignement scolaire et ce que j'ai appelé l'*éducation transnationale*. C'est précisément pour cette raison que l'épithète « transnational » est préférable à des alternatives telles que l'éducation « multi- » ou « internationale », car il ne s'agit pas du tout de la pluralité des nations et des nationalités ou

de leur homogénéisation éventuelle, mais de la *transcendance* du contexte éducatif national à travers une déviation, voire une *transgression*. Comme l'a fait remarquer Poul F. Kjaer (2007, p. 374), la réglementation appliquée dans l'UE est *de facto* une réglementation mondiale. Cela vaut également pour les questions d'éducation, où l'adaptation à la forme transnationale établie par le programme Erasmus+ accroît la capacité du système éducatif à fonctionner globalement, bien au-delà de son contexte initial, établi au niveau national²⁶.

Deuxièmement, considérer, peut-être dans la foulée de Lyotard, une telle disjonction interne comme le présage de la colonisation imminente du système scolaire empêche l'observation d'une vérité beaucoup plus simple : que cette disjonction ne diminue pas mais s'ajoute au système éducatif, contribuant ainsi à sa *croissance* apparemment sans fin et irrépressible (Luhmann, 2002, p. 123)²⁷. Le système éducatif, à l'instar d'autres domaines (cf. Luhmann, 2012, p. 225), a développé sur la base de son intention pédagogique une revendication de compétence universelle, qui se heurte de plus en plus aux limites que la forme scolaire impose. Surtout lorsque l'éducation comprend que son intention pédagogique est de transmettre la capacité d'apprendre,

²⁵ Cette affirmation fait écho à la position de Luhmann (2002, p. 147) sur l'autonomie de l'enseignement scolaire qui, sur cette question, diffère fortement de l'approche morphogénétique théorisée par Margaret S. Archer (1979, p. 150) qui en revanche met l'accent sur le contrôle politique par le biais de la propriété étatique.

²⁶ Cf. le règlement (UE) 1288/2013 établissant Erasmus+. Pour souligner explicitement son caractère global, voir son article 1(4) : « Le programme comporte une dimension internationale visant à soutenir l'action extérieure de l'Union, y compris ses objectifs de développement, par la coopération entre l'Union et les pays partenaires ».

²⁷ Pour une élaboration et une application empirique de cette affirmation, voir Vanderstraeten (1999).

il n'y a pas de limite inhérente (Luhmann & Schorr, 2000, p. 100) au moment et au lieu où cet apprentissage peut avoir lieu, ni aux thèmes ou compétences qu'il devrait englober pas plus qu'aux sujets qu'il devrait impliquer. La morphogenèse de la forme scolaire qui a permis au système éducatif de se développer apparaît de plus en plus comme une contrainte sur ce que l'éducation pourrait accomplir, si elle n'était pas entravée précisément par cette forme. En d'autres termes, les limites imposées par

l'éducation scolaire entrent en conflit avec la prétention à la compétence universelle que le système éducatif a développée sur la base de son intention pédagogique. Dans cette perspective, l'europanisation de l'éducation n'apparaît plus seulement comme un moyen de poursuivre la réalisation d'un État régional émergent, mais aussi comme le processus par lequel un système éducatif mondial profite de la politique menée par cet État pour justifier et prolonger sa propre expansion.

5. Entre l'ignorance et l'oubli

En résumé, l'ambition de ce texte a été d'assembler trois éléments afin qu'ils s'enrichissent mutuellement. Tout d'abord, j'ai proposé d'observer l'europanisation sous l'angle de la sociologie de l'éducation plutôt que de la science politique. Ceci a permis de caractériser l'europanisation comme un processus au travers duquel un espace éducatif distinct se cristallise en liens étroits avec l'émergence d'un État transnational. J'ai cherché ensuite à relier ce sujet à la discussion particulièrement animée entre sociologues francophones (cf. Maulini & Perrenoud, 2005), à propos des traits morphologiques de l'éducation (scolaire). Ainsi ai-je présenté la déviation par rapport à cette *forme scolaire* comme ce qui caractérise avant tout l'europanisation de l'éducation. Troisièmement, j'ai utilisé le cadre trop souvent négligé de la théorie des systèmes pour saisir plus précisément comment cette déviation se démarque de l'enseignement scolaire national. Dans cette perspective, l'europanisation a été abordée comme la différenciation et le développement d'une *éducation transnationale*, au travers d'une disjonc-

tion interne du système éducatif global qui, en s'appuyant sur ses propres techniques d'auto-organisation, redessine les limites de ce qui compte comme « éducation » dans ce système éducatif.

Pour conclure, revenons une dernière fois sur la différence entre généralisation et respecification. Nous avons vu comment l'éducation moderne acquiert une forme distincte qui peut être façonnée différemment par des séries divergentes de respecifications. Inversement, il a été souligné que son évolution morphogénétique résulte d'une intention dépourvue de forme spécifique, puisque la fonction de l'éducation moderne consiste simplement à transformer celles et ceux qu'elle constitue en apprenants, autrement dit à résoudre le problème fondamental suivant : comment transformer intentionnellement les individus en personnes capables de participer à la société. C'est surtout la dernière partie de cette définition fonctionnelle qui mérite une dernière attention. Car l'éducation a aussi pour fonction de développer les prémisses nécessaires à une constellation

sociétale hautement improbable sans son intervention. Non seulement nous nous adressons sans cesse à d'autres personnes en supposant qu'elles sont éduquées - et en supposant qu'elles partagent la même hypothèse à notre égard - mais en le faisant, nous établissons aussi des relations spécifiques avec elles, ce qui serait hautement improbable sans cette hypothèse même. La fonction particulière du système éducatif n'est donc pas seulement de fournir aux individus des connaissances, des aptitudes ou des compétences spécifiques, mais aussi d'établir les prémisses d'un contexte sociétal au-delà du système éducatif, où l'on peut présumer que ces aptitudes et compétences sont présentes et choisir ses relations sociales en conséquence. Personne n'entre dans une boulangerie en s'attendant à obtenir de l'aide juridique. L'éducation atténue ainsi la double contingence de notre socialité, car elle fournit des prémisses que l'on peut supposer exister « en soi et/ou chez les autres » (Luhmann & Schorr, 2000, p. 34).

Comme l'a souligné l'historienne allemande Aleida Assmann (1993, p. 25), cette conception spécifique de la fonction de l'éducation repose sur les mêmes idéaux pédagogiques qui ont conduit à l'institution de l'éducation scolaire au début de la modernité. Par l'idéalisation de l'internalisation individuelle et de la communauté nationale, ils ont assimilé l'éducation à l'appropriation de canons culturels définis au niveau national et ont ainsi exprimé un mode d'auto-compréhension sociétale, qualifiée de conscience collective dans l'œuvre d'Émile Durkheim. L'*historicisation* du passé, qui a permis l'essor de l'éducation moderne, correspondait donc historique-

ment aux tentatives d'organiser la socialisation comme une *internalisation* mentale, guidée par des idéaux de perfection humaine, et ce dans le contexte d'une société définie au niveau national (*nationalisation*). La question qui se pose aujourd'hui est de savoir si l'*éducation transnationale* rompt avec cet état de fait. Mais là encore, il ne faut pas donner l'image d'une usurpation imminente de la culture nationale sous l'égide de Bruxelles. Il s'agit plutôt de faire l'hypothèse que l'évolution de la redéfinition formelle de l'éducation est corrélée à un contexte social différent (transnational), et s'ajoute aux conceptions nationales, tout en étant en désaccord avec elles. Car il est clair que cette variante transnationale de l'éducation cherche aussi à organiser la transmission des connaissances jugées utiles pour le parcours de vie de ses participants (cf. Luhmann, 1997a) - et qu'elle a bien sûr elle-même contribué de manière significative à l'introduction de cette notion même. Mais quelle constellation sociétale l'*éducation transnationale* contribue-t-elle à organiser ? Quel tissu social est élaboré par un sous-système transnational qui, malgré toutes ses ambitions, est encore très éloigné d'une situation où chacun est inclus et peut donc supposer que les autres le sont aussi ? Quelles prémisses sociétales sont créées lorsqu'un tel universalisme est exclu et remplacé par une conception assez différente de l'universalité, qui s'étend des tout-petits aux plus âgés, en passant par la grande variété des situations de vie adulte ? Et quelle socialité concilier avec l'aversion pour la répétition que l'*éducation transnationale* aime à professer, préférant une myriade de projets différents, singuliers et jamais réitérés aux programmes scolaires cycliquement répétés ?

Il n'y a bien sûr pas de réponse définitive à de telles questions mais on peut néanmoins tenter de caractériser cette socialité transnationale en la reliant aux deux autres processus connexes, historicisation et internalisation, déjà indiqués par Assmann.

Le premier concerne la temporalité de l'émergence de l'éducation nationale. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, les projets transnationaux développent une stratégie différente lorsqu'il s'agit de maîtriser et de gérer le temps. Contrairement aux curricula nationaux, qui cherchent à établir ce que le passé peut enseigner aux générations futures (cf. Forquin, 2008, p. 122), l'éducation transnationale va au-delà de cette idéalisation du passé. Il ne s'agit pas de faire revivre et de réarranger les connaissances du passé pour projeter l'histoire dans l'avenir, mais plutôt de développer des projets qui exploitent le caractère inconnu et inconnaissable de cet avenir, jugé risqué et nécessitant une intervention éducative, afin de (se) créer un espace éducatif pour eux-mêmes. L'éducation transnationale suppose donc un exercice de *futurisation* du présent (cf. Luhmann, 1976) : elle renforce notre expérience du futur comme horizon de possibilités infinies, augmentant ainsi l'ouverture du présent à une pléthore d'options pour le développement d'interactions pédagogiques²⁸. L'éducation transnationale ne dépend donc pas de l'autorité de la sagesse passée, mais de notre *ignorance* vis-à-vis d'un ave-

nir qui nous échappe toujours. Contrairement aux idéaux pédagogiques passés de la perfection humaine, cette ignorance - et non la connaissance - constitue la valeur infinie qui alimente un besoin inassouvisable pour toujours plus d'éducation. Le problème n'est plus l'impossible tâche de tout savoir (cf. Schwanitz, 2006), mais les possibilités infinies d'apprentissage qui émergent en prévision d'un avenir dont nous restons inéluctablement ignorants.

Si l'anticipation d'un avenir incertain peut très bien fournir au présent éducatif un réservoir inépuisable de possibilités, l'hyper-variabilité des projets qui en résulte a certainement un prix élevé. Comme toute activité de projet, l'éducation transnationale, en raison de la très grande variété des objectifs qu'elle s'est fixés, court le risque permanent d'être *oubliée*. La plupart des projets sont oubliés, même lorsqu'ils contiennent des résultats susceptibles d'être utiles à d'autres. Pour contrer un tel risque, l'éducation transnationale cherche à mémoriser ses résultats et à survivre ainsi au caractère inévitablement éphémère de ses projets. La manière dont cette mémoire organise sa propre régulation du souvenir et de l'oubli ouvre de nombreuses voies intéressantes pour une analyse plus approfondie (cf. Esposito, 2008), mais le fait le plus remarquable ici est sans doute qu'elle ne peut être conçue comme appropriation individuelle (internalisation). En tant que système qui ne peut présupposer

²⁸ Ou, comme il a été formulé par son mandat politique, les "systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements» (Conseil Européen, 2000).

son caractère collectif propre, l'*éducation transnationale* n'idéalise pas l'internalisation comme moyen de socialisation. Elle s'appuie plutôt sur différentes procédures conçues pour préserver l'information, sous une forme accessible à d'autres. Grâce à diverses techniques de diffusion, privilégiant notamment les plates-formes numériques, sa mémoire est externalisée²⁹. Elle établit ainsi une socialité qui échappe à l'alternative entre individus isolés ou collectif partagé, au profit d'une mémoire sociale (cf. Luhmann, 2012 pp. 352-358) *sui generis* qui, bien que disponible pour tous, est constituée indépendamment du fait qu'elle soit partagée ou non. En ce sens, l'*éducation transnationale* reflète beaucoup plus étroitement que l'éducation scolaire les caractéristiques de notre société mondiale actuelle, qui ne repose pas sur un collectif, mais consiste en un système social caractérisé par la coexistence contingente de

domaines de communication autonomes en expansion constante.

Peut-être la question n'est-elle donc pas de savoir si et comment l'*éducation transnationale* reflète son homologue national, mais plutôt si et pendant combien de temps l'enseignement scolaire peut éviter de refléter servilement les contours fluctuants de cette nouvelle forme. Comme nous l'apprend le conte de Borges, un jour le sort magique de l'Empereur Jaune se brisera, et quand cela se produira, le peuple miroir se révoltera à nouveau.

Le premier qui se réveillera sera le Poisson. Au fond du miroir, nous percevrons une ligne très ténue et la couleur de cette ligne sera une couleur qui ne ressemblera à aucune autre. Après, les autres formes commenceront à se réveiller. Elles différeront peu à peu de nous, nous imiteront de moins en moins.

²⁹ Outre la plate-forme en ligne de la Commission sur les résultats des projets Erasmus+, il existe également eTwinning et School Education Gateway, qui imitent à la fois les médias sociaux les plus courants et les plus populaires.

Références

- Ackerman, C., & Parsons, T. (1966). The Concept of "Social System" as a Theoretical Device. In G. J. Di Renzo (Ed.), *Concepts, Theory, and Explanation in the Behavioral Sciences* (pp. 24–40). New York: Concepts.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Ashby, W. R. (1960). *Design for a Brain*. London: Chapman & Hall.
- Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Campus.
- Åkerstrøm Andersen, N. (2008). *Partnerships*. Bristol: Policy Press.
- Åkerstrøm Andersen, N. (2015). *Power at Play: The Relationships between Play, Work and Governance*. London: Palgrave Macmillan.
- Baecker, D. (2001). Why Systems? *Theory, Culture & Society*, 18(1), 59–74.
- Baraldi, C., & Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann: Education as a Social System*. Cham: Springer.
- Beckert, J. (2016). *Imagined Futures*. Harvard University Press.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. C. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 972–1022). Chicago.
- Borges, J. L. (1974). *Le livre des êtres imaginaires* (Rosset, Estrada & Péneau, Trad.). Paris: Gallimard.
- Carvalho, L. M. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172–188.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Commission of the European Communities. (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (No. COM(95) 590). Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (1997). *Towards a Europe of knowledge* (No. COM(97) 563). Brussels: Commission of the European Communities.
- Corsi, G. (1992). Libertà, uguaglianza, eccellenza. I paradossi pedagogici. In R. Genovese (Ed.), *Figure del paradosso* (pp. 275–304). Napoli: Liguori.
- Corsi, G. (1996). Sélection ou éducation? Sur la forme du système éducatif. *Recherches Sociologiques*, 27(2), 81–98.
- Corsi, G. (1998). *Sistemi che apprendono*. Lecce: Pensa.
- Corsi, G. (2013). Negative Identität. Evolutionstheoretische Probleme mit Reformen im Erziehungssystem. In J. Müller & V. von Groddeck (Eds.), *(Un)Bestimmtheit* (pp. 133–145). München: Wilhelm Fink.
- Dale, R., & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Symposium.

- De Munck, J., & Verhoeven, M. (Eds.). (1992). *Les mutations du rapport à la norme*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Directorate General for Education and Culture. (2015). *Erasmus+ Programme Guide*. Brussels: European Commission.
- Eco, U. (1985). *Sugli specchi e altri saggi*. Milano: Bompiani.
- EERJ Initiative Group. (2015). We need to talk about Europe! Amplifying the voices of refugees. *Educational Philosophy and Theory*, 47(13-14), 1379–1380.
- Esposito, E. (1987). Negazione e modalità. In *Semantica e comunicazione* (pp. 113–163). Bologna: Clueb.
- Esposito, E. (2008). Social Forgetting: A Systems-Theory Approach. In A. Erll & A. Nünning (Eds.), *Media and Cultural Memory* (pp. 181–189). Berlin: De Gruyter.
- Esposito, E. (2011). Originality through Imitation: The Rationality of Fashion. *Organization Studies*, 32(5), 603–613.
- Esposito, E. (2013). The structures of uncertainty: performativity and unpredictability in economic operations. *Economy and Society*, 42(1), 102–129.
- European Commission. (2017). *Strengthening European Identity through Education and Culture*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2018). *ERASMUS+ Guide for Experts on Quality Assessment*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2000). *European Council, Lisbon 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. Lisbon.
- Von Foerster, H. (2003). *Understanding Understanding*. New York: Springer-Verlag New York.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Glanville, R. (1981). The same is different. In M. Zeleny (Ed.), *Autopoiesis: A Theory of Living Organizations* (pp. 252–262). New York.
- Goody, J. (1973). Evolution and Communication: The Domestication of the Savage Mind. *The British Journal of Sociology*, 24(1), 1–12.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Re-Inventing Public Education: The New Role of Knowledge in Education Policy Making. *Public Policy and Administration*, 25(3), 271–288.
- Haas, E. B. (1958). *The Uniting of Europe*. Stanford: Stanford University Press.
- Hartmann, E., & Kjaer, P. F. (Eds.). (2015). The Evolution of Intermediary Institutions in Europe (pp. 1–288). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Hobsbawm, E. (1966). *The Age of Revolution*. New York: Vintage Books.
- Hoffmann, S. (1966). Obstinate or Obsolete? The Fate of the Nation-State and the Case of Western Europe. *Daedalus*, 95(3), 862–915.
- Kjaer, P. F. (2007). The Societal Function of European Integration in the Context of World Society. *Soziale Systeme*, 13(1/2), 369–380.
- Knudsen, H., & Åkerstrøm Andersen, N. (2014). Playful hyper responsibility: Toward a dislocation of parents' responsibility? *Journal of Education Policy*, 29(1), 105–121.
- Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past*. New York: Columbia University Press.
- Kurtz, T. (2002a). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kurtz, T. (2002b). Professionen und Wissensberufe. In *Berufssoziologie* (pp. 47–66). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kurtz, T. (2004a). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Eds.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (pp. 43–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2004b). Zur Respezifikation der pädagogischen Einheitsformel. In D. Lenzen (Ed.), *Irritationen des Erziehungssystem* (pp. 12–36). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kurtz, T. (2011). Der Professionsansatz von Niklas Luhmann. *Soziale Systeme*, 17(1), 31–52.
- Landri, P. (2014). Governing by Standards: The Fabrication of Austerity in the Italian Education System. *Education Inquiry*, 5(1), 25–41.
- Lawn, M. (2002). Borderless Education. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 19–31). Dordrecht: Springer.
- Lawn, M. (2003). The “Usefulness” of Learning: the struggle over governance, meaning and the European education space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24 (3), 325–336.
- Luhmann, N. (1976). The future cannot begin: temporal structures in modern society. *Social Research*.
- Luhmann, N. (1982a). Territorial Borders as System Boundaries. In R. Strassaldo & G. Delli Zotti (Eds.), *Cooperation and Conflict in Border Areas* (pp. 235–244). Milano: Franco Angeli.
- Luhmann, N. (1982b). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1982c). The self-thematization of society. In *The Differentiation of Society* (pp. 324–362). New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1990a). Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Eds.), *Zwischen Anfang und Ende* (pp. 11–23). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 37(1), 19–40.
- Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Eds.), *Zwischen Absicht und Person* (pp. 102–124). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). *Risk: a Sociological Theory*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Eds.), *Zwischen System und Umwelt* (pp. 14–52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997a). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Eds.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (pp. 11–29). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). Globalization or World society: How to conceive of modern society? *International Review of Sociology*, 7(1), 67–79.
- Luhmann, N. (1997c). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997d). The control of intransparency. *Systems Research and Behavioral Science*, 14(6), 359–371.
- Luhmann, N. (1998). *Observations on Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (D. Lenzen, Ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004a). Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik*, ed. D. Lenzen (pp. 123–158). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004b). *Law as a Social System*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Luhmann, N. (2004c). Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Ed.), *Schriften zur Pädagogik* (pp. 111–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004d). Strukturelle Defizite. In D. Lenzen (Ed.), *Schriften zur Pädagogik* (pp. 91–110). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011). Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen. *Soziale Systeme*, 17(1), 3–30.

- Luhmann, N. (2012). *Theory of Society*. Volume 1. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2013). *Theory of Society*. Volume 2. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Münster; New York: Waxmann.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (Eds.). (1986). Systeme verstehen Systeme. In *Zwischen Intransparenz und Verstehen* (pp. 72–117). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (2013). *L'assassinat de l'expérience par la peinture, Monory*. Leuven: Leuven University Press.
- Mangez, E., & Hilgers, M. (2012). The Field of Knowledge and the Policy Field in Education: PISA and the production of knowledge for policy. *European Educational Research Journal*, 11(2), 189–17.
- Mangez, E. & P. Vanden Broeck (2020). The History of the Future and the Shifting Forms of Education. *Educational Philosophy and Theory* 52 (6), 676–87.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (Eds.). (2005). *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894.
- Nassehi, A., Saake, I., & Mayr, K. (2008). Healthcare Ethics Committees Without Function? Locations and Forms of Ethical Speech in a "Society of Presents." In B. Katz Rothman, E. M. Armstrong, & R. Tiger (Eds.), *Bioethical Issues, Sociological Perspectives* (pp. 129–156). Oxford: Elsevier.
- Normand, R. (2016). An Epistemic Governance of European Education. In *The Changing Epistemic Governance of European Education* (pp. 23–62). Cham: Springer.
- Nóvoa, A., & Lawn, M. (Eds.). (2002). *Fabricating Europe*. Dordrecht: Kluwer.
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93–111.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121–132.
- Popkewitz, T. S. (2003). Partnerships, the Social Pact, and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective. In B. M. Franklin, T. S. Popkewitz, & M. N. Bloch (Eds.), *Educational Partnerships and the State* (pp. 27–54). New York: Palgrave Macmillan.
- Rammstedt, O. (1999). In Memoriam: Niklas Luhmann. In T. M. Bardmann & D. Baecker (Eds.), *"Gibt es eigentlich den Berliner Zoo noch?" Erinnerungen an Niklas Luhmann* (pp. 16–20). Konstanz: UVK.

- Rosenau, J. N., & Czempiel, E.-O. (Eds.). (1992). *Governance Without Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schorr, K.-E. (1987). "Peter stört" – "Sicht und Einsicht" in erzieherischen Situationen. In D. Baecker, M. Jürgen, R. Stichweh, H. Tyrell, & H. Willke (Eds.), *Theorie als Passion* (pp. 669–693). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (2006). *Bildung: Alles was man wissen muss*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Sciulli, D. (1994). An Interview with Niklas Luhmann. *Theory, Culture & Society*, 11(2), 37–68.
- Searle, J. R. (1975). The Logical Status of Fictional Discourse. *New Literary History*, 6(2), 319–332.
- Seddon, T. (2014). Renewing Sociology of Education? Knowledge Spaces, Situated Enactments, and Sociological Practice in a World on the Move. *European Educational Research Journal*, 13(1), 9–25.
- Simons, M. (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523–540.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession* (pp. 36–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1997). Professions in modern society. *International Review of Sociology*, 7(1), 95–102.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Stichweh, R. (2014). Differenzierung und Entdifferenzierung. *Zeitschrift Für Theoretische Soziologie*, 1(1), 8–19.
- Teubner, G. (2003). Expertise as Social Institution: Internalising Third Parties into the Contract. In D. Campbell, H. Collins, & J. Wightman (Eds.), *Implicit Dimensions of Contract: Discrete, Relational, and Network Contracts* (pp. 333–364). London: Hart Publishing.
- Teubner, G. (2011). *Networks as Connected Contracts*. London: Hart.
- Teubner, G. (2016). Exogenous self-binding: How social systems externalise their foundational paradoxes in the process of constitutionalization. In A. Febbrajo & G. Corsi (Eds.), *Sociology of Constitutions* (pp. 30–48). London: Routledge.
- Vanden Broeck, P. (2020a). Beyond School. Transnational Differentiation and the Shifting Form of Education in World Society. *Journal of Education Policy* 35 (6), 836–55.

- Vanden Broeck, P. (2020b). The Problem of the Present: On Simultaneity, Synchronisation and Transnational Education Projects. *Educational Philosophy and Theory* 52 (6), 664–75.
- Vanden Broeck, P. (2021). Education in world society: A matter of form. *European Educational Research Journal*.
- Vanderstraeten, R. (1999). Educational expansion in Belgium: A sociological analysis using systems theory. *Journal of Education Policy*, 14(5), 507–522.
- Vanderstraeten, R. (2000). Autopoiesis and socialization: on Luhmann's reconceptualization of communication and socialization. *The British Journal of Sociology*, 51(3), 581–598.
- Vanderstraeten, R. (2004). The Social Differentiation of the Educational System. *Sociology*, 38(2), 255–272.
- Vanderstraeten, R. (2007a). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621–635.
- Vanderstraeten, R. (2007b). Quasi-Professionalität. In *Über die Verachtung der Pädagogik* (pp. 275–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vincent, G. (1982). *L'école primaire française*. Lille: Université de Lille.
- Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- White, H. C. (1992). *Identity and Control*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Willke, H. (1986). Three Types of Legal Structure: The Conditional, the Purposive and the Relational Program. In G. Teubner (Ed.), *Dilemmas of Law in the Welfare State*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Willke, H. (2016). *Dezentrierte Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Zürn, M. (2012). The politicization of world politics and its effects: Eight propositions. *European Political Science Review*, 6(01), 47–71.

Derniers cahiers de recherche publiés

2021

Leroy V., De Clercq M., Stinglhamber F. & Frenay M.
L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant, n°124

Pirson J.
L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins, n°123

2020

Devos L.
Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle, n°122

Cattonar B., Dupriez V.
L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, n°121

Galand B.
Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120

Hindriks J., Godin M.
Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119

Dupont S, Bouchat P.
Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations, n°118

2019

Gurnet N., Fusulier B.
Insertion professionnelle des doctor es récemment proclamés. Enquête auprès de quatre universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n°117