

(RE)PENSER L'EXIL

REVUE EN LIGNE WWW.REVUE-EXIL.COM GENÈVE, 1^{ER} MAI 2013

EXIL ET MONDE COMMUN

**ONE WORLD - ÉGALITÉ
GENÈVE - PARIS**

N°2
2011/2012

COLLÈGE INTERNATIONAL de PHILOSOPHIE



PROGRAMME DU CIPH, 2010-2016

**EXIL,
CRÉATION
PHILOSOPHIQUE
ET POLITIQUE**

WWW.EXIL-CIPH.COM - WWW.CIPH.ORG

LA PENSÉE DU COMMUN ET L'ÉDUCATION

Farinaz FASSA, *prof. Université de Lausanne*

La conférence de Christian Laval a montré à quel point il est indispensable de repenser et d'agir le commun, d'inventer comme il le dit « un principe général des institutions à construire » pour faire pièce à un (nouvel) esprit du capitalisme puisque

[a]vant d'être une logique ou une politique économique, [le néo-libéralisme] est d'abord et fondamentalement une rationalité, et qu'à ce titre il tend à structurer et organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais jusqu'à la conduite des gouvernés eux-mêmes. (Dardot et Laval, 2009 : 13).

Cette rationalité nous exproprierait de nous-mêmes et nous isolerait les un.e.s des autres, tant est qu'au principe du néo-libéralisme, tel que Dardot et Laval le définissent, se trouve la compétition de tous contre tous, « [l']éthique de l'entreprise exalt[ant] le combat, la force, la vigueur, le succès » (415). Si cette éthique trouve dans le travail le « véhicule privilégié de la réalisation de soi » (415), elle me paraît aussi le trouver dans l'éducation scolaire.

ÉDUCATION, COMMUN ET SOCIÉTÉ

Les terme « commun » - et il est intéressant pour cela - dit la volonté d'éviter les distinctions, la distinction aussi (Bourdieu 1979). Il invite au contraire à un partage

qui nous engage et nous construit, en tant que sujet dans une démarche marquée par la nécessité d'agir pour éviter que l'expropriation d'une partie des femmes et des hommes de la commune humanité ne persiste et ne s'élargisse. Dans ce cadre, s'interroger sur le commun et tenter de mener une réflexion qui le rattache à l'éducation, apparaît d'autant plus crucial qu'il s'agit d'envisager le commun comme ce que nous donnons en partage aux « nouveaux » (Arendt, 2007) pour les préparer au futur. Or, et ceci n'est qu'un paradoxe apparent, sous les dehors d'hymnes au changement, ce futur est dessiné aujourd'hui dans les mondes de l'éducation/formation comme la poursuite et l'approfondissement d'un présent marqué par des logiques hégémoniques d'exclusion, de classement et de domination.

Les questions que pose la pensée du commun, au sens que lui donnent Dardot et Laval (2010), à l'éducation sont donc à articuler avec l'idéal éducatif qui se dessine à travers les politiques publiques de la scolarité et celle de la formation universitaire et professionnelle. Il s'agit ainsi de réfléchir à ce qui est actuellement transmis aux enfants, aux adolescent.e.s et aux jeunes en formation et de se demander dans quelle mesure cet héritage leur permettra de jeter les bases d'une organisation commune propice à l'innovation, au partage et à la pluralité.

Poser cette question, c'est aussi s'interroger sur les conditions qui permettraient que la socialisation proposée par l'éducation et la formation publiques soit autre chose qu'une socialisation à l'exil, un exil qui s'apparente à une forme d'étrangeté à soi-même et aux autres. Comment faire pour que le processus de subjectivation dont parle Foucault (1975 : 1982) ne se transforme pas en un exil qui ne laisserait vivace que l'assujettissement, qui en est la face inverse ? Comment faire pour que les connaissances soient envisagées sous un autre angle que leur forme marchande, que les expériences ne soient jugées à l'aune des hiérarchies existantes ? En d'autres termes, comment faire pour que la servitude volontaire (La Boétie) -ou involontaire (Accardo, 2001)- ne soit pas l'horizon que construisent les institutions éducatives et de formation ?

Tosel, analysant les *Carnets de prison* de Gramsci suggère une réponse à cette question. Il montre que si l'expérience carcérale, comme l'exil, contribue à une destruction de la personnalité ; l'exilé

qui veut résister à subir la transformation insensible, moléculaire au sens d'imperceptible mais effective, de sa personnalité [...] peut aussi introduire des éléments nouveaux dans la culture qu'il subit et transforme : c'est l'autre pôle, celui de la coopération dans le travail commun, de la créativité qui s'exprime dans les luttes pour la reconnaissance et pour le droit cosmopolitique ; c'est la transformation d'une hégémonie unidirectionnelle dans une conception du monde métisse enrichie de différences composables dans des relations fécondes. (Tosel 2012, sp)

Si, selon lui, la « catastrophe », la séparation de la personnalité de ses capacités d'agir et de penser, le triomphe du moi passif sur le moi actif, est irréversible une fois réalisée au niveau individuel, au niveau collectif :

cette fonction n'a cependant pas un sens négatif unilatéral : ce qui est catastrophe pour l'un peut être l'objectif d'un autre, surtout dans les conflits politiques. L'hégémonie des masses subalternes qui est l'objectif de Gramsci se construit en luttant contre la menace d'une catastrophe destructrice, mais elle passe de même par la production

de transformations moléculaires de l'hégémonie adverse, par la production d'une catastrophe critique qui réduit la violence ouverte contre un adversaire décomposé. (Tosel, 2012, sp)

On peut dès lors se demander si et comment les transformations moléculaires qui modifient les personnalités au fil des efforts de l'éducation scolaire pour inculquer aux individus des disciplines portent également des germes de résistance permettant à un commun de s'instituer. Dans leur célèbre ouvrage consacré au savoir comme commun, Ostrom et Hess (2007) insistent sur le fait que le commun implique le partage des ressources par une pluralité d'usagers, le niveau institutionnel jouant un rôle fondamental dans sa gestion puisque la définition de l'arène d'action inclut ou exclut un certain nombre d'acteurs et d'actrices. La contribution de Levine va plus loin encore. Il analyse une expérience qui vise à engager des jeunes dans des recherches pour le bien public, utilisant les nouvelles technologies de l'information (Levine 2007, sp), mais il revient aussi réflexivement sur les limites et les avantages de l'expérience. Sa contribution est essentielle pour mon propos car il montre en quoi l'académie, du fait des règles qui y dominent actuellement -impératif de productivité ; valorisation de la discussion entre pairs seulement au travers des débats scientifiques menés par les grandes revues ; importance plus grande accordée aux activités de recherche qu'à celles d'enseignement ; faible considération apportée aux activités de service ; etc.- s'éloigne d'une dimension locale. Or, cette dimension est centrale selon lui car elle permet aux individus de faire l'expérience de la diversité (des gens d'horizons différents cohabitent dans un voisinage) et offre un terrain idéal pour « construire du commun associatif qui s'enracine dans les communautés géographiques »¹ (Levine, 2007 : sp [notre traduction]).

¹ Toutes les traductions sont de l'auteur.

Les remarques, qui suivent se veulent une esquisse plus qu'un propos systématique ; articulées en deux étapes, elles évoquent dans un premier temps ce que l'école fait aux individus et donnent quelques éléments qui permettent, dans un deuxième temps, de s'interroger sur ce qu'elle pourrait faire dans une perspective inspirée par le commun.

Ces remarques s'ancrent dans la certitude que la volonté de construire un commun passe aussi par le fait de penser les savoirs que nous transmettons à nos enfants à travers d'une part l'adoption d'une forme scolaire spécifique (cf. Vincent, 1994, sur l'histoire de la forme scolaire et ses enjeux) et d'autre part l'acceptation de plus en plus « naturelle » de faire dépendre cette forme scolaire de demandes qui lui sont extérieures. Cette esquisse de réflexion prendra pour exemple l'informatique pour et dans l'école, dans la mesure où l'introduction des ordinateurs dans la sphère éducative comporte des enjeux tout à fait essentiels quant aux savoirs et aux types de savoirs. Malgré ses différences avec l'écriture ou l'imprimerie - et elles sont nombreuses, cette technologie qui sert à classer, communiquer et mémoriser de l'information est à considérer au même titre que les précédentes technologies intellectuelles. Elle doit être appréhendée en tant que dispositif, soit comme

[u]n ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit. (Foucault, 1977 : 299).

Il faut donc repenser ce dispositif qui modifie notre approche du monde, réfléchir au statut de cette médiation intellectuelle autant que technique et conclure que ordinateurs sont bien autre chose qu'un « outil » neutre. En organisant le savoir, ils le mettent dans

des formes spécifiques qui sont autant de médiations entre soi et les autres, mais aussi entre soi et le monde et entre soi et soi².

L'ÉCOLE, LES SAVOIRS ET LES INDIVIDUS À L'ÈRE DE LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

Se demander ce que l'école fait aux individus, c'est aussi se demander ce qu'elle ne fait pas pour paraphraser Bouissou (2008). Au catalogue des faire on peut avec Dubet admettre que l'école accomplit une fonction de distribution en classant les enfants selon des critères qui peuvent faire coïncider classement scolaire et classement social, qu'elle assume également une fonction d'intégration sociale en distribuant des « biens et des qualifications, des utilités attachées aux diplômes dont on attend qu'elles permettent aux individus de trouver une place dans la société » (2009 : 17) et enfin qu'elle accomplit une fonction éducative en formant des personnalités auxquelles les vertus cardinales d'une société doivent être inculquées. Loin d'être sans relation les unes avec les autres, ces trois fonctions sont totalement interdépendantes et interroger les finalités de la fonction éducative conduit inévitablement à s'interroger sur les critères qui servent à la distribution des individus et sur leur hiérarchisation, de même qu'interroger les critères sur lesquels se fait la distribution scolaire conduit invariablement à se demander quels principes de justice lui sont sous-jacents.

Ceci étant dit, j'aimerais plus directement

² La lecture de l'ouvrage de Galimberti (1999) apporte de nombreuses informations sur ce point. Esquissant une histoire des changements dans les relations que les hommes entretiennent avec leurs techniques, il met à jour à quel point le politique en a été modifié. Les parties six et sept sont particulièrement remarquables de ce point de vue et la distinction faite entre l'agir antique et le faire moderne me paraît particulièrement pertinente pour comprendre à quel point la technologie peut devenir politique en elle-même (voir pp. 437-456).

en venir ici aux savoirs que transmet l'école dans la société de la connaissance et à ce qu'ils font aux individus. Ce retour sur les savoirs eux-mêmes approche l'institution scolaire comme un lieu où se déroule ce qu'on peut appeler avec Norbert Elias un « processus de civilisation ». Ce processus décrit en d'autres termes ce qu'Arendt envisage comme objectif de l'éducation dans son essai *La crise de l'éducation* (2007), cette dernière devant conserver des points fixes pour protéger les « nouveaux » contre les dangers du monde alors qu'elles et ils ne sont pas encore prêt.e.s à agir dans la sphère publique et pour protéger le monde que nous avons en commun contre les « nouveaux ». La forme scolaire, sa clôture, participe selon Arendt à cette double protection et elle se caractérise selon Maulini et Perrenoud « par la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer » (2005 : 147).

Les travaux que j'avais menés à propos de l'introduction de l'informatique dans le monde de l'école vaudoise (Fassa, 2005) avaient montré qu'elle était le résultat d'un alignement du système éducatif local sur les antennes de la société de l'information et du savoir (Fassa, 2002). Il semblait nécessaire dès les années 1990 et jusqu'au seuil du millénaire que tou.te.s les élèves soient formé.e.s à l'usage des technologies de l'information et du savoir, le passage de l'économie du matériel à celle de l'immatériel demandant qu'un remodelage de la formation se produise. Une telle modification exige d'une part, que tout un chacun soit en permanence en train d'apprendre (*long life learning*) puisque la masse d'informations en circulation rend tout savoir obsolète dès le moment de son acquisition, mais elle propose d'autre part des moyens de satisfaire à cette soif constante (et construite comme telle) de savoir: les technologies de l'information.

Nul ne saurait douter que cette réorganisation des savoirs puisse être créatrice. Il ne fait ainsi guère de doute que les technologies de l'information, et tout particulièrement Internet, sont présentes au cœur de nombreuses activités quotidiennes et professionnelles et peuvent donner naissance à des communs partagés par des communautés en ligne et qu'à ce titre, il semble justifié que l'école s'en préoccupe. Cette ouverture, car c'en est une, efface les cadres qui structuraient - et parfois bornaient - les apprentissages mais elle efface aussi les limites qui distinguaient apprentissage initial et continu et entraîne une reformulation des buts de l'éducation publique et de ses relations avec les demandes sociales et économiques (des partenariats avec l'industrie privée s'effectuant notamment du fait des coûts d'équipement informatiques des écoles). Le processus d'appropriation par la pédagogie d'un outillage matériel est conçu par les promoteur.e.s de ces nouveaux savoirs comme un processus qui, en tant que tel, n'est ni compliqué ni complexe même s'il se heurte à des difficultés d'ordre financier et/ou humain. Les usager.e.s ne sont par ailleurs pas distingué.e.s et aucune réflexion n'est faite ni sur les dispositions qui permettent de s'approprier ces outils dans une visée créative ni sur leurs relations avec les attributs sociaux des élèves. Or, des recherches menées aux USA montrent que l'usage des ordinateurs dans les écoles est corrélé avec des résultats plus élevés auprès des élèves blanc.he.s et asiatiques alors qu'il n'y a aucun lien de ce type pour les autres groupes ethniques; peut-être parce que « les enfants défavorisés tendent à utiliser les ordinateurs pour des activités d'apprentissage de routine plus que pour des objectifs plus exigeants en termes intellectuels » (Du et Anderson, 2003 : 7 [notre traduction])³.

³ « disadvantaged children tend to utilize computers for routine learning activities rather than for intellectually demanding

De la même façon, un impensé a chapeauté la réflexion sur les dispositions que le recours à de telles technologies intellectuelles pouvait engendrer et aucune réflexion n'avait réellement eu lieu de la part des pouvoirs publics sur les raisons qui justifiaient que l'école intègre ces apprentissages comme une priorité. La nécessité de ne « pas prendre de retard sur la technologie », de ne pas « s'exclure d'un changement civilisationnel » était évoquée –peut-être à juste titre– mais aucune réflexion n'avait été menée par les pouvoirs publics sur la place que ces technologies devaient prendre dans le monde scolaire, sur les éventuels bouleversements qu'elles imposeraient à la forme scolaire et sur leurs rapports aux savoirs positifs que les enseignant.e.s devaient transmettre. Linard (1990) remarque d'ailleurs dans le livre qu'elle consacre à l'apprentissage avec les nouvelles technologies que la valorisation du travail avec les ordinateurs a eu des effets sur la formalisation que certaines sciences ont produite de la pensée. Elle relève que

programmation, algorithmes, heuristiques, boucles et compteurs, branchements conditionnels et récursivité de l'informatique classique, et maintenant bases de faits et moteur d'inférence, réseaux sémantiques, langages-objets, hypertextes, cadres et scénarios de l'AI [...] : tous ces outils conceptuels sont devenus des modèles élémentaires d'analyse cognitive applicables à toutes situations après avoir été d'abord des moyens spécifiques de formation automate. Ils ont ainsi renforcé massivement dans le domaine de la psychologie cognitive, l'influence d'un type particulier de rationalité, la rationalité technique-opératoire, logique-formelle, et d'un type particulier de représentations, les représentations artificielles. (Linard, 1990 : 18).

Elle insiste ensuite sur le fait qu'une telle perception de la pensée revient à privilégier des rationalités limitées soit des rationalités plus préoccupées de succès immédiats que des « finalités d'ensemble » – aux dépens des rationalités globales qui redonneraient place à un projet général –subordonnant les

moyens aux fins– et accepteraient de penser l'humain comme un être complexe enraciné dans des réalités corporelle et affective.

Ces remarques insistent sur le fait que les technologies intellectuelles sont avant tout, comme le suggérait Goody (1979) à propos de l'écriture, des médiations, mais des médiations actives entre soi et le monde. Ces médiations prennent cependant des formes spécifiques selon l'environnement culturel dans lequel elles s'inscrivent. Une telle réinscription des technologies dans le social permet de considérer que notre raisonnement formel est un savoir culturel particulier, marqué par la tradition écrite et sa postérité scientifique. Ils suggèrent que l'informatique doit aussi être considérée comme une nouvelle technologie intellectuelle susceptible de transformer notre relation au monde et à nous-mêmes, mais ceci bien plus à un niveau culturel qu'individuel.

Les injonctions à l'« apprendre tout au long de la vie » sont à compter dans ces transformations de notre relation au monde et à nous-mêmes. Se former sans cesse et se réformer deviennent le centre d'une relation qui laisse l'individu démuné face à aux transformations moléculaires dont parlait Gramsci. L'adoption d'une position d'apprenance (Carré, 2000) comme une disposition nécessaire aux sujets de la « société de la connaissance » fait de l'acceptation de cet horizon une des clés de voûte constitutives d'une nouvelle socialisation scolaire et professionnelle qui fragilise les personnes (Ehrenberg, 1995) et les laisse bien souvent dans un isolement peu susceptible de jeter les bases de la construction d'un commun.

Les individus hors leurs groupes d'appartenance traditionnels sont présentés par le récit communicationnel comme « libres » de recréer des liens avec d'autres

applications ».

individus tout aussi « libres ». Chacun, qui qu'il/elle soit et où qu'il/elle habite, serait en droit de choisir de communiquer avec un.e autre, élu par lui/elle ; même éloigné.e.s dans l'espace, les correspondant.e.s resteraient proches dans les préoccupations ou dans les projets. Les communautés traditionnelles et leurs pesanteurs seraient ainsi vaincues, les individus triompheraient et s'épanouiraient dans des univers exempts de la violence que l'autre inflige par sa radicale différence. Selon les zéloteurs/trices de la « société de la communication », l'outil numérique serait à la source d'une horizontalisation des rapports sociaux, il contribuerait à la reconnaissance de tou.te.s puisqu'il favoriserait un éclatement des centres de pouvoir par la distribution non hiérarchisée des « paroles » qui, à travers l'espace de la « toile », pourraient se rencontrer et se rejoindre. La rencontre autour du thème de l'individu et de sa liberté (que l'on peut aussi comprendre comme une désappartenance) intervient en outre tant dans les discours de la déréglementation que certaines franges modernistes de la gestion libérale de l'Etat et de l'économie nous infligent que dans certaines des réflexions des mouvements sociaux. Pour ces derniers, les réseaux paraissent des lieux de paroles et d'échanges qui échappent au contrôle des pouvoirs institués⁴. Cette vision séduisante est au centre de la critique que Levine adresse à la pensée libertarienne du commun et qu'il oppose à une pensée associative du commun, d'un commun qui s'institue au travers de pratiques et de règles que les

⁴ Cette représentation du réseau comme lieu de contre-pouvoir tient pour beaucoup à la possibilité de diffuser des informations et de construire des collectifs affinitaires qui dépassent les frontières territoriales. Les récents mouvements sociaux montrent cependant que la constitution virtuelle de liens doit se traduire, pour que le collectif existe, par une action physique réelle. Les tenant.e.s du travail collaboratif à distance acceptent d'ailleurs ce point de vue puisqu'ils/elles organisent toujours à un moment ou un autre une rencontre de face à face entre les personnes impliquées.

D'un autre côté, le contrôle des informations diffusées et leur censure sont possibles comme nous l'ont appris bien diversement l'exemple chinois et les opérations policières contre les réseaux pédophiles. Ne pas en tenir compte, c'est se leurrer et postuler que la liberté de diffusion sur la « toile » tient exclusivement à la technologie elle-même.

usagers/ères négocient. Il insiste sur le fait que le commun implique des règles, des normes et des limites qui sont absentes d'un simple accès par tou.te.s à des biens informationnels.

CE QUE L'ÉCOLE NE FAIT PAS (OU FAIT MAL) AUX INDIVIDUS

Il est intéressant de relever que parallèlement au discours individualiste qui se trame autour de l'informatique, les institutions scolaires ont inscrit au nombre des savoirs et savoir-faire que l'école doit transmettre, nombre d'« éducation à... ». « Education à la citoyenneté », « éducation à l'égalité », « éducation au développement durable », et finalement « éducation à la santé » sont autant d'objets qui ont fait leur entrée dans les programmes scolaires et qui désignent des compétences transversales dont l'institution éducative doit doter les élèves pour leur permettre de devenir des citoyens responsables.

Vilipendées par les uns comme la manifestation de la soumission de l'École et des savoirs scolaires aux exigences du néo-libéralisme et d'un utilitarisme qui accentue les inégalités sociales, défendues par d'autres comme une nécessité pour préparer les élèves à leur vie personnelle, sociale et professionnelle et dépasser des savoirs scolaires jugés obsolètes, ignorées par d'autres encore qui continuent d'enseigner dans le cadre ordinaire des coutumes scolaires (Audigier, 2012 : 26),

ces « éducations à ... » interrogent la forme scolaire et les finalités de l'École.

Le terme central « éducation à » dit assez nettement leurs buts comportementaux et leurs visées dispositionnelles. Mettant aussi l'accent sur des compétences plus que des savoirs, elles révèlent par ailleurs les tensions qui traversent l'école actuelle puisque

[c]e qui est (serait) en jeu, est (serait) le recentrage de l'École sur des savoirs qui aient du sens pour les élèves afin de leur permettre de construire des outils et des références pour la vie, leur vie [...]. La forme scolaire, aussi bien dans le découpage et l'organisation des savoirs que dans le choix des contenus et pratiques d'enseignement qu'elle implique, est ainsi mise en cause. (Audigier, 2012 : 33 et 34).

Le diagnostic effectué par Audigier me paraît tout à fait pertinent ; d'autant plus que cet auteur note que ces changements visent à permettre à chacun.e de construire son « employabilité » sur un marché du travail marqué par une nouvelle économie de la connaissance. Dans celle-ci les compétences formées par l'école doivent être

orienté[e]s vers l'action, la décision, la compréhension et la prise en charge effective des enjeux personnels, sociaux et professionnels, la construction des attitudes et comportements de chacun en fonction de ces enjeux. Nos sociétés exigent(raient) que l'École apprenne aux élèves à faire face à de nombreuses situations de vie (entreprendre, consommer...), à maîtriser de nouveaux objets (les médias, les technologies numériques...), à adopter de nouveaux comportements (santé, développement durable...), à adapter des anciens dont les contenus et les formes ont et/ou doivent changer (citoyenneté...). (2012 : 34)

Faut-il conclure que les « éducations à... » ont avant tout une visée adaptative et qu'elles portent les jeunes à endosser individuellement des responsabilités qui sont celles du collectif –et qui comme telles sont à analyser en termes de rapports de pouvoir et de dominations ? Faut-il conclure que l'école préparant à la responsabilisation individuelle ne prépare pas à l'apprentissage du commun puisque le maintien de la forme scolaire interdit la réelle négociation des règles et des normes par les acteurs et actrices scolaires, les enseignant.e.s comme les élèves ? Ou une ouverture existerait-elle qui donne la possibilité de faire un apprentissage démocratique effectif qui interroge par exemple l'idéologie de la complémentarité des femmes et des hommes, justifiant leur présence inégale dans les sphères privées et publiques, ou la construction nationale et

hégémonique des identités des citoyen.nes vs des non-citoyen.nes?

Arnot répond de manière ambivalente à ces questions, relevant que si la globalisation et l'individualisation des parcours de vie semblent avoir « soulagé une partie des personnes des structures conventionnelles, elles en ont aussi piégé d'autres dans des dépendances plus grandes et de plus grandes inégalités sociales » (2009 : 226). Dans son optique, qui est aussi la nôtre, seule l'éducation à « une citoyenneté globale » (global citizenship education), pour autant qu'elle s'articule sur des valeurs morales solides, pourrait contrer les effets destructeurs de l'individualisation. Pour qu'elle soit un succès, cette éducation à la citoyenneté globale devrait s'enraciner dans la reconnaissance de la validité universelle des droits et permettre d'acquérir

une perspective critique sur la pauvreté globale et la violence, les communications mondiales et les cultures, les migrations mondiales et leurs conséquences, et l'extraordinaire pluralisme, la diversité et la différence dans et à travers les Etats-nations (Arnot, 2009 : 227)

Son constat permet de comprendre ce que l'école ne fait pas (ou mal) aux individus et aux collectifs puisque les savoirs actuellement transmis par les « éducations à... » sont selon Audigier

[o]rienté[e]s par le futur, un futur collectif incertain qui ne se lit pas dans la continuité du présent, mais aussi un futur, notamment personnel, sous la responsabilité de chacun. (2012 : 37).

Encore faut-il que notre regard sur le monde et les Autres s'enracine dans une posture qui reconnaît la légitimité des demandes des opprimé.e.s et qui, malgré l'attachement que nous pouvons avoir à un lieu, nous rend responsables du monde. Mais cette responsabilité exige que nous soyons doté.e.s de repères pour penser même l'impensable (Fassa, 2008) ; l'étude critique et réflexive

de l'histoire et des sciences sociales –et des manières dont elle ont été écrites– offre peut-être les meilleurs fondements à la colère contre toutes les injustices et c'est une des leçons que nous pouvons retenir de Arendt. C'est en tous les cas une des pistes que suivent les chercheuses féministes (Harding 1986 ; Garforth et Kerr 2009, Stengers 2010 ; etc.) et elle permet d'élargir le spectre des savoirs et des connaissances qui peuvent devenir un commun à partager.

RÉFÉRENCES CITÉES

Accardo, A. (2001). *De notre servitude involontaire. Lettre à mes amis de gauche*. Marseille : Agone.

Arendt, H. (2007 [1972]). *La crise de l'éducation*. Paris: Folio-Plus (philosophie).

Annot, M. (2009). *Educating the gendered citizen : sociological engagement with national and global agendas*. London : Routledge.

Audigier, F. (2012). Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, (13), 25-38.

Bouissou, C. (2008). Garçons, filles: des usages différenciés de soi, dans les temps non-institués de la classe. Nantes: CENS et CREN.

Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Ed. de Minuit.

Carré, P. (2000). *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*., in Mosconi N., Beillerot J. et C..Blanchard-Laville (dir.) *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris :L'Harmattan, 203-224.

Dardot, P., et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.

Dardot P. et C. Laval. (2010). Du public au commun. *Revue du MAUSS*. No 35.

Du J. et J. D. Anderson (2003). Technology and Quality of Education: Does Technology Help Low-Income and Minorities Students in Their Academic Achievements? *Illinois Journal of Law, Technology and Policy* : 1-34.

Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. In M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (PUF., pp. 17-34). Paris.

Ehrenberg, A.(1995). *L'individu incertain*., Paris: Hachette Littérature (Pluriel).

Fassa, F. (2002). Société de l'information : quel savoir pour quel avenir ? *Revue européenne des sciences sociales*, XL(123), 115-146.

Fassa, F. (2005). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Payot.

Fassa, F. (2008). Comment penser sans inscription ? Education et responsabilité du monde dans un contexte liquide. In M.-C. Caloz-Tschopp (dir.), *Pouvoir, Pensée, Jugement politique au XXe et XXIe siècle. Travailler sur et avec l'œuvre de Hannah Arendt aujourd'hui*. Actes du colloque international de Lausanne (pp. 543-547). Paris: L'harmattan.

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

Foucault, M. (2001). Le jeu de Michel Foucault (Entretien avec D. Colas, A. Grossrichard, et al., première publication dans *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, no 10, juillet 1977), in Dits et écrits, vol II. Paris :Gallimard (Quarto):298-329.

Foucault, M. (2001 [1982]). *Espace, savoir et pouvoir* (Entretien avec P. Rabinow). Paris: Gallimard (Quarto) : 1089-1104.

Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della technica*. Milano: Feltrinelli.

Garforth, L. et Kerr, A., (2009), « Women et science : What's the problem? », *Social Politics : International Studies in Gender, State and Society*, vol. 16, n° 3, pp. 380- 403.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Ed. de Minuit (sens commun).

Harding, S. (1986) 'Strong Objectivity' and Socially Situated Knowledge, in *The Science Question in Feminism*. New York : Cornell University Press.

Hess, C. et E. Ostrom. (2007) *Understanding Knowledge as a commons*. Cambridge, Massachusetts and London : MIT Press.

La Boétie, E. (1997 [1574]) *Discours de la servitude volontaire*, Paris : Mille et une nuits

Levine P. (2007) Chapter 9 : Collective Action, Civil Engagement, and the Knowledge Commons., in Hess, C. et E. Ostrom (dir.) *Understanding Knowledge as a commons*. Cambridge, Massachusetts and London : MIT Press.

Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: Ed. universitaires.

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* Bruxelles: De Boeck :147-168.

Odstrom E et C. Hess (2007) Chapter 3 : A Framework for aAnalysing the Knowledge Commons in Hess, C. et E. Ostrom. *Understanding Knowledge as a commons*. Cambridge, Massachusetts and London : MIT Press.

Stengers, I. (2010). Préface: l'étoffe du chercheur: une construction genrée. in Fassa, F. et S. Kradolfer (dir.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Zurich : Seismo (25-40).

Tosel, A. (2012). Savoir, survie et création en prison. *Revue en ligne Exil*. <http://revue-exil.com/exil-savoir-survie-et-creation-en-prison/> (consulté le 15 avril 2012).

Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires.

WWW.EXIL-CIPH.COM