

Le devoir de résister : Redéfinir les bases pour l'école d'aujourd'hui¹

Gert Biesta

Université Brunel Londres, UK & ArtEZ Institut des arts, Pays-Bas

Résumé. Dans les sociétés contemporaines il y a de nombreuses attentes à propos de ce que les écoles devraient être. Celles-là incluent les compétences à donner aux enfants et aux jeunes gens pour le monde du travail, en en faisant des citoyens démocrates ou bien en amenant une société cohésive et diversifiée. Ce qui unit de telles attentes, c'est que toutes approchent l'école comme une sorte d'instrument pour résoudre des problèmes sociétaux. Dans un langage sociologique, nous pourrions dire que l'école est traitée comme une fonction de la société et par conséquent comme une institution qui devrait être fonctionnelle (et utile) à la société. Le danger de cette manière de penser l'école c'est que d'autres questions — comme celle de « ce que l'école devrait elle-même se charger de faire » ou bien, « ce que l'école devrait promouvoir » — sont aisément perdues de vue. Dans cette contribution, j'explore la manière dont nous pourrions répondre à la question d'une « tâche » spéciale et unique revenant à l'école. Être capable de répondre à cette question permet d'argumenter que l'école ne devrait pas être seulement une fonction de la société mais aussi une importante obligation de résister à ce que la société désire d'elle.

Mots-clefs : formation ; devenir adulte ; bases de l'éducation ; démocratie ; écologie ; soin.

Introduction : « l'histoire duelle » de l'école

Afin de développer une réponse à la question de ce qu'est, — de ce que peut et devrait être — le rôle de l'école dans la société d'aujourd'hui, il peut être utile de commencer par jeter un coup d'œil sur l'histoire de l'école — une histoire que j'aimerais caractériser comme « duelle ». D'une part, nous pouvons voir l'école comme une fonction de la société ou pour la société, à savoir, une institution qui émerge lorsque la société perd son pouvoir éducatif — lorsque nous ne pouvons plus admettre plus longtemps que la nouvelle génération veuille « reprendre » tout ce dont elle a besoin en ayant simplement part à la société (sur cette histoire voir aussi Mollenhauer, 1983). Dans cette perspective, nous pouvons dire que la société a légitimé ses attentes des écoles, parce que celles-ci ont été établies et ont été réalisées précisément pour « faire » quelque chose en faveur de la société. Mais ce n'est pas la seule histoire de l'école.

Une seconde histoire est celle de l'école dans sa situation, à savoir *entre* la maison et la rue, un endroit de transition, où nous ne sommes plus à la maison, mais pas encore non plus dans le monde « réel » — le monde de la production économique, par exemple, et celui des processus politiques. Ici, l'école est un lieu où nous sommes autorisés à pratiquer, à essayer des choses, sans que tout ait besoin d'être parfait — nous pouvons même dire que vue sous cet angle, l'école devrait, par définition, avoir un intérêt dans l'imperfection (voir Sidorkin, 2002). L'école apparaît ici comme un moyen-terme, en quelque sorte, de la maison qui, dans une certaine mesure doit être protégé de la (revendication de la) société, *de sorte qu'*une pratique de l'école soit possible (voir aussi Masschelein & Simons, 2012).

En examinant cette histoire duelle, nous pouvons voir qu'il y a une tension au sein de la « structure » même de l'école — une tension entre faire face aux requêtes de la société et garder les exigences de celle-ci à distance. Nous pourrions dire par conséquent, que l'école est une sorte de *servante de deux maîtres* — selon la pièce bien connue de Goldoni — et alors que cela pose un défi particulier pour les enseignants, de bons enseignants savent généralement comment trouver un bon équilibre entre les exigences de ces deux maîtres. Et de bons enseignants savent également qu'un choix « pour la société » n'est pas un choix « contre l'enfant » — contrairement à ce que semblent penser certains partisans des deux formes, ancienne et contemporaine, d'une éducation centrée sur l'enfant (sur ce point voir aussi Oelkers, 2005) — parce que la tâche ultime d'une éducation c'est d'aider l'enfant et les jeunes gens à être *dans* le monde (et d'y être à la façon d'une grande personne) ; voir Biesta, 2015a) ; 2015b).

¹ La notion du devoir de résistance provient du titre d'un ouvrage du spécialiste français de l'éducation Philippe Meirieu (voir Meirieu, 2007).

Le problème qui se présente aujourd'hui à nous dans de nombreux cadres éducatifs c'est que la voix de l'un des deux « maîtres » — la société — est devenue beaucoup plus forte, beaucoup plus dominante, que la voix de l'autre maître — celle qui dit que l'école a quelque chose à faire qui n'est pas automatiquement ou nécessairement utile pour la société. En conséquence de l'expérimentation, des mesures prises et des interventions en cours, dans les programmes scolaires, de la part de forces sociétales particulières (et souvent spécifiquement économiques), des écoles et structures de nombreux pays se voient sérieusement déséquilibrées et ceci dans une extension telle que d'aucuns se demandent si l'école peut encore être une école, ou bien si elle s'est déjà dissoute ou commence à se dissoudre dans quelque chose de complètement différent — un endroit pour un travail plus qu'un endroit pour une « *schola* », pour le « temps libre » qui n'est pas encore déterminé par des exigences extérieures (voir Masschelein & Simmons, 2012 ; Meirieu, 2007).

La question, donc, c'est celle du comment nous pourrions être capables de restaurer l'équilibre et la façon dont j'aimerais aborder cette question dans cette publication, c'est d'interroger ce que l'école elle-même représenterait, à savoir quel intérêt particulier elle pourrait revendiquer comme lui appartenant particulièrement en « propre ». Et la question de savoir ce que l'école a besoin de représenter est importante, parce que, comme dit le proverbe, si vous ne représentez rien, vous succomberez à n'importe quoi.

Que devrait promouvoir l'école ? Étude, développement, formation ?

Chose intéressante, ce ne sont pas les réponses à cette question qui manquent. Au contraire, si l'on demande autour de soi — ou bien si l'on regarde autour de soi — il semble qu'il y ait beaucoup de clarté sur ce que l'école est et devrait être. Dans ce qui va suivre, j'aimerais explorer trois réponses possibles (plus ou moins) proéminentes de manière plus détaillée, afin de présenter des arguments pour l'une d'elles trois. Les trois réponses que j'aimerais considérer sont l'apprentissage, le développement et la formation. Apprendre, étudier, comme je l'ai documenté dans un autre travail (voir par exemple Biesta, 2006 ; 2013 ; 2015c), est devenu ces dernières années une option très populaire et influente. Nous pouvons au moins voir cela dans la montée du « langage d'apprentissage », à savoir dans l'apparition fréquente de telles notions comme les expressions d'environnements d'apprentissage, communautés d'apprentissages, apprentissage personnel, apprentissage en commun, apprentissage à apprendre, apprentissage tout au long de la vie et ainsi de suite.

Une seconde notion, le développement, est devenu assez populaire et influente. Nous ne pouvons pas seulement trouver ceci comme idée générale que l'éducation consiste à soutenir le développement de l'enfant ; la notion de développement joue aussi un rôle dans des arguments en faveur d'une éducation centrée sur la créativité et l'expression et des arguments en faveur de l'idée que l'éducation devrait permettre aux enfants de développer tous leurs talents et de réaliser tout leur « potentiel ». La notion de formation est beaucoup moins populaire — dans certains pays et langues, elle est éventuellement vue comme un concept « d'antan », voire même encore démodé ou suranné. Néanmoins, il y a quelque chose que j'aime dans l'idée de formation c'est le fait qu'elle approche l'éducation comme une « rencontre » entre l'enfant et le monde, dans laquelle et au travers de laquelle l'enfant vient au monde et acquiert une forme « d'expérience du monde », pour ainsi dire. Cette rencontre n'est pas à être comprise comme celle où le monde imprime simplement sa forme sur l'enfant — c'est une rencontre au réel sens du terme, lors de laquelle quelque chose survient à la fois pour l'enfant et pour le monde (ce qui suggère plutôt que centrée sur l'enfant ou centrée sur le programme scolaire, l'éducation apparaisse ici comme *centrée sur le monde* ; voir Biesta, 2015b).

Est-ce donc ainsi l'apprentissage ou bien le développement ou encore la formation, qui devrait être vu(e) comme l'intérêt que devrait promouvoir l'école ? Regardons chacune de ces trois de manières plus en détail.

L'« apprentissagisation » de l'éducation

Comme déjà mentionné, une ligne importante de mon travail de ces dix dernières années a consisté à documenter la montée de ce qu'en quelques endroits j'ai référencé comme le « nouveau langage de l'apprentissage » comme « l'apprentissagisation » subséquente au discours et à la pratique éducatifs. La montée du langage de l'apprentissage dans la recherche éducative, la conduite et la pratique est visible dans nombre de « changements discursifs » qui inclut la tendance à se référer aux élèves « étudiants », enfants et adultes comme des « apprenants », à se référer à l'enseignement en tant que soutenant ou facilitant « l'apprentissage », à se référer aux écoles comme des « environnements apprenants », « endroits pour apprenants », ou « communautés apprenantes » et dans la redéfinition du champ de l'éducation d'adulte dans celui « d'apprentissage tout au long de la vie » (pour plus de détails, voir Biesta 2006 ; 2013 ; 2015c). Le problème n'est pas — ou pas immédiatement (mais voir Biesta, 2015c) — un problème avec l'apprentissage, mais une problème avec le langage de « l'apprentissage » où ma préoccupation principale concerne le fait que le langage de l'apprentissage n'est pas en lui-même un langage éducatif et court donc le risque de mettre hors du champ visuel ce qui importe dans l'éducation.

Un moyen rapide pour signaler le problème c'est de dire que le point de l'éducation n'est jamais que celui des enfants et des jeunes gens qui apprennent — et il est utile ici de marquer un temps d'arrêt et de prendre en considération les nombreuses instances dans la conduite de l'éducation, la recherche et la pratique de tous les jours où il n'est pas dit grand-chose de plus que ceci — mais plutôt que les enfants et jeunes gens apprennent quelque chose, apprennent *pour une raison* et l'apprennent *de quelqu'un*. Ici repose la différence fondamentale entre le langage de l'apprentissage qui est un processus du langage quelque peu « vide », eu égard aux contenus et objectifs et le langage de l'éducation où nous avons toujours besoin de nous engager sur des questions de *contenus*, d'*objectifs* et de *relations*.

Quoique je ne veuille vraiment pas prétendre que lorsque qu'un apprentissage apparaît dans un contexte éducatif, un contenu soit absent, que les relations ne jouent aucun rôle et que la totalité du processus est nécessairement sans but ou direction, non pas, je souhaite vraiment suggérer que si nous n'avons que le langage de l'apprentissage pour parler sur et « dans » l'éducation, nous avons alors un langage qui nous fait souvent « oublier » notre responsabilité en tant qu'éducateurs d'engager toujours explicitement des contenus, objectifs et relations — ce qui signifie souvent que des décisions, qui devraient être prises par d'autres dans la structure éducative, soit d'une manière très claire, soit par défaut. (Pensez, par exemple à la tendance à mettre sur le même pied « apprendre » avec une acquisition de connaissance dans une petite gamme des sujets académiques — « en oubliant » que même lorsque le point est mis sur l'activité pédagogique, tant d'autres choses se produisent en même temps aussi, souvent dans le dos de ceux qui se trouvent en situation.)

En fixant le regard sur la question de l'objet

Des trois — contenu, objet et relations — la question de l'objet est centrale et fondamentale parce que si nous ne savons pas ce que nous cherchons à réaliser dans nos efforts éducatifs, nous n'avons pas de critères pour juger quelle sorte de contenu devrait être mis en jeu, ni quelle relations devrait être mise en œuvre et quel type de formes éducatives sont les plus appropriées pour cela. Affirmer que la question de l'objet est centrale et fondamentale n'est pas revendiquer au sujet de celui qui serait censé articuler l'objet de l'effort éducatif — il y a ici nombre d'options, bien que les enseignants n'aient pas besoin de jouer un rôle important en ceci. Ce n'est pas non plus pour suggérer que le but de l'effort éducatif devrait être formulé comme une intention ou une cible claire à réaliser ou à atteindre — ce qui est le problème avec l'idée contemporaine des « résultats d'apprentissage ». L'objet d'une activité lui confère sens et direction, mais ceci peut être réalisé par nombre de moyens et avec plus ou moins de spécificité.

Cependant le point le plus important concernant l'objet de l'éducation c'est que celle-ci n'est pas orientée sur un seul objectif, mais dans toutes les instances éducatives en fait, trois objectifs différents

— ou mieux : domaines d’objet — sont « en jeu ». L’idée ici (développée avec plus de détails dans Biesta, 2010) suit la simple observation que l’éducation concerne toujours la présentation et l’acquisition de quelque chose (connaissances, aptitudes, dispositions) et sous ce rapport, l’éducation est toujours orientée vers la qualification des enfants et jeunes gens — à savoir, en leur donnant accès au savoir, aux compétences et dispositions qui leur permettent de faire quelque chose, soit au sens strict de devenir qualifiés pour le monde du travail ou pour un *job* particulier ou une profession, soit au sens beaucoup plus large de devenir qualifiés pour la vie dans la société moderne complexe. Certains argumenteront que tout ceci concerne l’éducation et devrait être tout ce en quoi l’éducation se voit concernée — ce devrait coller aux « bases », aux « faits » et sortir des questions difficiles qui ont à faire avec les valeurs, soit de famille ou bien de communauté. Mais malheureusement dans la vie, les choses ne sont pas aussi facilement séparables.

Même si les écoles collaient seulement aux faits, elles auraient, après tout, déjà communiqué de forts messages sur la forme de vie désirable du vivre ensemble : une fois qu’on croit dans la possibilité de mettre faits et valeurs à part. Cela montre qu’il est inévitable que toute éducation, lorsqu’elle est en acte, est aussi engagée dans une socialisation, en communiquant et en pourvoyant les enfants et jeunes gens d’accès aux traditions, cultures, manière d’être et d’agir. D’une part, c’est ce qui arrive dès qu’une éducation a lieu — et pas seulement au travers de l’enseignement, le programme des études et la pédagogie, mais aussi au travers de l’architecture de l’école, la place de l’école dans la société et ainsi de suite. D’autre part, nous pouvons affirmer que c’est une partie de la tâche de l’école que d’engager la socialisation. De nouveau, nous pouvons penser à une socialisation professionnelle, à savoir en présentant les manières de faire et d’être d’un *job* ou d’une profession. Mais l’éducation citoyenne, celle religieuse, celle environnementale et autres « éducations » similaires, ne concernent pas exactement la connaissance, les aptitudes et dispositions, mais une communication des traditions et cultures et l’inclusion en celles-ci.

À côté de la qualification et de la socialisation, je souhaite suggérer que l’éducation impacte aussi toujours la formation de la personne — positivement ou négativement. Plutôt que d’argumenter que les écoles ne devraient pas être autorisées à procéder ainsi, nous devrions reconnaître que cela se produit et, en tant qu’éducateurs, nous devrions penser à ce que serait une manière désirable et défendable d’avancer. En addition à la qualification et la socialisation, l’éducation est par conséquent aussi toujours concernée par ce que je suggère référer à une « subjectification », à savoir, par la formation de l’enfant et de l’adolescent envers la qualité de devenir un Je. (Plus concrètement, nous pouvons penser ici à des qualités telles que l’aptitude à la critique, à la compassion, au devenir adulte et à l’autonomie, bien qu’il y ait bien plus d’enjeux ici que seulement d’acquérir certaines qualités).

L’argument ici c’est que, d’une part, lorsque l’éducation a lieu, elle impacte toujours ces trois domaines — de sorte que nous pouvons penser aux qualification, socialisation et au devenir un Je comme trois fonctions d’éducation. S’il en est ainsi cependant, il nous faut aussi, en tant qu’éducateurs, considérer ce que nous cherchons à réaliser en relation avec ces trois domaines — ce qui veut dire qu’ils apparaissent aussi comme trois domaines d’objectifs éducatifs. (La raison de se référer à eux comme des domaines d’objectifs et non pas comme des objectifs, c’est parce qu’au sein de chaque domaine assez différent, des objectifs plus concrets peuvent être articulés.)

Jugement dans l’acte d’enseigner

Bien que les trois domaines d’objectif peuvent être distingués, ils ne peuvent pas être séparés ce qui signifie que j’ai tendance à les décrire comme un diagramme de Venn avec trois champs ou domaines se recouvrant partiellement. Un tel diagramme nous donne l’image d’une large conception de l’éducation, à savoir d’une conception qui admet que l’éducation nécessite toujours de s’engager avec des questions de sujet-matière, tradition et personne. L’image est aussi utile en montrant ce qui arrive — ou devrions-nous dire : ce qui va de travers — lorsque nous réduisons nos efforts éducatifs à seulement un des domaines, parce que cela veut dire qu’en faisant ainsi nous « oublions » de porter

attention à ce qui en résulte dans les autres domaines (et de nouveau, le point c'est que cela ne veut pas dire que rien n'arrive, mais que cela survient au-delà de notre contrôle et au-delà de ce dont nous devrions prendre la responsabilité en tant qu'éducateurs). Malgré cela, comme je l'ai signalé au commencement de cette publication, le problème principal dont souffrent de nos jours de nombreux systèmes éducatifs qui est d'accorder trop d'importance à la réussite dans le domaine de la qualification (et souvent seulement dans un petit nombre de sujets), l'argument présenté ici laisse entendre que des conceptions d'éducation qui convergent exclusivement sur la formation de la personne ou exclusivement sur la reproduction de traditions sont tout aussi unilatérales et problématiques.

Le défi n'est donc pas seulement de maintenir les trois domaines en équilibre. Le défi c'est aussi de toujours penser et agir d'une manière tridimensionnelle — pas seulement dans la pratique éducative, mais aussi dans la politique et la recherche éducatives. Cela veut dire que la recherche qui explore seulement pour découvrir comment certaines « interventions » impactent une « réussite académique », sans se demander quel en est l'impact (ou mieux peut-être le dommage collatéral) dans les autres domaines, est totalement inutile en éducation, parce que nous ne voulons jamais simplement connaître comment nous pourrions élever la réussite académique, mais nous avons toujours besoin de connaître ce que cela implique pour les ambitions que nous avons et l'impact que nous avons dans les domaines de socialisation et de la formation du Je. Plus concrètement : si la recherche nous dit que les devoirs à la maison n'ont pas d'impact significatif sur la réussite académique, cela ne peut jamais être une raison pour arrêter d'en donner aux enfants et adolescents, puisque il peut bien y avoir des raisons importantes dans le domaine, disons, de la formation du Je, qui justifient que le devoir à la maison — la situation dans laquelle l'enfant est rendu responsable d'un exercice en dehors du « regard » de l'enseignant — peut s'avérer une expérience éducative importante. Une recherche qui nous dit autrement est simplement trompeuse et ne devrait pas franchir l'épreuve de qualification d'une bonne recherche éducative remplie de sens.

Un penser et un faire tridimensionnels commencent aussi à révéler les complexités de la plus simple des décisions ou des moments, d'agir et de faire dans le travail de l'enseignant. Une image en faveur pour indiquer la complexité spécifique à l'enseignement, considérée à partir de la perspective du caractère triple de l'objectif éducatif, c'est celle d'un échiquier tridimensionnel, lorsque trois parties d'échecs complètes sont jouées sur des échiquiers superposés et dans lesquelles les pièces n'interagissent pas seulement horizontalement sur chacune dans leur propre échiquier, mais aussi verticalement — de sorte qu'un « déplacement » de qualification n'impacte pas seulement ce qui y survient et peut y survenir, mais au même moment « fait » quelque chose dans les « jeux » de socialisation et de formation du Je, et vice versa.

La raison d'entrer ici dans de si nombreux détails, ce n'est pas seulement de montrer les limitations sévères du langage de l'apprentissage en tant que langage d'éducation, mais aussi de souligner le rôle et la nécessité d'un jugement *dans* l'éducation. Il y a avant tout, un jugement en cours, requis au sujet de ce que nous cherchons à réaliser en relation avec chacun des trois domaines — ce qui signifie que des programmes d'études, non pas compris comme des listes de contenus mais en tant que cadres pour une « tentative » éducative, devraient spécifier de telles ambitions d'une manière tridimensionnelle. Ensuite, il y a aussi un jugement requis au sujet des manières les plus appropriées pour obtenir ce que nous cherchons à accomplir.

Il est important de voir ici que ce n'est pas seulement une question d'effectivité de ce que nous faisons, mais aussi de ce que nous suggérons d'appeler la qualité éducative de ce que nous faisons. Ceci a à faire avec un autre aspect unique de l'éducation qui est le fait, pour le dire rapidement, que des étudiants n'apprennent pas seulement à partir de ce que nous disons mais aussi de la manière dont nous le faisons. Ceci signifie qu'avec tout ce que nous faisons, nous avons toujours besoin de nous demander quelle sorte de messages nous sommes en train de communiquer, et nous avons besoin d'être sûrs que de tels messages sont congruents avec l'intention fixée et les ambitions de nos efforts éducatifs. Ceci contient de nouveau un message important pour la recherche éducative, pour préciser, qu'elle ne peut

pas se confiner à rechercher les moyens les plus efficaces (et pour la matière : les plus efficaces) de faire quelque chose, mais qu'il lui faut toujours considérer que ce qui est effectif est aussi congruent avec ce que nous cherchons à réaliser — au travers des trois domaines. Tandis qu'un devoir à la maison peut ne pas être effectif là où il concerne des accomplissements particuliers dans le domaine cognitif, il peut bien être très efficace là où il concerne des questions de responsabilité et de confiance.

Que l'éducation ne devrait pas être exactement efficace, mais que pour tout ce que nous faisons nous avons besoin de nous interroger de manière tridimensionnelle sur sa qualité éducative, implique que probablement rien de ce que nous faisons en éducation n'est désirable ou indésirable en soi — aussi longtemps qu'il y a à cela des limites de moralité — mais que tout dépend de ce que nous cherchons à obtenir.

Si des questions sur le pourquoi et le comment révèlent déjà la complexité du jugement éducatif — jugement en éducation — cela est encore plus en considération d'un troisième point qui devient visible lorsque nous regardons l'éducation de cette façon. Ceci a à faire avec la question d'équilibre et d'échanges. Bien que l'éducation nécessite d'être concernée par les trois domaines, nous ne pouvons pas faire n'importe quoi dans tous les domaines en même temps et nous sommes souvent — voire peut-être toujours — confrontés par la question de ce que nous sommes disposés à « laisser tomber » (encore que temporairement) dans un ou deux des trois domaines afin d'accomplir quelque chose dans l'un ou les deux autre(s) des trois domaines. Ce n'est pas seulement une question abstraite que nous pouvons résoudre au niveau de la planification, mais aussi quelque chose qu'il nous faut considérer en relation avec chaque étudiant individuel.

Souligner le rôle essentiel du jugement dans l'enseignement ne révèle pas seulement la complexité d'enseigner en tant que profession — si c'est bien celle-ci, nous prenons sérieusement notre responsabilité au travers des trois domaines — mais cela montre aussi qu'en éducation nous ne pouvons pas esquiver des questions normatives. Des jugements sont, après tout, non pas des questions de faits mais des questions de valeurs, d'où les jugements que nous faisons en éducatifs nécessitent d'être fondés par de larges valeurs, à la fois des valeurs éducatives² et de plus larges valeurs qui sont concernées par la vision sur une bonne vie et du bien vivre ensemble. D'un jugement *dans* l'éducation, je passe donc maintenant à ce que nous pourrions nommer un jugement *à propos de* l'éducation.

Jugement à propos de l'éducation

La questions que je souhaite soulever ici c'est quelle sorte de valeurs et quelle sorte de points de référence contraire pourraient être significatives pour pourvoir l'éducation d'un sens général d'orientation? J'ai déjà mentionné qu'il n'y a pas de pénurie de vues sur ce en quoi consiste l'éducation et à ce plus large « niveau » de la discussion, nous tendons à rencontrer des idées claires plus qu'une absence de celles-ci. Dans le climat éducatif courant, il y a une histoire qui est particulièrement saillante et elle continue d'être répétée dans le paragraphe ouvert des documents de politique générale au travers du monde moderne. L'histoire roule grossièrement comme ceci.

La revendication c'est que, à la différence de ce qui était le cas dans le passé, nous vivons actuellement dans une société et même dans un monde qui changent à une allure hautement rapide. Comme preuve, nous trouvons souvent des références à la globalisation, la digitalisation, l'individualisation et ainsi de suite. En addition à la revendication fondée sur le rythme élevé du changement, il y a la revendication que nous ne savons pas quel aspect aura le futur, de sorte que la connaissance que nous en avons aujourd'hui sera rapidement dépassée. Dans certaines versions de cette

² J'emploie l'expression de « valeurs éducatives » ici de façon à souligner que les valeurs qui fondent l'enseignement ne devraient pas être comprises comme morales. Ou bien pour le dire différemment : la « normativité » dont il s'agit en éducation n'est pas de nature morale mais c'est une normativité plus spécifiquement éducative. Je vais en dire un peu plus sur la spécificité éducative dans ma discussion au sujet du développement et la formation. Une façon d'indiquer ce qui est en jeu ici c'est de désigner cette interaction entre un enseignant et un étudiant ou un adulte et un enfant qui est moralement « correcte » n'est pas automatiquement évaluable ou significative, par conséquent, au plan éducatif.

histoire, on nous dit aussi que nous utilisons un système éducatif du 20^{ème} siècle — et dans certains cas on nous dit même du 19^{ème} siècle — pour préparer enfants et jeunes gens pour le 21^{ème} siècle. Et tout ceci — qui est souvent exprimé avec un degré d'indignation — alimente donc la conclusion que l'éducation requiert une révision radicale, une transformation complète. Et dans l'étape finale, nous entendons souvent que nous ne devrions plus harceler plus longtemps les enfants et adolescents avec la connaissance et tout particulièrement pas par des faits car la connaissance en sera surannée avant qu'ils aient fini de grandir et les faits seront stockés sur leurs outils digitaux personnels plutôt que d'avoir besoin d'être conservés « dans leur tête ». Ce que nous devrions plutôt faire, c'est d'équiper les enfants et adolescents d'un assortiment de savoir-faire — parfois appelé compétences du 21^{ème} siècle — qui leur permettra de s'ajuster rapidement et de manière flexible aux circonstances inconnues mais rapides.

La simple question que ceci soulève c'est : cette histoire est-elle vraie ou fausse ? La suggestion que je voudrais faire c'est que ce sont plutôt des demi-vérités que nous rencontrons ici, justes en certains cas, mais pas dans leur totalité. Par conséquent elles risquent de fonctionner comme des idéologies — des comptes qui masquent autant qu'ils énoncent les choses. Et ceci est problématique lorsque ceci concerne des questions cruciales sur le futur et la direction de nos tentatives éducatives.

Demi-vérités et idéologies

Lorsque nous examinons la revendication que la société, la vie moderne et le monde, sont en train de changer à une allure très rapide, nous pouvons penser en vérité à des parties du monde, des aspects de nos vies et des domaines de vie où c'est bien le cas. Dans les domaines de l'économie, des marchés financiers et de l'accès aux informations, nous pouvons pointer des changements qui évoluent à une allure sans précédent (bien que nous devons déjà soulever la question de savoir si cette allure vive du changement est bien durable ; eu égard au capitalisme global, il y a pas mal de preuves que ceci n'est pas le cas et que nous sommes en train de courir derrière un système qui a constamment besoin d'être perfusé pour continuer d'avancer un petit moment). Mais le point que je souhaite souligner ici c'est que tandis que pour certaines gens, dans certaines régions du monde et relativement à quelques aspects de leur vie, il y a en vérité du changement et ce changement connaît une allure rapide, pour d'autres, dans d'autres régions du monde et relativement à leurs vies, très peu de choses ont changé et très peu changeront. Pour un très grand nombre de gens, il y a la question presque quotidienne de savoir s'ils vont trouver de l'eau potable, s'ils seront capables de nourrir leurs familles et s'ils seront capables d'avoir un revenu afin de rendre leurs vies moins incertaines et plus assurées. C'est la raison pour laquelle la suggestion que tout est en train de changer presque partout pour tous est un mensonge — Mais nonobstant un mensonge qui convient bien à certains, ce qui peut éventuellement être une raison importante pour continuer de le répéter.

Je souhaite faire un point similaire sur la revendication que nous ne savons pas quel aspect aura le futur et qu'en conséquence, la connaissance que nous en avons aujourd'hui sera dépassée demain. De nouveau nous pouvons penser à des domaines où cela est vrai. Le monde du travail comme nous le connaissons aujourd'hui, est dans certains domaines fondamentalement différent de ce qu'il était dans le passé, et c'est probable qu'il sera à nouveau différent dans le futur. Mais de nouveau, nous ne pouvons pas faire de ceci une revendication universelle sur tous les aspects de la vie pour tout le monde pour toutes les affaires de cette planète. Au contraire, je souhaite argumenter qu'il y a certains aspects de notre vie où nous ne savons que trop bien déjà ce que sera le futur, car ils concernent des problèmes qui ont à faire avec les dimensions plus durables de la vie et du vivre ensemble — des dimensions qui n'ont pas changé depuis des siècles et qui peuvent ne pas changer beaucoup à l'avenir et dans certains cas sinon, ne devenir que plus urgentes.

Je souhaite nous rappeler trois défis pour lesquels je suis absolument certaines qu'ils seront encore présents dans 50 ou 100 ans : la question de la démocratie, à savoir, du comment vivre ensemble étant donné que nous sommes différents et du comment évaluer nos différences ; la question de l'écologie, à savoir comment organiser durablement notre vie collective sur une planète de capacité limitée ; et la

question du soin, à savoir comment « prendre soin » des autres, particulièrement de ceux qui ne sont pas capables en ce moment ou plus capables désormais, de se prendre eux-mêmes en charge.

Redéfinir les bases de l'éducation

Dans de nombreux pays, beaucoup de politiques, de décisionnaires politiques et de *leaders* d'opinions continuent de se transmettre les uns aux autres l'histoire du changement et de l'incertitude et argumentent, par conséquent, que l'éducation nécessite d'être abordée et gouvernée en référence à la compétition et à la survie dans l'économie globale. La manière de penser mène souvent à une certaine définition des « bases » de l'éducation où de telles bases se voient définies comme une connaissance et un savoir faire utiles au fonctionnement économique — la référence au « marché du travail » et à la « compétition » — et pour l'adaptation flexible aux conditions toujours changeantes.

Je veux argumenter qu'il nous faut un cadre de référence plus large et dans une certaine mesure, différent, dans lequel nous incluons des questions de démocratie, d'écologie et de prise en charge en tant que points d'orientation pour ce qui serait censé conférer une direction à nos efforts éducatifs. Et la démocratie, l'écologie et la prise en charge sont cruciaux parce qu'elles ont toutes à faire avec le problème existentiel de comment nous organiserons notre vie ensemble dans la pluralité d'une manière humaine sur cette planète vulnérable et partiellement déjà épuisée. Celles-ci, sont à mes yeux, les bases réelles d'une éducation contemporaine et de celle du futur. Cela ne veut pas dire que l'économie ne compte pas, mais le *challenge* c'est de « faire de l'économie » différemment, selon des modes qui sont plus durables, plus attentifs et plus démocratiques. Cela veut aussi dire qu'il nous faut déplacer notre orientation depuis la compétition — laquelle est toujours excellente lorsque vous faites partie de l'équipe gagnante mais devient plus mauvaise lorsque les tables tournent — vers la coopération, nonobstant les difficultés qui peuvent éventuellement en résulter. Et cela signifie — et pour moi, c'est peut-être le déplacement le plus important face à ces demi-vérités qui semblent désormais gouverner nombre de palabres sur l'éducation — qu'il nous faut effectuer un déplacement en sortant de la lutte pour la survie vers la vie. Après tout, survivre c'est toujours savoir ce qu'il nous faut faire pour ajuster les circonstances changeantes. La question-clef que nous devrions toujours poser c'est de savoir si nous devrions nous adapter à ces circonstances-là, ou bien s'il ne nous faudrait pas mieux « investir » dans l'altération des circonstances et des conditions qui les engendrent.³

De l'apprentissage au développement

Tous les points abordés jusqu'à présent le furent dans un sens de réponse à la suggestion qu'en ce qui « concerne » l'éducation, il s'agit d'apprendre et de savoir. J'espère avoir montré au lecteur certaines limitations du discours sur l'« apprendre » [*learning*], lorsqu'il concerne la matière de l'éducation. Le point que nous atteignons maintenant me permet de dire quelque chose sur les deux autres options que j'ai suggérées : à savoir que l'éducation concerne le développement et la formation.

Ma critique de l'idée d'éducation en tant que survie et mon argument pour orienter l'éducation vers la vie et la manière de vivre qui font sens, peut être lue comme un argument selon lequel, plutôt que de faire de l'éducation une machine à apprendre, nous devrions nous concentrer sur le développement de l'enfant — en particulier le développement de ses talents ou bien, selon une formulation légèrement différente, le développement du potentiel complet de l'enfant. Après tout, si l'ambition n'est désormais plus de survivre mais d'avoir une vie remplie de sens, il nous faut faire s'épanouir et fleurir ces talents. Ici je souhaite faire remarquer une autre erreur dans l'argumentation, laquelle, je pense, est en train de causer aussi quelques problèmes dans les discussions contemporaines sur l'éducation et à laquelle il est difficile de répliquer parce que, n'est-ce pas, qui ne voudrait pas donner aux enfants l'opportunité de développer tous leurs talents et d'atteindre leur plein potentiel ?

³ Les industries néerlandaises du génie civil seraient bien sûr très heureuses si elle pouvait construire des digues partout dans le monde pour stopper l'élévation du niveau marin fin de protéger les régions inondables, mais seraient encore plus contentes si l'on s'adressait aux causes elles-mêmes de l'élévation du niveau des océans.

Le point que je veux faire est du genre simple mais crucial selon la vision que j'en ai. Sitôt que nous voyons que nous avons tous des talents pour bien faire et mal faire, sitôt que nous voyons que la vie morale et la vie criminelle sont toutes deux le résultat de trajectoires de développement, nous ne pouvons pas continuer plus longtemps de proclamer que l'éducation devrait seulement consister à soutenir le développement de l'enfant, en promouvant l'épanouissement de tous ses talents de manière à ce qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel. L'éducation, comme je souhaite argumenter, n'est pas concernée par le développement, les talents et le potentiel, mais elle a affaire avec la question largement plus difficile du développement correct et des talents corrects et du potentiel correct (sans vouloir suggérer que le critère de ce qui est correct est simplement « là » et qu'il nous faut seulement mesurer chaque enfant à son aune). La tâche éducative n'est pas de laisser fleurir des milliers de fleurs mais d'interroger tout ce qui est en train de « survenir », tout talent qui se révèle de lui-même, tout ce qui est potentiellement là, et de savoir si c'est désirable pour la vie de l'enfant, pour la vie que l'enfant mène avec les autres et pour la vie que nous menons ensemble sur une planète vulnérable avec une capacité limitée.

Plutôt que de penser l'éducation comme un processus de soutien et de promotion, ceci révèle que la « modalité »-clef de l'éducation est celle d'une *interruption* (d'où l'idée « d'interruption pédagogique » suggérée dans mon travail ; voir, par exemple, Biesta, 2010). La question-clef que l'éducation a besoin « d'accomplir avec efficacité » peut être formulée comme celle de savoir si ce que nous voulons — pas seulement en termes de ce que nous voulons avoir mais aussi en termes de ce que nous voulons être — est en fait désirable, pour notre propre vie, pour la vie que nous menons avec les autres et pour la vie que nous vivons collectivement sur cette planète. La question devient ensuite un certain « tournant » — et la métaphore du tournant est une vieille métaphore dans l'éducation, remontant à Platon et à l'allégorie de la caverne. Le tournant dont il est ici question est de celui que nous pourrions formuler comme s'amorçant d'une manière ego-logique d'être dans le monde — à savoir une manière d'être dans le monde qui se concentre autour de l'ego et de ses désirs — vers une manière non-ego-logique d'être dans le monde. Une telle façon non-ego-logique d'être dans le monde n'étant pas une façon de dépasser nos désirs, mais de celle où nous les sélectionnons et les « ré-adaptons » (Spivak 2007, p.526) de sorte qu'ils puissent sustenter durablement une manière non-ego-logique d'être dans le monde.

Le processus du « devenir adulte » : une valeur éducative

L'idée d'être dans le monde d'une manière non-ego-logique est une formulation plus contemporaine d'une idée éducative ancienne mais nonobstant cruciale, celle du processus du « devenir-adulte ». Ce dont je suis en train d'argumenter ici c'est en vérité que l'éducation devrait avoir une orientation vers le processus du devenir adulte, car l'acquisition d'une maturité dénote une manière d'être dans le monde qui n'est pas centrée sur soi, non pas fonctionnant par le désir, mais essayant de prendre en compte le fait que nous existons toujours avec d'autres et dans le monde qui est concrètement, une planète avec sa propre intégrité et ses propres limitations. Philippe Meirieu (2007) décrit ce dont il s'agit ici plutôt joliment lorsqu'il dit que le sujet-étudiant est capable d'être dans le monde sans en être au centre — et une telle manière d'être décentré ou littéralement excentrique, c'est ce qui caractérise le processus de devenir une grande personne.

En parlant de ce processus du devenir adulte comme d'une manière d'être, je cherche à éloigner cette idée de l'idée de la croissance qui depuis longtemps, a pensé le processus du devenir adulte comme le résultat aussi d'un processus de croissance et donc, ensuite, comme une sorte de possession, supposée être « protégée » et « sécurisée », une fois qu'on a atteint un certain état ou stade de maturité. Je ne pense pas que ce soit une manière viable de penser au sujet de ce que signifie cette idée de devenir une grande personne et peut-être que la raison principale pour cela c'est que je connais beaucoup de gens qui ont un gros corps qui ne manœuvre pas pour être dans le monde d'une manière adulte, non-ego-logique. J'ai aussi rencontré et je rencontre vraiment beaucoup de gens avec de petits

corps — qu'on appelle parfois des enfants — qui sont parfaitement et remarquablement capables d'exister dans le monde avec d'autres d'une manière non-ego-logique, décentrée et excentrique. C'est pourquoi, non seulement je ne préfère pas comprendre le devenir adulte comme une manière d'être, mais plutôt le voir comme un *challenge* toujours en cours — nous pourrions même l'appeler *challenge* de toute une vie — dans lequel il nous faut toujours être en situations avec les autres, d'une manière devenue adulte plutôt que de prendre cela comme octroyé d'avance.

L'école, vue sous cet éclairage, ne devrait pas être, par conséquent, l'institution qui « produit » des gens qui sont devenus adultes. L'école devrait plutôt être vue comme un endroit, partiellement protégé de la société et de ses exigences où nous pouvons mettre en pratique, sous toutes sortes de façons et de formes, ce que cela pourrait signifier être dans le monde d'une manière conforme au devenir une grande personne. Lorsque les actions de l'éducateur sont informées par cette perspective, lorsqu'elles sont orientées vers cette valeur, — la valeur d'être dans le monde d'une manière digne d'une grande personne — j'aimerais argumenter alors qu'ils sont éducatifs, de sorte que cette considération de devenir adulte est une exemple-clef et peut-être même l'exemple de ce qu'est une valeur éducative.

L'éducation en tant que formation

Pour être dans le monde d'une manière adulte, pour exister d'une manière adulte — dans le monde sans être au centre de ce monde — cela peut être affirmé comme une réponse à ce que nous pourrions appeler un *challenge*, mais aussi, comme je l'ai décrite précédemment, comme une interruption. Plus spécifiquement, c'est l'interruption affectée par la question : « Ce que vous désirez est-il désirable — pour votre vie propre, pour celle avec les autres sur cette planète vulnérable ? » Affronter cette question n'est pas une affaire d'apprentissage, mais cela tient plus à l'expérience d'être interpellé, d'être intercepté par quelque chose qui est en dehors de vous-même. À cet égard l'idée de la pédagogie d'interruption — qui n'est pas juste une perturbation quelconque, mais un « événement » très spécifique — a le potentiel de donner un nouveau sens à l'action d'enseigner, qui n'est pas du tout sans importance sous l'éclairage de « l'apprentissagisation [*lernification*] » de l'éducation qui s'est poursuivie et se poursuit encore dans de nombreux milieux éducatifs ou autrement.

L'interruption, ici, n'est pas de celle qui cherche à détruire l'enfant, mais elle est plutôt sensément « de s'adresser » au processus du devenir adulte de l'enfant, à savoir, d'en « appeler » à une manière différente d'être dans le monde que celle qui est couramment « là ». Une action éducative, si elle vise ce processus du devenir adulte, n'est donc pas une question d'ajustement à l'endroit où l'enfant est, à savoir, à ses « besoins ». Cela commence à mettre en vue les problèmes d'une éducation qui pense ne pouvoir faire quelque chose que si elle détient une pleine connaissance de l'enfant — de là où il est, de qui il est et de quels sont ses problèmes et besoins. Plus exactement, une action éducative ciblée sur le processus de devenir adulte, concerne une orientation sur ce qui n'est pas là, ce pourquoi il n'y a pas de preuve évidente, mais ce qui pourrait advenir. Nous pouvons penser ici, par exemple à la logique de la « confiance », où la confiance n'est qu'une issue dans ces cas-là alors que nous ne savons pas vraiment si l'on peut se fier à autrui — dans ces cas-là, où nous avons besoin de confiance ; si nous pouvions prévoir comment agirait autrui, ce ne serait plus une question de confiance, mais de calcul. Faire confiance à autrui, à l'encontre de toutes les évidences présentes, est à cet égard un geste éducatif étant donné qu'il pourvoit l'enfant d'un choix : soit d'agir d'une manière digne de confiance, soit de ne pas le faire ainsi. Ce que l'éducateur fait ici c'est d'offrir une possibilité d'une façon d'être dans le monde en devenant une grande personne — l'enfant à la possibilité de faire un pas dans ce monde et d'entrer dans cette manière d'être et, précisément dans ce sens, l'interruption ici n'est pas destructrice, mais génératrice, avec un risque fondamental qui ne peut ni être ôté ni vaincu (voir Biesta 2014).

Ce que nous sommes en train de découvrir ici n'est ni une logique d'apprentissage — c'est plus proche d'une logique d'enseignement — ni une logique de développement — mais une logique de formation, à savoir, de « découvrir » ou « d'établir » une forme d'expérience du monde d'exister dans

ce monde, mais pas au centre de ce monde, de sorte qu'il reste de l'espace pour d'autres pour être aussi bien dans le monde.

Conclusion : le devoir éducatif de résister

J'ai entamé cette publication par la question de ce que l'école devrait promouvoir. J'ai lentement élaboré mon parcours au travers de certaines complexités relevant de l'éducation et aussi de certaines complexités et contradictions des discours contemporains portant sur l'éducation. Au travers de ce parcours, j'ai essayé d'exiger que l'école soit un effort éducatif et pour clarifier ce que cela signifie, j'ai élaboré ce cheminement au travers des notions d'apprentissage, de développement et de formation. Ce faisant, j'ai tenté d'apporter des réponses à ces questions.

La première d'entre elles c'est ce qu'est une bonne éducation. J'ai suggéré que pour le moins, une bonne éducation sait — ou peut-être devrions-nous dire un bon éducateur sait ou des éducateurs intéressés par une bonne éducation, savent — qu'une qualification n'est pas seulement la seule chose qui compte, mais que la socialisation et l'acquisition du Je [*subjectification*] sont toujours « là » aussi présentes et nécessitent d'être prises en compte. Cela signifie que l'école devrait promouvoir une telle conception large de l'éducation et devrait résister aux tentatives — nous pourrions légitimement parfois même les désigner comme des attaques — de réduire l'éducation simplement à sa fonction de qualification (et à l'intérieur de celle-ci à un petit nombre de sujets ainsi appelés « basiques »).

La seconde question à laquelle j'ai essayé de répondre c'est ce qui devrait réellement compter en matière d'éducation — quelle est la clef qui importe. Ici, j'ai signalé des problèmes en considération des notions d'apprentissage et de développement, et j'ai plaidé en faveur de l'ancien, mais néanmoins utile, terme de « formation ». Après tout, ce en quoi l'éducation devrait consister serait d'aider les enfants et adolescents à entrer dans une forme « d'expérience du monde », une forme qui leur permette d'exister dans le monde, sans se positionner eux-mêmes au centre du monde. Ceci, comme je l'ai suggéré, est un question de devenir adulte, d'une manière d'être dans le monde qui ne soit pas ego-logique. J'ai présenté ceci comme une valeur éducative, mais je souhaite souligner que cette valeur, cette manière d'être dans le monde, répond précisément aux *challenges* durables de la vie humaine et de la vie entre les êtres humains : la question de la démocratie, de l'écologie et des charges de la vie sociale qui, dans chaque cas, nous met en demeure de répondre d'un devenir adulte selon une manière non ego-logique. À cet égard, l'intérêt de l'éducation dans le « devenir une grande personne », n'est pas quelque chose de « particulier », quelque chose « seulement » important pour l'éducation et les éducateurs. Cela répond à la série fondamentale et urgente des problèmes de la vie contemporaine et de celle future — et de nouveau, l'école devrait promouvoir cela et devrait résister aux tentatives de l'empêcher d'approcher ces « bases », qui sont basiques parce qu'existentielles, car elles concernent la vie et non pas la survie.

Troisièmement, ensuite, j'ai tenté de répondre à la question de ce que devrait être la place de l'école dans la société. Et plutôt que de penser l'école seulement comme une fonction de la société — quoiqu'elle le soit à juste titre — nous devrions toujours continuer de travailler pour que l'école puisse être un « espace libre », non encore (pleinement) déterminé par les exigences de la société, mais un endroit où une pratique soit possible, une pratique de ce que cela veut dire d'être dans le monde selon un processus de devenir adulte. (Et ceci nécessite de nombreuses pratiques, car ce n'est pas une question de savoir, mais ultimement une manière d'être et d'être apte à). Une tel lieu d'exercice est particulièrement important dans un monde qui, en particulier au travers des « revendications » des formes capitalistes de « faire » de l'économie, n'est pas réellement intéressé effectivement dans l'interruption des désirs, mais plutôt à disposer de gens ayant de plus en plus de convoitises, de sorte qu'ils veulent plus et achèteront donc plus, de sorte que l'économie puisse rester en croissance. Dans un monde qui veut que tout le monde reste par conséquent ego-logique, il est crucial d'avoir des lieux refuges où d'autres manières d'être et d'être ensemble peuvent être pratiquées. C'est ici que repose peut-être l'ultime raison du devoir qu'a l'école de résister en promouvant la valeur du devenir adulte

dans un monde qui veut souvent que nous restions des enfants. Ce n'est pas une mince tâche, mais c'est ce qui se joue si nous voulons que les écoles soient des endroits où une éducation peut arriver.

Gert Biesta — Research on Steiner Education (RoSE) vol. 6 Special Issue / ENSATE pp.1-11

(Traduction Daniel Kmiecik)

Références bibliographiques:

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future. [Au-delà de l'apprentissage. Une éducation démocratique pour un futur humain]* Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. [Une bonne éducation dans une époque de prise de mesures : éthique, politique, démocratie]* Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2013). Interrupting the politics of learning. [Interrompre la politique de l'apprentissage] *Power and Education* 5(1), 4-15.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education. [Le beau risque de l'éducation]*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015a). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig. [What is an educational calling? To make grown-up existence possible. Qu'est-ce qu'une vocation pédagogique? Faire qu'une existence adulte soit possible.] In P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (pp.194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2015b). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. [World-centred education: Formation for grown-up-ness. [Éducation centrée sur le monde: formation du devenir adulte] *De Nieuwe Meso* 2(3), 54-61.
- Biesta, G.J.J. (2015c). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational Relationships [Enseigner librement à partir de l'apprentissage en ouvrant des possibilités existentielles dans les relations éducatives]. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229-243.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school*. Leuven: Acco;
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister. [Education: The duty to resist.]* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Mollenhauer, K. (1983) *Vergessene Zusammenhänge. Ueber Kultur und Erziehung. [Forgotten connections. On culture and education. Connexions oubliées entre culture et éducation]* München: Juventa.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollst. bearbeitete und erweiterte Auflage. [Progressive education: A critical history of fundamental ideas [Éducation progressive: une histoire critique des idées fondamentales. 4th revised and expanded edition]* München: Juventa.
- Sidorkin, A. (2002). *Learning relations: Impure education, deschooled schools, and dialogue with evil. [relations dans l'apprendre: éducation impure, écoles déscolarisées et dialogue avec le mal]* New York: Peter Lang.
- Spivak, G.C. (2004). Righting the wrongs. [Corriger ce qui ne va pas] *South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523-581. Redefining the basics for today's schools [redéfinir les bases de l'école d'aujourd'hui]