

D OSSIÉ

Le quotidien du politique : ruse, souffrances et petits bonheurs

Présentation

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON
UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)
Institut National de Recherche Pédagogique
19 Allée de Fontenay, BPI 6424
69247 Lyon cedex 07

Ce dossier rassemble des contributions portant sur divers sujets : les évolutions du métier d'enseignant, les mobilisations des parents d'élèves, l'émergence d'une dimension esthétique dans le projet de formation, le renouvellement des formes de socialisation politique des élèves, les controverses autour du "foulard islamique"... La thèse qui les rassemble est que, dans ces lieux différents, se travaille une nouvelle conception du politique, prenant ses distances par rapport à la définition traditionnelle de la légitimité, acceptant le local et les relations personnelles. Une conception du politique qui correspond à un moment négatif du projet de démocratisation.

Une première modernité, triomphante pendant les trente glorieuses, s'est caractérisée par un objectif de partage des bénéfices de la croissance (Darras 1966), impliquant l'accès de tous à l'enseignement secondaire, voire supérieur. Aujourd'hui se profile une deuxième modernité, correspondant à une crise économique. L'objectif n'est plus l'égalité ou la cohésion à l'intérieur d'une société nationale mais le maintien de la compétitivité du pays dans une concurrence internationale.

Cette évolution entraîne le déplacement des investissements. Il s'agit moins désormais de soutenir les élèves en difficulté que de former des élites performantes et de disposer d'une main-d'œuvre disponible et flexible grâce à une formation tout au long de la vie.

Prendre en compte un moment négatif des politiques de démocratisation

La tradition dialectique pense cette transition comme le passage d'un moment positif à un moment négatif. Les années 1950 et 1960 furent un moment positif fort où les espoirs de démocratisation de l'école et de la société par l'école semblaient à portée de main. Cet optimisme entraîna une forte inventivité en termes de dispositifs dont témoignent les multiples formes d'école compréhensive, les pédagogies de soutien, le développement des didactiques et des méthodes audiovisuelles, etc.

La définition de la seconde modernité s'enracine dans la réaction néolibérale initiée par le rapport *A Nation at Risk*, publié aux États-Unis en 1983. Celui-ci constate que les politiques des présidences démocrates de soutien aux plus défavorisés ont coûté cher pour des résultats difficiles à saisir. Il prône à la fois un déplacement des investissements vers l'excellence et, pour la masse, le retour aux apprentissages fondamentaux. Ces orientations ont été progressivement reprises par les organisations internationales et s'imposèrent en France après le sommet européen de Lisbonne en 2000 (Derouet 2006). Elles correspondent aux besoins de la nouvelle organisation du capitalisme : la formation d'une main-d'œuvre flexible et mobile, une structuration en réseaux internationaux. Elles rencontrent aussi une inquiétude profonde des classes populaires. La courbe qui montait régulièrement depuis 1985 vers l'objectif "amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat" a stagné à partir de 1995. Aujourd'hui, elle décline. Les classes populaires intègrent sans doute le constat dressé par la sociologie dès la fin des années 1960 montrant que leurs enfants ne tirent pas les bénéfices escomptés de l'allongement des études (Duru-Bellat 2006). Elle manifeste aussi un malaise devant la forme scolaire. Dans le droit fil de la mise en œuvre de l'objectif des 80% au bac, Ballion a interrogé les "nouveaux lycéens", obligés de travailler pour payer leurs études. Sensibles au facteur d'inégalité que constituent ces petits boulots, ils observaient que ce contact avec la vraie vie les aide à donner du sens aux épreuves en papier de l'école. Même si ces jeunes et leurs familles restaient très attachés à l'idéal d'égalité des chances, leur désengagement allait de pair avec l'épuisement d'une certaine forme scolaire (Vincent 1994), en particulier une école et ses savoirs séparés du monde ordinaire. Cette organisation, qui avait

pour but de protéger le projet de démocratisation des influences des dominants, change de sens aujourd'hui. Porteuse d'un projet culturel et d'un type de rapport au savoir qui ont pu, au prix de quelques aménagements, intégrer les enfants des classes moyennes dans les années 1950 et 1960, elle patine et dysfonctionne depuis le milieu des années 1970, c'est-à-dire depuis le moment où elle a dû scolariser les enfants des couches populaires. Celles-ci sont trop éloignées du monde scolaire, de sa discipline, de ses conventions, du type de rapport au savoir qui soutient le projet curriculaire et la question ethnique bouleverse la problématique traditionnelle. Les minorités revendiquent le respect de leurs différences. Un nouveau défi se dessine : comment faire pour que l'éthique de la reconnaissance (Ricœur 2004) enrichisse l'approche traditionnelle de l'égalité mais ne la mette pas en cause ? La revendication d'égalité suppose une échelle commune qui permette de mesurer tous les êtres humains. La justice est appuyée sur cette mesure pour attribuer à chacun les bénéfices qui correspondent à ses mérites. La revendication de reconnaissance des différences peut aboutir à une conception où chaque individu, chaque culture, chaque croyance s'affirme comme unique et incomparable avec les autres. Imagine-t-on par exemple comparer les avantages et les inconvénients des différentes religions ? La lutte pour l'égalité perd sa base de calcul en même temps que monte le risque de relativisme culturel. Dans tous les cas, c'est la fin d'un des grands récits qui nourrissaient le projet de la première modernité : une conception du progrès de l'Humanité où la diffusion du savoir amenait en même temps l'épanouissement des individus et la justice sociale.

Quelles sont les alternatives ? Les classes populaires ne sont guère en mesure de formuler une demande affirmant leurs intérêts. Elles restent même souvent attachées à l'idéal d'égalité des chances élaboré dans les années 1930 par les classes moyennes. Les organisations internationales proposent au système d'éducation et de formation de sortir de la crise ouverte en 1968 en suivant le modèle qui a permis au capitalisme de sortir de la crise de 1973, celui que Boltanski & Chiapello (1999) désignent par le terme de Cité par projet. Une société où la grandeur des individus se mesure à leur capacité à mobiliser des ressources et à les organiser en réseaux en perpétuelle recomposition.

Même s'il est trop tôt pour évaluer la portée de certaines mesures qui proposent un renouvellement des moyens d'atteindre l'idéal d'égalité –les écoles de la deuxième chance ou la validation des acquis de l'expérience, par exemple– le nouveau modèle ne se réclame pas principalement d'un objectif de démocratisation. Il s'agit d'abord d'organiser la formation de la main-d'œuvre en fonction d'impératifs de qualité et de flexibilité qui permettent de faire face à la concurrence internationale.

Ce nouveau modèle est difficile à mettre en cause. Il a récupéré les acquis de la critique des années 1960 et 1970. La dénonciation de l'État Léviathan (Crozier 1987), celle de la coupure entre l'école et la vie (Derouet-Besson 2004), la critique

du taylorisme et la mise en évidence des capacités d'initiative des acteurs, etc. Il en résulte un blocage de la critique qui a déjà été analysé (Van Haecht 2004, Derouet-Besson 2003). Cette récupération lui permet d'occuper tout l'espace et de retourner la puissance de la critique contre elle-même. Comment défendre la tradition française d'un État fort contre la montée du marché sans passer pour un jacobin attardé ? Exprimer des réserves vis-à-vis du libéralisme porté par les institutions européennes, c'est prendre le risque d'être taxé de nationalisme. La défense du droit du travail conquis par le mouvement ouvrier depuis 1848 expose de même à l'accusation de défense d'intérêts corporatistes, etc.

Comment reconstruire un projet progressiste qui reprenne le mouvement d'expansion des études et de démocratisation du savoir en le fondant sur les intérêts des classes populaires, en prenant leurs diversités en compte ? L'ethnicité, les religions constituent maintenant une dimension incontournable de toutes les politiques de lutte contre la pauvreté. La seule opposition radicale est portée par une lecture intégriste des principes de l'Islam. Son pouvoir de mobilisation est incontestable mais sa doctrine se situant hors du cadre que la conception européenne de la démocratie a hérité des Lumières, une opposition organisée peut-elle se constituer ? Les sociétés atlantiques entrent dans un moment négatif où beaucoup d'acteurs souffrent, certains résistent en secret mais sans que ces souffrances ou ces résistances trouvent un débouché politique.

Ruse, souffrances et petits bonheurs : un champ à explorer

Si pour le progrès dialectique, le moment négatif est aussi important que le moment positif, ce dossier a l'ambition –sans doute démesurée– de prendre au sérieux ce principe et d'en faire un point d'appui pour proposer de nouvelles investigations à la sociologie de l'éducation et de la formation : s'intéresser à ces aspects négatifs, souffrance, résistance, ruse, qu'entraîne la mise en place du nouvel ordre du monde, aider à les formaliser, expliciter les nouvelles définitions du bien commun qui s'y travaillent (Hélou 1994).

Cette démarche permet d'abord de construire une extériorité qui rend capable d'interroger les fausses évidences tissées par les instruments dont se dote le nouvel ordre capitaliste : outils de pilotage et d'évaluation, standards de qualité, seuils de performance ("benchmarks"), etc. On peut supposer qu'ensuite, cet ensemble accumulé de rancœurs et de résistances constitue un ferment de changement.

La mise en œuvre de ce projet nécessite de revisiter la célèbre trilogie qu'Hirschman a avancée pour décrire les rapports entre les personnes et les institutions, "Exit, Voice and Loyalty" (1972). Un certain nombre d'acteurs de l'édu-

cation et de la formation adhèrent au nouveau programme et tentent de le traduire en dispositifs : mise en place d'un socle commun correspondant à la scolarité obligatoire, validation des acquis de l'expérience dans la formation tout au long de la vie, etc. Il est important de suivre et d'évaluer ces efforts mais qu'en est-il des autres ? La protestation (Voice) est bloquée par la manière dont le nouveau modèle a récupéré la critique. Le retrait (Exit) est impossible : les enseignants doivent enseigner pour gagner leur vie ; les élèves sont astreints à l'obligation scolaire jusqu'à seize ans et n'ont guère de choix ensuite... Surtout, le remède risquerait d'être pire que le mal. Les enseignants formés dans la tradition républicaine s'effaceraient au profit des marchands. Les élèves partiraient vers l'apprentissage ou la rue et renonceraient au savoir, etc.

Un nombre considérable de souffrances naît de l'installation du nouvel ordre du monde. Non seulement l'écart est courant entre les prescriptions et la réalité des situations mais à l'intérieur même du monde enseignant il est impossible de trouver une définition du "beau boulot" qui fasse accord (Clot 1995). Dans ces conditions, s'il n'y a pas ou peu de contestation explicite ou organisée, beaucoup de réticences sourdes, de lenteurs et de traînages de pieds exploitent les failles du nouveau système : manque de clarté ou contradiction des consignes ; méconnaissance des traditions nationales ; absence ou insuffisance des moyens, etc. Beaucoup de reformulations locales aussi se font jour car la souffrance n'empêche pas le développement de bricolages rusés (Javeau 2001). Vu leur niveau d'études, les enseignants sont capables de formuler une définition du bien commun ni plus ni moins critiquable que celle du gouvernement. Même s'ils n'ont pas lu Thoreau (1849), ils peuvent développer une théorie spontanée de la désobéissance civile. Il est tout à fait possible de donner tous les signes de la révérence extérieure, de satisfaire des évaluations nationales ou internationales, tout en organisant son enseignement sur d'autres principes. Ces interstices sont autant de niches possibles pour de petits bonheurs pour les enseignants comme une organisation choisie du travail, des rapports différents avec les élèves, des références renouvelées dans le domaine des savoirs. Il est utile d'identifier et d'analyser de telles pratiques, même s'il est trop tôt pour conclure à l'existence d'un modèle politique alternatif.

C'est de cette nébuleuse qu'il s'agit de faire l'investigation. Quelles formes prend-elle ? Quels sont ses points d'appuis ? Ensuite, cet inventaire doit être référé à un cadre théorique. De Certeau a tenté de formaliser ces "braconnages" où les petits chassent clandestinement sur les terres des grands (1991, 1994). Non seulement, ils ne leur résistent pas mais ils entrent dans leur rationalité, adoptent leurs codes culturels, etc. Simplement, ils les reformulent à leur façon et, parfois, en retournent le sens et la puissance. Le mérite d'un tel travail est d'attirer l'attention sur le rôle de la ruse dans l'histoire et de montrer les points communs entre des héritages aussi différents que le *Roman de Renart*, les fables de La Fontaine et

le freinage de la production développé par le mouvement ouvrier dans les premiers temps du capitalisme (Derouet-Besson 2005). De Certeau apparaît cependant trop optimiste. Même si la résistance existe, elle ne met en cause la domination que dans des cas exceptionnels. Les ruses et les résistances qui ralentissent ou déforment la mise en place de la nouvelle organisation ne l'empêchent pas de s'installer (Laval & Weber 2003). Le retour de l'intérêt vers la formation des élites et le changement de leur mode de formation sont des faits. Les standards de qualité internationaux s'imposent et les acteurs se mettent peu à peu en ordre de marche par rapport à cette référence (Normand 2006).

Les réticences, les reformulations, les décalages amènent cependant une question : quelle prise sur le réel ces mots d'ordre ont-ils ? Organisent-ils vraiment la vie des classes et des établissements ? S'agit-il de faux-semblants, couvrant des pratiques extrêmement différentes, voire dissimulant sous un manteau rationnel et légal des pratiques qui sortent de l'impératif de justification (Derouet 2000) ? Cet ensemble montre la nécessité d'appuyer les critiques de la mondialisation sur des études concrètes. Si les dénonciations générales peuvent avoir quelque chose de jubilatoire, pour mordre sur le réel elles doivent être appuyées par des études précises.

Le projet de prendre au sérieux l'idée de négatif et de s'intéresser aux pratiques des dominés, de ceux qui n'apparaissent jamais au premier plan s'inscrit dans un mouvement déjà engagé depuis plusieurs années. Depuis la décolonisation, les historiens redécouvrent la vision des vaincus (Wächtel 1971), la place de l'esclavage dans le développement du monde atlantique, celle des hérésies populaires (Ginzburg 1993), etc. Une histoire de la folie, une histoire des femmes se sont fait jour, celle des homosexuels commence à s'écrire. Pour prendre le phénomène de manière plus large, c'est l'histoire des dominés, des réprouvés, de leur souffrance, de leurs rancœurs, des ruses aussi qui leur permettent d'aménager leur condition, qui reste à étudier. Les pratiques sont multiples qui se développent dans les interstices du cadre contraignant, qui finissent avec lui, parviennent parfois à le déformer et constituent autant de petits bonheurs. Ceux-ci préfigurent-ils pour autant un modèle alternatif du lien politique ? Se limitent-ils à de petites compensations, agréables et bienvenues mais sans lendemain, que chacun prend de son côté, sans suite, sans possibilité de coalescence, de rassemblement ou de totalisation dans un vrai nouveau modèle ?

Les limites de l'action justifiée : une interrogation sur la proximité comme lien politique

Deux autres questions apparaissent, anticipant peut-être sur le nouveau modèle politique à élaborer : le rôle de la proximité dans la construction du lien politique et les limites des démarches fondées sur une théorie de l'action justifiée.

Le domaine de l'éducation est touché par ce qu'il est convenu d'appeler la crise du politique, celle d'une définition du lien social reposant sur la désingularisation : les personnes doivent se défaire de leurs attaches locales et particulières pour accéder à l'intérêt général. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, cette conception est mise en cause de tous côtés : l'intérêt des politiques pour le territoire ; la revendication d'individualisation de l'enseignement des classes moyennes ; la demande de reconnaissance des différences des minorités, etc. Ces mouvements se réfèrent à des intérêts sociaux et à des traditions philosophiques très différentes mais convergent sur la contestation de l'État et des formes habituelles de construction du collectif. En même temps, l'observation de l'évolution des formes de mobilisation amène à définir une nouvelle grammaire que Thévenot appelle les politiques du proche (2006). Si les acteurs se détournent aujourd'hui des dispositifs qui leur demandent de s'arracher de leurs dépendances locales, ils s'investissent dans des mobilisations qui s'appuient sur les relations entre les personnes et mêlent plusieurs entrées. Par exemple, l'école et les problèmes de logement, la sécurité dans les rues et les transports, etc. (Dutercq & Lafaye 2003). Ces nouveaux processus doivent être suivis et analysés : comment les acteurs fabriquent-ils de l'intérêt général sans se défaire de leurs liens avec le local, le particulier et l'affectif ? Quelles sont les règles qui font tenir les mobilisations ?

Ces démarches émergentes ont été travaillées dans le domaine du logement (Breviglieri 1999) et des politiques de la ville. Dans le domaine de l'éducation, cette tension se situe au cœur de la socialisation politique des élèves. Ceux-ci se détournent, plus encore que leurs aînés, des dispositifs traditionnels. Il serait cependant faux de penser qu'ils sont indifférents aux principes et notamment à l'exigence de justice. Simplement, ils ne les conçoivent que très ancrés dans le proche. D'où le terme de *philia* –l'amitié vertueuse– que Rayou (1998) a proposé, à partir d'Aristote, pour caractériser cette nouvelle forme de lien politique. Dans ce dossier, Patrick Rayou poursuit l'exploration des compétences politiques des jeunes face aux épreuves, en particulier scolaires, des modes de relations de proximité par lesquelles ils contribuent à modeler l'univers scolaire. Marc Breviglieri approche pour sa part la pénétration de l'espace public par la jeune génération en étudiant les mêmes décalages avec les références théoriques des espaces intercalaires.

Plusieurs objets classiques de la sociologie de l'éducation gagneraient à être éclairés par ces concepts. Ainsi, l'émergence de nouveaux lieux de régulation, à l'échelle des établissements ou des territoires, a pour but de récupérer l'engagement des acteurs dans des actions de proximité. Y parviennent-ils ? Yves Dutercq et Claudette Lafaye étudient ainsi de nouvelles formes de mobilisation des parents d'élèves qui ne passent pas par les organisations traditionnelles. Au plan des savoirs et des valeurs, l'ancienne distinction entre ce qui relève de l'universel –qui

serait du domaine de l'école– et ce qui relève du proche –renvoyé vers les familles, les communautés et les Églises– a toujours été schématique (Gautherin 2005). Il est évident qu'elle ne tient plus et que les rapports entre universalisme et particularismes sont à renégocier. Le débat est particulièrement vif autour de la question de la laïcité mais le problème est sans aucun doute plus large. Romuald Normand et Dominique Chazal proposent une nouvelle interprétation des débats autour du foulard islamique où le droit et les mobilisations de proximité se mettent mutuellement à l'épreuve. La déstabilisation touche également le domaine des savoirs. On sait que les organisations internationales proposent comme un moindre mal un socle commun de compétences qui permettrait d'atteindre une certaine égalité de résultats mais cet objectif est souvent critiqué comme réducteur et instrumentaliste. Alain Kerlan examine un renouvellement du projet curriculaire qui, contre la tradition positiviste, s'appuie sur le dégagement d'une dimension esthétique. Toutes ces remises en cause convergent pour déstabiliser le travail enseignant. Jean-Luc Roger, Danielle Ruelland et Yves Clot, Françoise Lantheaume lisent ce malaise à partir d'une "clinique de l'activité".

Ce questionnement amène à revisiter une ambiguïté constitutive de l'école. Située au cœur des mondes de l'action justifiée, l'école est chargée d'inculquer aux futurs membres de la Cité ses principes. Elle doit se tenir à l'abri de toute souillure. En même temps, elle accueille des enfants qui viennent d'autres univers où, par exemple, l'amour ou la violence se déploient. Pour ménager la transition, elle est dans l'obligation de chercher des compromis avec les références qu'elle a par ailleurs mission de rejeter. Ce paradoxe amène à revenir sur certains aspects de questions débattues plus haut. Un des dangers qui guettent la sociologie de l'éducation serait de construire ses problématiques à l'intérieur d'un univers totalement rationnel. La constitution d'une sociologie de l'enfance a permis d'intégrer ces dimensions irrationnelles, mais à une échelle microsociologique. Il est souhaitable de les penser aussi à des échelles plus générales. Cela permettrait de rendre compte de phénomènes comme le retour de Dieu (Charlier 2002) dans un univers qui se croyait sécularisé, ou la rage des jeunes musulmans qui, au-delà de leur pauvreté matérielle, se sentent exclus de l'image lisse que la société donne d'elle-même. L'idée de moment négatif des politiques de démocratisation déplace les projecteurs vers un côté obscur de la modernité. De même qu'il y a quelques années, l'enfance était terra incognita pour les sociologues (Van Haecht 1990), il y a peut-être là un nouveau continent qui s'ouvre à l'investigation.

Les articles de ce dossier posent quelques jalons et incitent à étendre le champ des études et des interrogations.

Références bibliographiques

- A *Nation at Risk* 1983 National Commission on Excellence in Education, Cambridge (Mass.), USA Research
- BALLION R. 1994 *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BREVIGLIERI M. 1999 *L'usage et l'habiter. Contribution à une sociologie de la proximité*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Laurent Thévenot, EHESS
- BREVIGLIERI M. 2003 "Quelques effets de l'idée de proximité sur la conduite et le devenir du travail social", 2003e, avec Pattaroni L. & Stavo-Debaugé J., *Revue Suisse de Sociologie-29-1*, 141-157
- CHARLIER J.-É. 2002 "Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés-10*, 95-111
- CLOT Y. 1995 *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte
- CROZIER M. 1963 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit
- de CERTEAU M. 1990-1994 *L'invention du quotidien : 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard
- DEROUET J.-L. 2000 Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple des établissements scolaires, in Derouet J.-L. (dir) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université
- DEROUET J.-L. 2006 "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005", *Revue Française de Pédagogie-154*, janv-fév-mars
- DEROUET-BESSON M.-C. 2003 "Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ?", *Revue de l'institut de sociologie-2001/1-4*, Université Libre de Bruxelles, 93-107
- DEROUET-BESSON M.-C. 2004 "Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école", *Éducation et Sociétés-13*, 141-159
- DEROUET-BESSON M.-C. 2005 "La ruse des petits, la 'sainteté' des grands et la critique sociale", *Éducation et Sociétés-16*, 227-237
- DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes", *Revue française de sociologie-44-3*, 469-496
- GAUTHERIN J. 2005 "Quand la frontière est bien tracée", *Éducation et Sociétés-16*, 137-154
- GINZBURG C. 1993 (1^{re} éd en italien 1976) *Le Fromage et les Vers*, Paris, Aubier
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press

- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social*, Paris, PUF
- LAVAL C. & WEBER L. 2002 *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*, Paris, Éditions Nouveaux Regards/Syllepse
- NORMAND R. 2006 "L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire", *Revue Française de Pédagogie*
- NORMAND R. (à paraître) "L'apprentissage de la Cité : les politiques du proche comme pédagogies du vivre ensemble", in Breviglieri M. & Thévenot L. *Les politiques du proche*, Paris, EHESS
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance : trois études*, Paris, Stock
- THÉVENOT L. 1997 Un gouvernement par les normes, in Conein B. & Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société*, PARIS, EHESS
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements -3*, mars-avril, 73-82
- THÉVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- THOREAU H.D. 1849 *La désobéissance civile* (texte en libre accès en français sur Internet)
- VAN HAECHT A. 1990 "L'enfance, terre inconnue du sociologue" *Bulletin de l'AISLF-6*
- VAN HAECHT A. 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation : tentatives d'état des lieux et de perspectives d'avenir", *Éducation et Sociétés-13*, 5-10
- VINCENT G. 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WÄCHTEL N. 1971 *La vision des vaincus*, Paris, Gallimard