



HAL
open science

Contre-culture et éducation : promouvoir l'utopie

Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Dominique Broussal. Contre-culture et éducation : promouvoir l'utopie. VIème Congrès de la Mediterranean Society of Comparative Education (MESCE), Éducation et Changement Social : Vers un réel développement humain, Oct 2012, Hammamet, Tunisie. <hal-03501978>

HAL Id: hal-03501978

<https://hal.science/hal-03501978v1>

Submitted on 24 Dec 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.



HAL Authorization

Contre-culture et éducation : promouvoir l'utopie

Dominique BROUSSAL
Université Toulouse II-Le Mirail FRANCE
UMR EFTS
broussal@univ-tlse2.fr

Introduction

La mise à distance de nos propres opinions, dans le cadre d'un colloque intitulé « *Education et changement social : vers un réel développement humain* », est chose qui mérite réflexion. Alors même que l'on admet depuis Hume « une séparation entre l'ordre des faits et l'ordre des valeurs » (Ferry, 2002, p. 43), comment faire œuvre de science concernant ce qui relève d'un projet aussi axiologiquement affirmé que celui d'œuvrer à un « réel développement humain » ? Le point de vue adopté dans cette contribution est d'assumer dans un premier temps le regard subjectif porté sur l'évolution du système éducatif français. Prenant au mot la devise du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), « changer l'école pour changer la société », nous choisissons d'interroger le potentiel « contre-culturel » de notre école française du XXIème siècle. L'éducation aujourd'hui transmise aux jeunes élèves vise-t-elle à les conformer, à les faire adhérer à une vision toujours plus normative de la société, ou favorise-t-elle leur épanouissement, l'émergence de projets de vie alternatifs ? On conçoit, dans la façon très réductrice et fort partisane que nous avons de poser les termes du débat, qu'il s'agit de clarifier ici certaines positions personnelles, dont le caractère idéologique ne saurait être nié, mais dont l'exposition nous paraît épistémologiquement salutaire. Nous réfléchissons dans un deuxième temps à ce qui pourrait constituer le cadre méthodologique d'une recherche-intervention, dans une perspective praxéologique (Ardoino, 1980). La promotion de l'utopie, entendue comme possible enrichissement du pouvoir d'agir

des professionnels et des élèves, ainsi que comme contribution intellectuelle à une hygiène critique, nous conduira dans un troisième temps à évoquer les conditions qui pourraient permettre l'engagement de la communauté éducative dans un programme de ré-enchantement de l'école.

1. Le changement en éducation : quels constats ?

Si le terme de « constat » se pare d'une auréole d'objectivité, c'est bien d'opinion qu'il est ici question, sur un sujet aussi complexe que celui de l'évolution supposée de la conception de l'éducation, telle qu'elle a été portée par les politiques, incarnée par les maîtres, perçue par les différents acteurs dont nous avons fait partie, au cours des quarante dernières années. On conçoit les chausse-trappes que ne saurait éviter le même constat, s'il ambitionnait de se parer d'une prétendue scientificité ! Car le monde dans lequel cette école se situe, a lui-même été transformé de fond en comble. La globalisation, les crises successives (Touraine, 2010), celles de la finance, de la morale ou des institutions (Dubet, 2002), la révolution technologique, en ont changé radicalement le profil. On peine à l'admettre, mais quarante ans seulement séparent le *Summer of love* de 1967, le mouvement hippie, les *diggers* de San-Francisco (Hoskyns, 2006) et plus proches de nous la révolte de Mai 68 ou les expériences communautaires de l'*homo baba* (Martin, 2004), quarante ans seulement séparent ces aspirations libertaires du « travailler plus », slogan emblématique de la campagne présidentielle française de 2007, dont le principal artisan devait être porté à la tête du pays. Les points de vue qui s'expriment ici ou là sur ce « temps d'avant », celui des Trente glorieuses ou bien celui de cette « si belle école » des hussards noirs (Signal, 2010), sont souvent gaussés, au motif qu'ils relèvent d'une nostalgie de pacotille, oublieuse de nombre de réalités moins « glorieuses ». Un psychanalyste de la stature de Pontalis prête à sourire lorsqu'il enfourche le dada du « c'était mieux avant » (2012). Et pourtant nombre de ses arguments portent. Au nom du « résolument moderne » rimbaldien, faut-il pour autant se priver de considérer un certain nombre de changements comme des « régressions » à peine déguisées (Généreux, 2010) ? Encore une fois, le point d'appui qui nous permettrait de juger du caractère progressif ou régressif de tel ou tel changement nous semble à trouver dans des systèmes de valeurs, dont l'universalité est pour nous illusoire. C'est dire qu'il s'agit bien de prendre parti !

Avançons tout d'abord que notre conception de l'éducation est inséparable de l'émergence de la figure moderne de l'individu et de sa qualification en citoyen dans la forme d'organisation spécifique que constitue l'Etat-nation. Ce citoyen est un sujet abstrait, libre et égal en droit. La première finalité de tout système d'éducation est de contribuer à la formation de cet individu libre et autonome. Cette position est précisément celle de Condorcet, exprimant dans son discours de 1792 devant l'Assemblée nationale que : « former d'abord à la raison, instruire à n'écouter qu'elle, se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à ce qu'elle approuve; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée. Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants [...], mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qu'au fond de notre conscience nous croyons être la vérité ». La conception managériale de l'enseignement français, ainsi que la suprématie d'une rationalité néolibérale (Laval et al., 2001) nous paraît dès lors, comme pour ces auteurs, en profonde rupture avec cet idéal républicain. Ainsi que l'évoque justement Généreux :

L'école ne peut être à la fois la maison de la République qui fait grandir des citoyens et le camp d'entraînement des soldats de la guerre économique. Ces deux finalités et les moyens qu'elles mobilisent sont antinomiques. En effet, si l'on doit « fournir » à la dissociété de marché les individus dont elle a encore besoin sur le marché du travail, il faut enseigner le culte de la performance économique et le mépris de ce qui « ne rapporte rien », prédisposer les moins bons élèves à la servitude volontaire, entraîner à la compétition et non à la coopération, etc., en un mot, transmettre des valeurs morales et des traits de caractère contraires aux valeurs de la République et de la démocratie (2010, p. 224).

Dans cette perversion de l'idéal républicain, dont nous ne contestons pas le caractère souvent principal (Forquin, 1979), la technologie de l'évaluation tient une place de choix. En cohérence avec la rationalité néolibérale que nous évoquons plus haut, elle opérationnalise la standardisation des pratiques sociales (Simonet, 2009), travaillant à la conformation des esprits, entérinant à rebours de tout bon sens le modèle de l'*homo economicus* (Cohen, 2012), accomplissant le règne de la politique des choses (Milner, 2011) et marquant l'apogée de la *bêtise* (Stiegler, 2012). Ainsi que l'évoque Stiegler, le malaise « concernant l'éducation en

général et l'enseignement en particulier résulte de *l'immense discrédit qui frappe les savoirs – les savoirs théoriques tout autant que les savoir-faire et les savoir-vivre* » (p. 42). Il poursuit en affirmant que « le devenir technologique de tous les savoirs est venu perturber les conditions de la transindividuation de ces savoirs disciplinaires réputés être « rationnels », c'est-à-dire être les fruits d'une critique issue de controverses logiques et publiques » (id. p. 44). C'est au cœur de cette période de confusion, que la technologie évaluative a émergé selon nous avec vigueur, proclamant dans son mode opératoire même la vertu d'une nouvelle rationalité qui dissimule ses intentions :

Il est possible qu'en France spécialement, l'évaluation ait commencé par l'école, parce que cette institution jouait un rôle particulier dans le fonctionnement de la petite-bourgeoisie intellectuelle. Or, cette couche sociale devait être mise au pas ; le projet avait pris corps à Vichy ; il retrouva son urgence après Mai 68, à la suite de la Grande Peur qui avait alors frappé les élus, les hauts fonctionnaires et l'aristocratie syndicale. Depuis cette date, la mise au pas s'est poursuivie aux autres lieux de la petite-bourgeoisie intellectuelle en ce qu'elle a de plus précieux et de plus vulnérable : le savoir. La blessure est d'autant plus cuisante que la petite-bourgeoisie entretient au savoir un rapport ambivalent. Il fonde à ses propres yeux ce qui lui reste de dignité, mais elle craint de s'en réclamer publiquement. L'alliance des sociologues populistes et des gestionnaires a solidement installé l'équation : tout savoir vaut injustice. [...] Chauve-souris idéologique, l'évaluation en profite ; elle s'accroche à l'ambivalence et s'en nourrit. Elle est savoir, voyez ses ailes ; mais elle méprise tous les savoirs, voyez ses dents. (Milner, 2011, p. 19)

En 2006, à l'heure où la toute puissance des évaluations nationales et internationales était déjà incontestée, infléchissant les pratiques de classe et faisant les princes, raffinant ses critères et éprouvant ses méthodes, n'aurait-on pas dû s'étonner de ne trouver dans ses canons ou ses indicateurs, matière à répondre au ministre de l'intérieur de l'époque, candidat à l'élection présidentielle ? S'exprimant sur un des ouvrages clés du panthéon littéraire, celui-ci ironisait en effet : « L'autre jour, je m'amusais - on s'amuse comme on peut - à regarder le programme du concours d'attaché d'administration. Un sadique ou un imbécile avait mis dans

le programme d'interroger les concurrents sur *La Princesse de Clèves*. Je ne sais pas si cela vous est arrivé de demander à la guichetière ce qu'elle pensait de *La Princesse de Clèves*. Imaginez un peu le spectacle ! » Si aucun des contre-arguments avancés ne fut évaluatif, si personne ne se référa aux compétences que les dites évaluations entendaient certifier, c'est que, des raisons qui président à la lecture de ce roman ou qui expliquent sa valeur littéraire, la raison qui fonde la plupart des évaluations scolaire ne fait aucun cas. C'est en partie sur le mode « esthétique » (Fabre, 2011) que les réponses se positionnèrent : ainsi le film de Christophe Honoré, *La Belle Personne*, ou encore le documentaire de Régis Sauder, *Nous, princesses de Clèves*. Nous pourrions par ailleurs épiloguer sur la conception du travail qui consiste à ne voir en la guichetière qu'une guichetière, et si nous poussons le bouchon un peu plus loin, dans l'élève un futur guichetier. Nous pourrions convoquer à titre de contre-argument la conception certes minoritaire d'Humbolt :

C'est ainsi peut-être que l'on pourrait former tous les paysans et ouvriers, pour qu'ils deviennent des artistes, c'est-à-dire des hommes qui aimeraient leur industrie pour elle-même, qui l'amélioreraient par une direction et un génie à eux propres, qui, par là même, cultiveraient leurs forces intellectuelles, ennobliraient leur caractère, élèveraient leurs jouissances. (2004, p. 40)

Où l'on reparlerait de Madame de La Fayette donc !

Les lignes qui précèdent ont brossé rapidement le tableau des opinions qui sont les nôtres sur une certaine évolution de l'école, en tant que citoyen et éducateur. Elles ont désigné à l'opprobre la façon dont une rationalité toute néo-libérale, trouvant dans l'évaluation son fidèle serviteur, a détourné le système éducatif de ce qui devrait être selon nous sa mission prioritaire. Il nous faut à présent revenir à une posture plus scientifique. Quel cadre pouvons-nous trouver afin de conduire des travaux qui puissent être à la fois socialement utile, éthiquement acceptable, scientifiquement productif ? Les paragraphes qui suivent vont tenter d'apporter une réponse s'appuyant sur l'approche praxéologique ainsi que sur la recherche-action existentielle.

2. Intervenir pour accompagner le changement en éducation

Dans la perspective qui est la nôtre, nous pourrions aisément nous référer à la sociologie de l'intervention (Herreros, 2009). Nous nous reconnaissons dans tel de ses propos : « le sociologue d'intervention, modestement mais avec détermination, a sans doute une place à occuper et à revendiquer au sein de la cité. Nul militantisme prosélyte ou élan plus ou moins messianique dans cette orientation, simplement la conviction qu'il est de l'activité même du sociologue de s'inscrire sans ambiguïté dans la production du social » (p. 34). Nous ferons cependant le choix de mobiliser des références appartenant à notre discipline : les sciences de l'éducation. Nous nous inscrivons à ce titre dans le droit fil de l'approche praxéologique définie par Ardoino (1980) :

La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historiques d'une praxis. (p. 18)

Ardoino concluait le même texte de la façon suivante :

Il faut surtout comprendre qu'il ne peut y avoir un changement réel de l'école et des systèmes de formation, sans qu'un projet de société nouvelle vienne lui donner son sens, qu'il n'est possible de concevoir un changement social profond sans se donner les moyens d'une éducation appropriée à la promouvoir. (p. 39)

Mobilisant le terme de « changement réel » qui résonne avec celui de « réel développement », il insistait sur la place centrale que devait y tenir l'éducation et dressait les contours d'une recherche-action attachée à réunir les conditions du développement d'une conscience critique. Vial ne dit pas autre chose parlant de l'accompagnement professionnel : « L'accompagnement remplit « une fonction éducative ». La difficulté semble bien de situer cette relation éducative entre l'imposition d'une instruction, d'un savoir à acquérir et un « être là » particulier qui vise à « faire grandir » l'autre, à lui permettre de s'émanciper ». (p. 15)

Nous rencontrons sur ce point la conception de la recherche-action existentielle définie par Barbier (2012):

La recherche-action débouche sur une nouvelle posture et une nouvelle inscription du chercheur dans la société, par la reconnaissance d'une compétence à la recherche de praticiens du social. Dans cette foulée la recherche-action devient existentielle et accepte de s'enquérir de la place de l'homme dans la nature et à l'action organisée pour lui donner un sens. Elle se définit alors dans son rapport à la complexité de la vie humaine prise dans sa totalité dynamique et ne se défend plus devant la relation d'inconnu que lui découvre la finitude de toute existence. La recherche-action peut s'affirmer, à ce point limite, comme transpersonnelle et dépasser, en les intégrant, les spécificités théoriques des sciences anthroposociales et les différents systèmes de sensibilités et d'intelligibilités proposés par les cultures du monde.

Notre conception de l'intervention étant clarifiée, abordons dans le dernier temps de notre contribution le rôle que nous entendrions faire jouer au « patrimoine contre-culturel » dans ce type de recherche.

3. Contre-culture et utopie : enrichir l'horizon des possibles

En ouvrant cette dernière partie, il nous faut reconnaître la prééminence des sciences de la gestion et du management concernant la conduite et l'accompagnement du changement. La conduite du changement est une technique de gestion dont le développement fut lié avec l'émergence des grands projets informatiques. Sa perspective centrale était l'adhésion des acteurs, condition du changement de leurs pratiques. Pour ces sciences, « le changement est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès » (Autissier, Moutot, 2010, p. 6). Il est important de rappeler que les changements concernés intéressent des entreprises confrontées à la concurrence internationale et dont la visée économique ne saurait être critiquée, puisque leur survie en dépend. Illustre assez bien cette intrication du changement et de la survie la notion de *Burning Platform*, fondée « sur l'observation d'une catastrophe survenue sur une plateforme pétrolière. Certains salariés de cette plateforme, pris au piège d'un terrible incendie, avaient préféré échapper à une mort certaine en sautant dans la mer du haut de la plateforme, se plongeant ainsi dans un avenir plus qu'incertain et à coup sûr terriblement dangereux » (id., p. 48). Cette logique de la survie, du moindre-mal, semble avoir imprégné certains observateurs ou acteurs de l'école, comme si ce qui valait pour

l'entreprise pouvait être transféré dans ce domaine. La logique du capital humain, celle de l'économie de la connaissance entretiennent le flou. La lutte pour les places s'intensifiant dans un contexte de chômage et de précarité, il semble difficile de contredire l'idée selon laquelle l'école est le lieu par excellence où la réussite future se noue. Une réussite bien évidemment individuelle, emportée à force d'efforts sur la « concurrence » que constituent les autres élèves. Pisa ne fait qu'élargir l'espace de compétitivité sur un principe similaire, entérinant l'oubli des solidarités.

Face à ce *mainstream*, l'appareil méthodologique de la recherche-action nous paraît insuffisant, s'il n'apporte pas quelque ferment utopique. Nous prenons ce terme dans le sens où l'entend Drouin : « les utopies n'agissent pas directement sur la réalité, mais elles créent une réalité fictive qui permet d'expérimenter des possibles » (1993, p. 217). La convocation des matériaux contre-culturels que nous prônons est à entendre dans cette perspective utopique. Elle nous paraît profitable à l'enrichissement des possibles, à la configuration de ces réalités fictives alternatives. Il s'agit là, bien au-delà de la promotion de postures modélisantes ou de prêts-à-penser, de rechercher dans les écrits, les œuvres de ceux qui se sont opposés jadis à la culture dominante, un édifice intellectuel qui étaye le dialogue critique à venir. L'objectif n'est pas ici de nous livrer à un inventaire de ces ressources, mais nous pouvons indiquer à titre d'exemple quelques unes des sources qui pourraient être mobilisées dans ces futures gammes utopiques : les idées de Marcuse (1963, 1968) et sa dénonciation de la société de consommation, son attachement à la liberté comme valeur suprême, la place accordée à l'imagination ; mais aussi les travaux de Baudelot et Establet (1972) dénonçant l'école capitaliste ; et bien évidemment les représentants du mouvement de l'Education nouvelle (Claparède, Decroly, Freinet, Montessori, etc.), les pédagogues libertaires (Faure, Ferrer i Guardia, Neill, Robin, etc.), sans oublier la pédagogie institutionnelle (Jean et Fernand Oury, Deligny, Pain, etc.). Dans un contexte de fragilisation de la formation des enseignants, le chercheur en sciences de l'éducation n'a-t-il pas vocation à mettre à disposition ce patrimoine pour accompagner le travail des équipes engagées dans le changement ?

Conclusion

En abordant une question aussi passionnante et fondamentale que celle de l'Education et du Changement social, les organisateurs du *VIème Congrès de la Méditerrananean Society* nous invitaient d'une certaine façon à nous écarter du format usuel de la communication, pour

partager un temps d'échange, témoigner des aspirations qui peuvent être les nôtres en tant que chercheurs en sciences de l'éducation mais aussi éducateurs ou professeurs. Il ne s'agissait pas dans cette contribution de présenter des résultats d'une recherche, mais davantage de faire état de questions qui nous préoccupent quant au rôle du chercheur face à des changements de grande ampleur.

Tandis que nous préparions cette communication, la France a connu une nouvelle alternance au sommet de l'Etat. Un rapport de concertation (2012) a été remis au ministre de l'éducation nationale, dont le titre claqué comme un étendard au vent : « Refondons l'école de la république ». Les premières lignes de ce rapport rappellent les missions historiques de l'école républicaine et dressent un constat sans appel :

Chacun s'accorde à reconnaître la place centrale de l'École comme lieu d'acquisitions et d'apprentissages, comme facteur d'intégration sociale, comme instrument de la promesse républicaine : celle d'un égal accès au savoir, un savoir qui instruit, éduque, émancipe et permet l'insertion dans la société. Or depuis longtemps, le caractère fragmentaire de l'action publique et une absence de perspectives ont opacifié le paysage éducatif. Aux décisions adoptées, aux réformes engagées, il a manqué une cohérence qui eût exigé des ambitions fortes, des objectifs clairement identifiés, des actions coordonnées en vue de réaliser cette fin, ainsi qu'une volonté politique soutenue à travers le temps. (p. 3)

Il faudra bien sûr laisser à cette refondation le temps de faire ses preuves, mais nous ne pouvons nous empêcher d'être sensible à certaines emprises qui s'y manifestent :

L'influence grandissante sur les trajectoires professionnelles et sociales des diplômés délivrés par l'École rend les dysfonctionnements de cette dernière d'autant plus graves et conséquents. Cela ne signifie pas qu'il y a en France trop de diplômés. L'interrogation porte sur la liaison étroite et durable entre le diplôme de formation initiale et l'insertion professionnelle. [...] Dans une France que certains ont pu décrire comme une « société pédagogique », jamais les diplômés délivrés par l'École n'ont été aussi importants en termes d'insertion professionnelle et sociale, et,

réciroquement, jamais les jeunes sans diplôme n'ont été aussi fragilisés. Pour ce public très défavorisé, les conséquences négatives en termes d'insertion professionnelle de l'absence de diplôme ont été à la fois croissantes dans le temps et sont aujourd'hui, en France, supérieures à celles existant dans d'autres pays de l'OCDE. De plus, ce handicap social persiste, dans la trajectoire d'insertion professionnelle, plus longtemps dans notre pays qu'ailleurs dans l'OCDE. (p. 15)

Qu'il faille gagner sa vie relève d'un principe de réalité dira-t-on ! Faut-il se désintéresser de l'insertion professionnelle des élèves sous couvert de vouloir en faire des hommes libres ? A quoi nous répondrons que le temps de la refondation est peut-être aussi celui de l'utopie, l'école le lieu où par essence on se doit d' « exiger l'impossible ».

Bibliographie

- Alhadeff-Jones, M. (2007). Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.Y. Robin, (Eds.), *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds* (pp. 227-242). Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard
- Autissier, D., Moutot, J.-M. (2010). *Méthode de conduite du changement*. Paris : Dunod.
- Barbier, R. (1983). La recherche-action existentielle, *Pour, La recherche-action*, Paris : Privat, n°90, juin-juillet 1983, 27-31.
- Barbier, R. (2012) *La recherche-action existentielle*. <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>, accédé le 25/11/2012.
- Baudelot, C., Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris : L'Herne
- Cohen, D. (2012). *Homo economicus, prophète (égaré) des temps nouveaux*. Paris : Albin Michel.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris : Seuil
- Drouin, A.-M. (1993). L'utopie créative ou la pensée modèle. *Aster*, 16, 201-219.
- Fabre, C. (2011). Et Nicolas Sarkozy fit la fortune du roman de Mme de La Fayette. *Le Monde*, 29 mars 2011.

- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles
- Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 49, 87-99.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard.
- Généreux, J. (2010). *La grande régression*. Paris : Seuil
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse : Erès.
- Hoskyns, B. (2006). *San Francisco, 1965-1970, les années psychédéliques*. Bordeaux : Le Castor Astral.
- Humbolt von, W. (2004), *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*. Paris : Les Belles Lettres.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2001). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte
- Marcuse, H. (1963). *Eros et civilisation. Contribution à Freud*. Paris : Minuit.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris : Minuit.
- Martin, J.-P. (2004). *Les sabots suédois*. Paris : Fayard.
- Milner, J.-C. (2011). *La politique des choses*. Lagrasse : Verdier.
- Ministère de l'éducation nationale (2012). *Refondons l'école de la république, Rapport de la concertation*, remis au ministre de l'éducation nationale par Nathalie Mons, Christian Forestier, François Bonneau, Marie-Françoise Colombani, membres du comité de pilotage de la concertation et Alain Duloť, rapporteur général. URL : http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/10/refondons_l_ecole_de_la_republique_rapport_de_la_concertation1.pdf Accédé le 26 novembre 2012.
- Pontalis, J.B. (2012). *Avant*. Paris : Gallimard.
- Saint-Jean-Paulin, C. (1997). *La contre-culture Etats-Unis années 60 : la naissance de nouvelles utopies*. Paris : Autrement
- Saint-Jean-Paulin, C. (1999). *Quand l'Amérique contestait*. Paris : Ophrys
- Signol, C. (2010). *Une si belle école*. Paris : Albin Michel.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, 37, 91-100.
- Stiegler, B. (2012). *Etats de choc, Bêtise et savoirs au XXIème siècle*. Mille et une nuits.
- Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Paris Seuil
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.