HAL
open science

La question de l'émancipation

Silvio Gallo, Alain Patrick Olivier

To cite this version:

Silvio Gallo, Alain Patrick Olivier. La question de l'émancipation : Une perspective franco-brésilienne. Pascal Guibert. Manuel de sciences de l'éducation et de la formation, De Boeck Supérieur, pp.227-236, 2021, 9782807331181. hal-03303061

HAL Id: hal-03303061

https://hal.science/hal-03303061

Submitted on 27 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Silvio Gallo[1], Alain Patrick Olivier[2]

La question de l'émancipation : une perspective franco-brésilienne

Introduction

La question de l'émancipation est aussi centrale en France qu'au Brésil en politique comme en éducation, même si elle a pu se trouver aussi bien abandonnée, ou transformée, ou renouvelée dans la philosophie contemporaine. L'origine en remonte au moins aux Lumières, avec l'émergence de la pensée critique, de l'accès du peuple à la citoyenneté. La référence est ici Kant, avec son injonction audacieuse à devenir majeur, au sens de faire un usage libre de son entendement, de penser par soi-même, de façon critique, par opposition à ce qui serait un état de minorité, la soumission à une tutelle intellectuelle, à une forme d'autorité extérieure. Pourtant, cette émancipation intellectuelle est conditionnée au pouvoir politique, voire même conditionnée par le pouvoir du prince. Karl Marx a thématisé, après Kant, et de façon plus systématique le concept de l'émancipation, en opérant une critique radicale de l'émancipation politique, en opposant l'émancipation réelle et l'émancipation de l'homme à l'émancipation présumée du citoyen. L'émancipation est à comprendre alors dans son originel, comme un affranchissement, comme la sortie d'une situation de tutelle, d'assujettissement, d'exploitation, voire d'esclavage. L'émancipation sociale passe en même temps par la prise de conscience, et donc par l'émancipation intellectuelle. Le dominé prend conscience de la domination et des rapports de domination effectifs dans une situation donnée, dont il s'agit de sortir intellectuellement aussi bien pratiquement.

Paulo Freire en a tiré une théorie et une pratique de l'éducation comme conscientisation. Il s'agit à travers l'éducation, même scolaire, de s'affranchir de sa condition sociale et intellectuelle d'opprimé que la société produit, où elle nous amène spontanément. Mais il paraît difficile de penser l'émancipation dans le cadre des institutions scolaires, autrement que comme une forme de résistance à la politique de l'Etat.

[1] U. de Campinas, PHALA, groupe de recherche sur l'éducation, la langue et les pratiques culturelles (Brésil).
[2] Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).

Nous allons traiter ici de la façon dont se problème s'est posé, de façon plus proche de nous, pour la philosophie française des années 1980, en partant des conceptions de Michel Foucault, de Gilles Deleuze et Felix Guattari. Ces auteurs sont parmi les plus discutés en philosophie de l'éducation, en Amérique comme en Europe. Nous pouvons les aborder dans une perspective de l'émancipation, d'une part, parce qu'ils se situent dans la continuité de la pensée kantienne, et permettraient de l'actualiser de façon critique afin d'en tirer des conséquences fructueuses du point de vue de l'éducation. Mais aussi parce qu'ils nous permettraient de nous en affranchir. Foucault et Deleuze ne méconnaissent pas, d'autre part, l'importance de l'analyse marxiste. Il est aussi absurde de penser l'émancipation aujourd'hui qu'autrefois sans y faire retour, et c'est de fait à un auditoire marxiste que ces philosophes non communistes s'adressaient dans les années 1970. Ils voulaient entreprendre un autre type de théorie, en reprenant quelquefois les analyses marxistes, ou en les détournant, ou en les esquivant. Deleuze et Guattari semblent aller jusqu'à l'inversion du principe des Lumières, en substituant l'injonction d'un devenir-mineur, et même d'un devenir-enfant, à celle communément établie du devenir-majeur.

La philosophie française et la philosophie de l'éducation ont-elles enterré alors le concept d'émancipation avec le marxisme en lui substituant des concepts finalement moins subversifs, plus adapté au discours du libéralisme dominant, comme ceux de l'autonomie, de la subjectivation, du souci de soi, du devenir-mineur ? Ou bien ont-elles procédé à une critique nécessaire du concept d'émancipation, pour lui permettre précisément de sortir des usages idéologiques, ceux d'un discours révolutionnaire ou socialiste devenu creux ou mensonger, pour permettre d'ouvrir des espaces effectifs de liberté dans le réel, dans les pratiques, dans les relations entre les individus, dans l'éducation ? Pour permettre ainsi une façon plus émancipatrice de penser par la mise entre parenthèse même du concept d'émancipation ?

Nous traiterons d'abord de l'approche de Foucault (I), puis de celle de Deleuze et Guattari (II). Enfin, nous aimerions montrer les implications de cette polémique autour de l'émancipation chez Freire et dans le contexte brésilien actuel (III).

I. Penser l'émancipation chez Foucault : autour des rapports de pouvoir

Si Foucault n'évoque pas directement l'émancipation et même rejette ce terme, la problématique demeure néanmoins présente dans son œuvre. On ne peut s'affranchir des contraintes qui pèsent sur nous. Mais, pour lui, il s'agit d'entrevoir comment le sujet se peut se constituer dans le cadre même de son assujettissement : les formes qui contraignent le sujet et qui paraissent le priver de

liberté sont en même temps des formes qui pourraient permettre ou encourager des processus de formation du sujet, de subjectivation voire même de liberté. En quoi consistent ces formes ? Quelle part de liberté reste-t-il à l'individu lorsqu'il est pris dans des systèmes contraignants ou des systèmes d'assujettissement ?

Cette question du « devenir sujet » intéresse la philosophie et les sciences de l'éducation depuis quelques années, car « devenir sujet », c'est devenir autonome. Or, cette autonomie doit être pensée dans les conditions possibles de l'assujettissement. Foucault (2008) défend le paradoxe suivant : nous pouvons obéir et être libres en même temps, car nous sommes toujours liés à quelque rapport politique. C'est à l'intérieur de ces rapports de pouvoir, en raison même de l'assujettissement, que nous sommes capables d'agir sur nous-mêmes, de nous transformer, de produire notre existence.

Cette problématique est bien illustrée par la question du droit pénal, de la punition. Elle est au centre des enquêtes historiques de Foucault, et elle continue d'animer les discours sur l'éducation aujourd'hui. Dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault étudie le pouvoir carcéral, le rapport entre la discipline et la violence, introduisant cette comparaison, qui a paru si scandaleuse à son époque, et suscité tant de polémiques, entre l'école et la prison. Le système éducatif, loin de proposer un cadre pour l'émancipation, est décrit comme un système de contrôle des individus. Le discours est orienté, des dispositifs précis contraignent les écoliers, le corps est soumis dans son exercice quotidien. Cela même garantirait l'apprentissage et la production. Si l'émancipation devait signifier sortir d'une prison, alors elle n'existerait pas, pour Foucault, dans la mesure où l'on ne sort jamais complètement de prison. L'émancipation comme mouvement contraire à l'assujettissement n'existe pas. On ne choisit pas entre l'autonomie et l'hétéronomie (et, pour lui, on ne saurait même les opposer).

Pour Foucault, si l'école est un lieu de production et de discipline, elle est également un lieu de subjectivation. Il ne s'agit pas d'opposer assujettissement et subjectivation. Car on ne peut penser la subjectivation que dans les conditions d'assujettissement. L'assujettissement même permet la subjectivation comme travail du sujet sur lui-même, comme travail d'auto-production du sujet.

Dans son cours au Collège de France de 1977-1978, Foucault (2004) a proposé d'étudier plus précisément cette forme de pouvoir qui s'appelle « gouvernement », telle qu'elle serait apparue en Europe, au XVIe siècle. Gouverner comprend l'action de l'Etat sur les individus, mais aussi l'action pastorale sur les âmes et les conduites, l'action du père de famille, l'action du pédagogue et du maître sur l'enfant ou le disciple, et avant tout le gouvernement de soi-même.

Cela concerne le fait d'être gouverné et de se gouverner en même temps. Du côté de l'Etat, on pourrait observer un processus historique de transformation, de « gouvernementalisation ». Nous vivrions, depuis le XVIIIe siècle, dans une ère de la « gouvernementalité ».

Avec cette notion de gouvernement, Foucault établit un rapport entre assujettissement et processus de subjectivation (comment le sujet peut produire de la subjectivité dans ces conditions d'assujettissement). Comprendre les modes d'assujettissement ainsi que les processus de subjectivation permet de réfléchir à la façon de changer notre vie, à imaginer des techniques pour bien gouverner notre vie. Or, il y a là une question clé pour comprendre la possible notion d'émancipation chez Foucault. Serait « émancipé » le sujet qui, même s'il est le résultat des rapports de pouvoir, même s'il est assujetti, pourrait agir, pourrait se gouverner soi-même, déterminer sa conduite.

Comment cette conception peut-elle se rapporter à la conception des Lumières ? Dans sa première leçon de 1983, Foucault (2008) entreprend une analyse du texte de Kant *Was ist Aufklärung* ? (Qu'est-ce que les Lumières ?) S'il considère qu'il s'agit d'un texte « mineur » (au sens où il s'agit d'un « petit texte » par opposition aux trois grandes *Critiques*), Foucault y considère également une nouvelle façon de faire la philosophie. Il en retient surtout la possibilité de la « critique » comme ce processus individuel et collectif qui nous permet de sortir de l'état de « minorité » (au sens de la tutelle intellectuelle, l'état de notre volonté qui nous fait accepter l'autorité de quelqu'un pour nous conduire au lieu de faire usage de la raison). Foucault doute que nous soyons majeurs, et que nous le soyons devenus suite à l'événement de *l'Aufklärung*. Mais sa conclusion est que, si nous vivons dans la minorité, l'interrogation critique sur le présent possède néanmoins une efficacité, l'analyse des limites rendant également leur franchissement possible.

Si l'on pense l'émancipation comme un mouvement général de sortie d'un rapport de domination, d'un rapport hiérarchique de pouvoir pour arriver à une situation générale sans domination, celle-ci n'existe pas selon Foucault. Mais si l'on pense dans ce rapport spécifique d'une condition, c'est-à-dire une émancipation spécifique dans un contexte donné, attribuer le concept d'émancipation aux travaux de Foucault semble envisageable, en tous les cas comme forme de l'émancipation intellectuelle, comme apprentissage de la critique, ce qui touche le plus directement à l'éducation.

II. La micropolitique de Deleuze et Guattari : au-delà de l'émancipation ?

Deleuze et Guattari ne formulent pas d'analyse générale de la politique, et ils n'emploient pas le concept d'émancipation. Mais leur philosophie diffère de celle de Foucault sur bien des points. Deleuze critique, en effet, la théorie du pouvoir de Foucault, en insistant sur la question de la résistance. Il affirme que le pouvoir est toujours négatif : c'est la volonté d'empêcher l'autre de faire quelque chose. Le pouvoir n'est pas producteur de savoir ; il doit être perpétuellement combattu. Il y aurait ainsi une forme d'émancipation plus apparente chez l'un que chez l'autre. Il s'agirait de sortir d'une condition de domination pour arriver à condition de non-domination.

Cela pourrait rejoindre la conception de Kant, mais suivant un chemin différent, voire même opposé. Car, pour Kant, il s'agit bien de devenir « majeur », de sortir de la condition de minorité auto-imposée, pour parvenir à la majorité définie par l'usage de sa propre raison. Mais Deleuze et Guattari revendiquent, au contraire, un « devenir-mineur ». Ils détournent la question en exploitant le sens quantitatif du mot « majorité » (le plus grand nombre, une entité dominante). Être majeur signifie : être dans une condition dominante ; la minorité, au contraire, c'est se mettre à la marge de tout ce qui domine. La majorité implique donc le conformisme ; l'activité libre et autonome repose sur un « devenir-mineur ».

Pour Diogo Sardinha (2013), le devenir-majeur kantien lui-même est une façon de se conformer aux règles. La liberté de Kant est en fait limitée et limitante, car elle nous conduit dans le monde de la responsabilité et de la loi. Il s'agirait finalement d'une stratégie d'assujettissement. Le problème ne serait donc pour nous non pas d'acquérir la majorité, mais d'opposer au projet émancipateur un nouveau projet, celui du devenir-mineur.

La difficulté ici est que Deleuze s'écarte de l'usage dominant du concept de « majorité », en réfléchissant à d'autres significations du concept, afin explorer d'autres horizons de pensée. Pour mieux cerner le débat autour des notions de majorité/minorité, on peut alors se reporter à l'ouvrage *Kafka, pour une littérature mineure* (1975). Deleuze et Guattari y introduisent la notion de « minorité » à partir de celle de « littérature mineure ». Le concept de « minorité » n'est plus celui de Kant, celui de l'*Unmündigkeit,* le fait de ne pas se servir de sa volonté et de sa raison. Il ne s'agit pas non plus de la minorité comme *Minderheit,* comme la caractéristique d'un groupe numériquement minoritaire, même si l'idée demeure. Il s'agit de la minorité au sens où

l'on parle d'un genre mineur en littérature. Kafka lui-même emploie l'expression, en allemand, de « *kleine Literatur »,* de « petite littérature ». Il produit une littérature différente de la « grande littérature » allemande comme celle de Goethe. Juif vivant à Prague, il appartient à une minorité juive, mais également à une minorité allemande oppressive. Il invente alors un allemand « déterrirtorialisé », assorti d'un mélange entre yiddish et argot. Pour Deleuze, cet usage mineur de la langue ouvre la possibilité à de nombreuses créations et à la transformation de la langue par les écrivains. En revendiquant sur la place publique l'usage d'une langue mineure, Kafka donne à cet usage quotidien de la langue un caractère politique, et même « révolutionnaire » – bien que l'on ne sache pas s'il a mené cette action dans une orientation politique critique.

Le « devenir-mineur » signifie donc un « devenir-petit » comme condition aussi du « devenir-extraterritorial », du « devenir-politique » et du « devenir-collectif » également. Le « devenir-enfant » de Deleuze s'oppose également au devenir-majeur de Kant comme devenir-adulte. On pourrait ainsi distinguer le « devenir-enfant », le « devenir-minoritaire » et le « devenir-petit » comme trois modalités du devenir-mineur. Le problème est moins de parvenir à « l'émancipation » que d'échapper à la « soumission » ; le problème n'est pas celui de la « liberté », mais « trouver une issue ».

Dans *Mille Plateaux*, Deleuze et Guattari (1980) établissent, par suite, une distinction entre « *micropolitique »* (mineure) et « *macropolitique »* (majeure). On ne peut pas comprendre la politique, selon eux, si l'on se place seulement du point de vue macropolitique. Une analyse macropolitique ne permet pas de comprendre l'émergence du fascisme, par exemple, les rapports entre les individus et les personnes qui ont rendu possible le fascisme, « les foyers moléculaires qui pullulent » avant de résonner dans l'Etat totalitaire. (Deleuze et Guattari donnent des exemples de fascisme de bande, chez les Américains.) Or, il faut comprendre les micro-formations pour comprendre le phénomène macropolitique du fascisme, le fascisme d'État.

L'émancipation, chez Deleuze et Guattari, – même s'ils n'utilisent pas le mot, – consisterait à sortir d'une condition de majorité imposée pour tenter une expérimentation micropolitique. La voie de l'émancipation consisterait moins à faire la révolution socialiste qu'à mener un travail au jour le jour, en faisant de nouvelles expérimentations politiques et de vie, pour sortir de nos micro-fascismes. L'émancipation serait la sortie d'une condition, sans arriver nécessairement à une autre condition pour autant. Ouvrir des « lignes de fuite » ne permet pas d'anticiper quel sera le point d'arrivée. Il n'y a pas de lutte pour une condition prédéterminée.

III. L'émancipation au Brésil

Comment pense-t-on la question de l'émancipation au Brésil ? Pendant les années de dictature militaire (1964-1985), il n'était pas possible de parler d'émancipation intellectuelle et politique. Plusieurs partis d'opposition étaient interdits ; les disciplines critiques comme la philosophie et la sociologie ont été exclues du curriculum dans les écoles. Mais les théories critiques de l'éducation, en particulier marxistes, ont pu se développer dans le monde universitaire, s'opposant à une organisation universitaire fondée sur le seul développement industriel. Dans cette période, également, les travaux de Paulo Freire ont permis une forme d'éducation émancipatrice passant par la conscientisation des individus. Cela permettait de faire face au gouvernement autoritaire.

Freire est sans aucun doute le pédagogue et le théoricien de l'éducation le plus reconnu au Brésil. C'était le cas dès le début des années 1960, avec l'expérience d'Angicos, avec un effort massif pour enseigner à lire et à écrire à des personnes adultes pauvres, dans une des régions les plus démunies du pays, le Nord-Est. Le pays avait à cette époque un taux important d'analphabétisme. Le travail de Freire était tourné vers l'éducation des adultes non-scolarisés, ce qui s'appelle « éducation populaire ». Pour alphabétiser les populations qui n'ont pas eu accès à l'école, Freire a créé une méthode qui propose partir de la réalité de la communauté. Il faut parler des choses que les gens connaissent ; il faut partir de leur réalité pour introduire des nouvelles connaissances et des savoirs.

À partir de cette expérience pratique d'éducation populaire, Freire va produire sa célèbre « pédagogie de l'opprimé » (Freire 1974). L'idée de base de cette pédagogie est que l'oppression économique et sociale s'accompagne d'une oppression intellectuelle. Combattre l'oppression intellectuelle devient alors le premier pas pour combattre les autres formes d'oppression. L'éducation est, d'abord, prise de conscience : prendre conscience de soi-même et de sa condition d'opprimé, pour que soit possible la lutte contre l'oppression, pour produire un mouvement d'émancipation intellectuelle, économique, sociale.

La théorie de Freire est fortement influencée par la philosophie de Hegel. C'est la dialectique du maître et de l'esclave qui est la base de la réflexion autour de la conscientisation, un processus de subjectivation permettant l'émancipation du sujet, qui pour lui est toujours collectif. Une autre source importante de Freire est la pensée catholique, qui à l'époque en Amérique Latine était influencée par la théologie de la libération, et par tout un travail social dans les

communautés moins favorisés. Si on examine de façon un peu plus profonde, on verra aussi l'influence de l'existentialisme de Sartre et du personnalisme de Mounier. Le marxisme n'était pas une source de la pensée de Freire, du moins pas en son début.

Pendant la dictature, Freire fut persécuté par le gouvernement. Pour contrer sa méthode, le ministère de l'éducation a créé le MOBRAL, mouvement brésilien d'alphabétisation, complètement dépolitisé. Freire fut contraint à l'exil, d'abord au Chili, puis en Europe et en Afrique, où il continua de développer sa méthode d'alphabétisation populaire et ses théories pédagogiques.

Au début des années 1980, avec l'amnistie politique, Freire est retourné au Brésil, et il a travaillé à l'Université de Campinas, puis à l'Université Catholique de São Paulo. Sa dernière « aventure» a été d'être nommé secrétaire de l'éducation de la ville de São Paulo après la victoire électorale du Parti des Travailleurs (PT). Dans ce travail politique, Freire a été le responsable pour administrer un système éducatif d'une ville comptant près de dix millions d'habitants, avec toute sa complexité. Il s'est approché des instituteurs et des maîtres, et l'expérience lui a permet écrire un dernier petit ouvrage, la *Pédagogie de l'Autonomie* (Freire 2013), qui essaye de faire quelques réflexions pédagogiques un peu plus générales que celles concernant l'alphabétisation populaire.

Le travail de Freire a influencé de façon indirecte le thème de l'émancipation au débat éducatif brésilien après la dictature. On pourrait parler, dans cette période de redémocratisation, d'un processus de « gouvernamentalisation démocratique » de l'État brésilien, au sens de Foucault, pour la production du citoyen. Eduquer le citoyen signifie mettre en scène un processus de subjectivation, de production subjective d'un citoyen, qui puisse être gouverné, se gouverner et gouverner les autres de façon démocratique. Par opposition à la dictature, on peut identifier dans la gouvernementalité démocratique brésilienne un processus d'émancipation des citoyens, le passage d'un gouvernement autoritaire à un gouvernement démocratique. On peut observer les aspects de ce type particulier de gouvernementalité lorsqu'on analyse la production biopolitique dans le champ de la politique éducative durant cette période. L'affirmation de la citoyenneté a été le mot clé, attaché aux politiques affirmatives, centrés sur les logiques de l'inclusion et des discriminations positives. Cette démocratisation passait, d'ailleurs, par l'enseignement de la philosophie et de la sociologie, par les travaux des enseignants dans les écoles comme support de la politique publique.

En employant le vocabulaire de la philosophie française, on peut dire que la gouvernementalité

démocratique a été une action « macropolitique ». Les mouvements sociaux se sont associés aux actions de l'Etat, pour appuyer la politique en faveur des communautés indigènes, noires, LGBTQI+, etc. La politique d'État a été reconnue par les mouvements sociaux comme une possibilité d'émancipation. L'éducation a été un élément central de ce dispositif, avec la promotion d'une école publique pour tous. Mais, pendant que l'Etat œuvrait à une gouvernementalité démocratique, par des politiques d'éducation positives, les forces les plus conservatrices de la société ont occupé les espaces micropolitiques. Les églises néopentecôtistes ont mis en place un retour aux fausses valeurs de l'ordre moral, par opposition aux actions gouvernementales. Les groupes politiques opposés aux actions affirmatives ont pu s'organiser et faire la diffusion de leurs idées, en particulier sur les réseaux sociaux. Un microfascisme s'est développé en marge de l'État brésilien, conquérant des parties importantes de la société civile, comparable à celui que décrivaient Deleuze et Guattari.

Après le nouveau coup d'Etat de 2016, on assiste à tout un changement des actions de l'État, qui s'appuie sur un agenda néolibéral et conservateur. Et ce mouvement s'est consolidé avec les élections présidentielles de la fin de 2018. Le travail micropolitique des groupes conservateurs et fascistes a montré sa force, et le fascisme s'est installé au sein de l'État. Les faits politiques récents au pays confirment ainsi que le processus d'émancipation ne peut pas être réalisé exclusivement dans le cadre macropolitique. Une action intégrante macropolitique et micropolitique est fondamentale pour l'affirmation et la construction contemporaine du processus d'émancipation. Mais la situation du Brésil est-elle vraiment si éloignée de la France et du « fascisme démocratique » dans le reste du monde ?

Conclusion

On pourrait, donc, défendre l'idée que la philosophie française de la fin du vingtième siècle, notamment celle de Foucault et de Deleuze et Guattari, apporte quelques éléments nouveaux à la pensée de l'émancipation. Si la dimension macropolitique de l'émancipation est importante, en tant que processus de libération et conscientisation, cette philosophie met en relief également la dimension micropolitique. Foucault et Guattari ont fait le voyage au Brésil, en leur temps, mais s'ils sont importants pour penser la situation de ce pays, c'est moins parce qu'ils y sont venus, que parce qu'ils ont fourni des outils théoriques permettant de penser la situation politique à la fois pour résister, pendant la dictature, mais encore pour penser la redémocratisation après la fin de la dictature, et les limites que nous observons aujourd'hui des politiques d'éducation et

d'éducation à la démocratie menées durant cette période.

Références bibliographiques

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux : capitalisme et schizophrénie 2*. Paris : Éditions de Minuit.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1975). *Kafka : pour une littérature mineure.* Paris : Éditions de Minuit

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population : cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France (1982-1983)*. Paris : Gallimard/Éditions du Seuil.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés,* suivi de *Conscientisation et révolution,* Paris, F. Maspero.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie,* trad. J. C. Régnier, Toulouse, Erès.

Kant, I. (1985). « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1784), trad. H. Wismann, dans : *Œuvres,* Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », t. II.

Sardinha, D. (2013). *L'émancipation de Kant à Deleuze*. Paris : Hermann.

Pour en savoir plus

Charbonnier, S. (2009). *Deleuze pédagogue*. Paris : L'Harmattan.

Gallo, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47(1), 87-95. https://doi.org/10.3917/tele.047.0087

Le Blanc, G. (2006). *La pensée Foucault*. Paris : Ellipses.

Mengue, Ph. (2003). *Deleuze et la question de la démocratie*. Paris : L'Harmattan.

Olivier, A. P. (2018). « L'éducation à la majorité selon T. W. Adorno », *Éducation et socialisation*, 48. URL : http://journals.openedition.org/edso/2991 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.2991