

Repenser l'ordre scolaire

Eirick Prairat - professeur sciences de l'éducation Université de Lorraine. Chercheur associé au Groupe de recherche en éthique de l'éducation Université du Québec à Montréal, GREE-UQAM

Publié le 11 janvier 2020 in *Revue Skhlole.fr* <http://skhole.fr/>

Repenser l'ordre scolaire est devenu une tâche de première importance. C'est précisément l'objet de la présente contribution. Celle-ci est structurée en six sections. Dans la première section, nous décrivons de manière minutieuse le procès de désacralisation qui est à l'oeuvre depuis quelques décennies déjà. Il s'agit de comprendre ce qui a fondamentalement et irrémédiablement changé dans l'école. Dans la deuxième section, nous rappelons le sens de l'institution scolaire. Clarification nécessaire car c'est à partir de celui-ci que doit se penser le nouvel ordre scolaire. Dans les sections qui suivent, nous risquons quelques propositions. Nous montrons que si le droit a toute sa place à l'école, il ne saurait pour autant devenir le seul et unique mode de régulation au risque précisément d'estomper la particularité du lieu scolaire. Les questions de la civilité et de la ritualité sont ensuite réexaminées. Il s'agit, on l'aura compris, de revitaliser les différentes formes de la normativité sociale. Les propositions, faites dans la seconde partie de ce texte, ne doivent pas être comprises comme des contre-feux à l'entrée du droit mais comme des initiatives nécessaires et complémentaires.

La lente désacralisation de l'ordre scolaire

Ce phénomène a été peu commenté. Les questions de violence, médiatiquement plus spectaculaires, lui ont souvent volé la vedette. Deux indicateurs permettent de le caractériser. Le premier est l'augmentation des actes d'indiscipline dans les lieux d'enseignement. Parlons d'indiscipline et non de violence. Nous connaissons la géographie de la violence scolaire, ses zones sensibles et ses récentes extensions. L'indiscipline est un phénomène plus large, plus diffus et qui touche, selon des formes variées et des intensités différenciées, la quasi-totalité des établissements. On peut objecter que l'indiscipline a toujours existé et qu'elle est, d'une certaine manière, consubstantielle à la vie scolaire. L'indiscipline, il est vrai, est contemporaine de l'école, mais le phénomène qu'il nous est donné d'observer depuis quelques décennies est nouveau et dans sa forme et dans ses caractéristiques. L'indiscipline a changé de nature. On peut, dans une première approximation, définir l'indiscipline comme un rapport relâché, distendu, flottant, aux procédures et aux normes constitutives de l'ordre scolaire.

Dans les enceintes scolaires nous n'avons plus à faire à des chahuts traditionnels mais à des chahuts anomiques. Les chahuts traditionnels étaient des agitations ritualisées et circonscrites dans le temps et dans l'espace qui témoignaient d'une adhésion à l'ordre scolaire. Comme les transgressions de la fête de Carnaval, ces chahuts étaient encore des moments d'intériorisation, en creux, de la norme. Nous sommes donc passés de ce type de chahuts, intégrateurs – et ce n'est pas un paradoxe de dire cela – à des chahuts qu'il faut qualifier d'anomiques parce qu'ils sont chroniques, peu ritualisés, et témoignent d'une perte du sens de la norme. Il n'y a plus de reconnaissance de la norme au double sens du mot « reconnaître ». La norme n'est plus connue ou si elle l'est, ce qui est bien souvent le cas, son emprise s'est très fortement affaiblie.

L'indiscipline moderne est plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance, que le résultat de transgressions toujours très clairement identifiables. Elle est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tend moins à renverser l'ordre normatif qu'à le subvertir. Elle est moins de l'ordre de l'affrontement que de l'érosion. Pour reprendre la juste formule de Georges Lapassade, l'indiscipline « ronge les dispositifs institutionnels » (Lapassade, 1993, 23). Voilà brièvement décrit le premier indicateur qui nous révèle une mutation dans le rapport à l'ordre scolaire traditionnel, mutation générale et qui n'est ni réductible, ni identifiable au problème socialement et géographiquement repéré de la violence.

Le second indicateur est le changement d'attitude des parents à l'égard de l'institution scolaire. Il ne s'agit pas ici d'évoquer la rancœur de certaines familles vis-à-vis d'une institution qui a déçu leur espoir et leurs attentes, mais de mettre en lumière l'attitude des classes moyennes et aisées qui est en train de redessiner le rapport dominant des familles à l'égard de l'école. Des parents qui comparent les équipes éducatives, apprécient la qualité des accompagnements, jaugent les climats d'établissement et

s'informent sur les projets et les objectifs poursuivis. Bref, des parents qui soupèsent, comparent, hiérarchisent et qui peuvent, le cas échéant, engager une procédure judiciaire s'ils jugent une décision contraire à leur intérêt ou peu conforme à ce qu'ils jugent être la vocation éducative de l'école. Pour le dire d'une phrase, c'est une posture critique et évaluative qui caractérise l'attitude d'un nombre grandissant de parents.

Au-delà de ces deux indicateurs, il importe de comprendre que l'école a changé de légitimité. Jadis la légitimité de l'école était institutionnelle. Comprenons que la beauté de ces deux grandes missions – transmettre des univers symboliques et former le citoyen – suffisaient à la légitimer. La manière dont elle s'acquittait de sa tâche était l'objet d'un regard plutôt lointain. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Les établissements ne peuvent plus faire l'économie d'une information sur leur projet, sur leurs résultats (au brevet, au baccalauréat ou aux évaluations CM2-6^{ème}), sur leur fonctionnement ainsi que sur les procédures disciplinaires mises en oeuvre. L'école, fait nouveau, doit de manière permanente s'expliquer et se justifier. La légitimité de l'école est devenue une légitimité mixte, institutionnelle et fonctionnelle. Il n'y a donc pas à strictement parler de crise de la légitimité scolaire mais une transformation de celle-ci ou, plus exactement, un glissement vers une légitimité de nature procédurale. C'est ainsi que l'on peut comprendre la récente entrée du droit à l'école, entrée censée donner un surcroît de légitimité à une institution souvent contestée.

Le sens de l'école

Quelle place faire précisément au droit ? Question essentielle qui exige de répondre en amont à une autre question tout aussi décisive : « où sommes-nous lorsque nous sommes à l'école ? ». Car c'est le statut du lieu scolaire qui détermine la place que peut et doit occuper le droit en son sein. Il est pertinent de caractériser, au plan normatif, le lieu scolaire par quatre grandes propriétés.

Un lieu spécifique de transmission et de formation

Voilà la première caractéristique de l'école. N'insistons pas sur les termes « formation » et « transmission », tout le monde le comprend aisément. Nous ne disons pas de l'école qu'elle est un « lieu de transmission et de formation » mais qu'elle est un « lieu *spécifique* de formation et de transmission ». Spécifique, tout d'abord au sens où l'École est un lieu bicolore ; à l'école il y a des professeurs et des élèves, des éducateurs et des éduqués. Spécifique aussi au sens où la transmission prend à l'école un caractère méthodique. Il y a bien évidemment d'autres lieux de transmission que l'école, la famille est un lieu de transmission, le monde du travail, la rue sont des lieux de transmission. Mais à la différence, l'école est ce lieu où ce qui va être transmis est consigné dans des programmes ou des curricula. En d'autres termes, la transmission prend à l'école un tour éminemment formel et méthodique.

Un lieu intermédiaire

L'école n'est ni l'espace domestique, ni l'espace public. A l'école, il y a des enfants/des adolescents et des adultes ; il y a surtout, nous venons de le voir, des élèves et des professeurs. L'école est marquée par la dissymétrie des statuts en présence. Aussi, parler de l'école comme d'une démocratie, c'est appliquer une catégorie politique à un espace qui, par définition, n'est pas de nature politique. Dans un espace politique, il n'y ni professeurs, ni élèves, ni rapports d'instruction et d'éducation, mais seulement des personnes juridiquement responsables engagées dans un débat public sur les orientations collectives à poursuivre. Ni domestique, ni politique, l'école est un espace intermédiaire. Il faut sur ce point retenir la leçon des philosophes qui de Hegel (« sphère médiane ») à Arendt (« espace prépolitique ») en passant par Alain (« moyen terme ») ont tous souligné que l'instruction/formation exigeait un tiers-lieu. L'école est entre la famille et les mondes du travail et du débat publique et c'est précisément parce qu'elle est entre l'*oïkos*, l'*ecclesia* et l'*agora* que nous ne saurions la réduire à aucune de ces trois instances. Elle est aussi, envisagée d'un point de vue dynamique, un espace transitionnel préparant le passage d'un monde vers d'autres mondes, mondes que Hegel qualifiera d'« affectif » (le monde domestique) et d'« effectifs » (les mondes politique et économique).

Un lieu d'exercice

L'école valorise dans le champ pluriel des formes d'excellence quelques formes qui lui paraissent plus pertinentes que d'autres (savoir lire, argumenter, analyser...). Le propre de l'école ne réside pas dans cette opération de choix mais dans le mode de confrontation qu'elle instaure avec celles-ci. Faire, refaire, c'est une banalité de dire que l'école est un lieu d'exercice, car il n'y a d'apprentissage assuré

que par le mouvement répété par lequel on se saisit d'une connaissance (Hegel, 1990, 95). Tout apprentissage systématique nécessite également la mise en place de situations formalisées, de dispositifs idéaux planifiés que le réel ne saurait offrir que de manière imparfaite et aléatoire. L'acte d'apprendre requiert enfin la reconnaissance d'un droit à l'erreur, celui-ci ne saurait être tenu pour un échec rédhibitoire. C'est pour cette raison que l'apprentissage scolaire offre des situations simulées (brevet blanc, baccalauréat blanc...), c'est-à-dire des épreuves où l'on neutralise ne serait-ce que partiellement les conséquences. Les erreurs ne sont pas supprimées mais amorties de sorte que si l'école a « le sérieux » du monde » selon le mot d'Alain, elle n'en a pas pour autant la dureté.

Un lieu hospitalier

Enfin l'école est un lieu hospitalier, telle est sa dernière grande propriété. Elle doit accueillir tous les enfants : le blanc, le noir, le droit, le tordu, le pauvre, le riche... L'idéal démocratique a rendu cette exigence plus vive. Mais à tout dire, l'hospitalité scolaire précède l'avènement démocratique car elle est consubstantielle à l'idée même d'Ecole. Parce que chaque enfant est convié à réaliser en lui l'idéal d'humanité, parce que chaque « nouveau venu » selon l'heureuse formule d'Arendt (1995, 238) est promesse d'humanité, l'école se doit d'être ouverte à toutes et à tous. Chaque enfant doit devenir tout ce qu'il peut devenir et l'école est le lieu privilégié de cette conquête. Tout enfant, en tant précisément qu'il est appelé à devenir Homme, a droit au temps du loisir studieux (*skholê*) et ne peut être privé de « cette école d'humanité qu'est la culture » (Pena-Ruiz, 2005, 26). C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre l'étonnante formule d'Alain selon laquelle l'école est « chose naturelle » (Alain, 1957, XIII).

La juste place du droit

Le droit a bien évidemment toute sa place à l'école car former le citoyen c'est notamment l'initier à l'intelligence de la chose juridique. C'est à l'école que l'élève doit découvrir et expérimenter la valeur et la nécessité de cet ordre symbolique structurant qu'est le droit. Mais l'école ne saurait pour autant accueillir tout le droit car elle doit rester l'Ecole. Cela signifie qu'une part non négligeable de la vie et de la conflictualité scolaires doit échapper par définition à une régulation de nature juridique. Si le droit peut nous prémunir contre l'arbitraire, il peut aussi être contre-productif d'un point de vue éducatif, comme l'ont bien montré Antoine Garapon et Thierry Pech. « En recherchant la légitimité du droit, écrivent-ils, l'école risque de perdre en efficacité, en rapidité, en cohésion et finalement d'abdiquer sa spécificité d'espace intermédiaire (...) » (Garapon & Pech, 2001, 43).

Affirmer cela n'est pas cultiver une position anti-juridique mais reconnaître qu'une limitation du droit est la condition même d'un usage pertinent. A titre d'exemple, la simplification des procédures disciplinaires, aujourd'hui en débat, est une mesure qui va dans le bon sens. Que le droit, et en l'occurrence ici le droit pénal, nous inspire, dont acte, mais cela ne doit pas inviter l'école à mimer la lenteur et la complexité de la procédure pénale. Il ne s'agit pas de « dé-solenniser » l'instance disciplinaire mais de pouvoir la mobiliser avec plus de souplesse. En d'autres termes, il s'agit de juridiciser la sanction sans entrer dans les méandres sinueux de la procédure juridictionnelle. Autre exemple : le règlement intérieur. Si ce dernier doit faire signe vers l'univers du droit qui attend l'adulte de demain, il a d'abord et avant tout une tâche de socialisation.

D'une manière générale, l'école est aujourd'hui mise au défi d'inventer un mode de régulation plus conforme aux aspirations démocratiques sans pour autant estomper la particularité du lieu scolaire. Il s'agit d'articuler des modalités hétérogènes et *a priori* peu compatibles : la discipline et le droit. Véritable mariage de la carpe et du lapin car la discipline code les conduites et les comportements, fonctionne à la dissymétrie et est sous-tendue par l'utopie de la mise en ordre alors que le droit, mu par l'utopie libérale de la communauté des égaux, se contente de poser des limites à l'action des hommes. Il s'agit, on le voit, d'inventer une forme de régulation hybride qui assure une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués tout en préservant la nécessaire dissymétrie constitutive de toute relation éducative.

Réévaluer l'importance de la civilité

Si le droit ne peut et ne doit organiser l'ensemble de la vie scolaire, il importe alors de réactiver les multiples formes de la normativité sociale. Le premier chantier est assurément celui de la civilité. Celle-ci a, tout au long du XX^{ème} siècle, perdu de son importance jusqu'à disparaître des soucis et des écrits des éducateurs. On lui reprochera d'être une culture du paraître, un formalisme inutile qui, en certaines

occasions, confinent à l'hypocrisie. Rousseau sera, on le sait, l'un des plus virulents critiques de la civilité. Dans *La nouvelle Héloïse* et la *Lettre à d'Alembert*, le philosophe genevois dénonce la civilité comme dissimulation et artifice pour lui préférer la bonté naturelle et la sincérité. Dans l'ensemble, les Modernes rallieront ce point de vue. Il convient, dans la présente section, de procéder à une réévaluation de cette question de la civilité et de montrer qu'elle a non seulement une importance sociale mais qu'elle a de surcroît un intérêt éthique et politique. Rien que ça !

Nul ne doute que la civilité rend la vie sociale plus agréable, nul ne doute qu'elle apaise les relations sociales. Celles-ci s'inscrivent toujours dans des *patterns* interactifs, sorte de répertoires partagés qui permettent à chacun de se mettre en jeu en toute sécurité. La civilité réduit l'incertitude liée à toute rencontre, elle diminue la part d'aléa et d'imprévisibilité inscrite au cœur de toute transaction sociale. Mais la civilité n'est pas seulement une « monnaie de papier » car elle est gagée par une forme de reconnaissance (Kant, 2009, § 14). La civilité a une valeur éthique, car elle se vit comme une exigence minimale à l'endroit de ceux que l'on considère comme des semblables. « Ainsi peut-on dire que, d'un côté, [elle] est composée de toutes les politesses qu'il convient de rendre : gestes, actions, conduites ; mais de l'autre côté, elle est plus essentiellement, comme la vertu chez Aristote, une disposition (...) » (Malherbe, 2008, 23). La civilité est certes un ensemble d'attitudes, elle est aussi d'un autre point de vue *une et une seule* manière. Car une manière d'être s'exprime inévitablement par le prisme pluriel des comportements mais, en retour, les comportements saisis dans leur diversité disent toujours une forme de détermination subjective. Des manières qui ne seraient que des manières, privée de cette détermination subjective, seraient sans flexibilité, sans inventivité, et finalement le contraire même de la civilité.

La civilité est aussi une vertu politique. C'est la thèse que défend le philosophe John Rawls dans plusieurs de ses écrits (1). On a sous-estimé pour ne pas dire purement et simplement ignoré cet aspect essentiel. Reprenons l'analyse de Rawls. On ne peut débattre avec fruit au sein d'une démocratie délibérative, écrit le philosophe, que si les citoyens se soumettent au principe de raison publique (2). La raison est publique lorsqu'elle souscrit à trois critères (Rawls, 2006, 259 sq.). Tout d'abord, elle est publique dans la mesure où elle est la raison des citoyens, c'est-à-dire du public. Elle est aussi publique en tant qu'elle a pour objet le bien public (les questions de la cité). Elle est enfin publique par sa nature et son contenu. Ce dernier critère est peut-être le plus important. Il signifie que les discutants, dans un débat public, ne peuvent mobiliser des arguments métaphysiques propres à des « doctrines compréhensives » particulières ; car ce sont des arguments qui ne peuvent, par les croyances qu'ils présupposent, recevoir l'agrément de tous (3).

Les arguments, que l'on emprunte à des conceptions métaphysiques du monde, sont par définition des arguments particuliers qui n'ont aucune vertu contraignante dans un débat public du fait de leur particularité même. Dès lors, les discutants ne peuvent et ne doivent mobiliser de tels arguments, ils doivent s'en tenir à des arguments que Rawls qualifie de « raisonnables », arguments liés aux exigences politiques du juste. De même, les discutants doivent respecter les formes du jugement, les principes d'inférence ou encore les règles de la preuve pour que les modes de raisonnement ne soient pas de « simples procédés rhétoriques » ou « des moyens de persuasion » (Rawls, 2006, 268). En résumé, l'idéal de raison publique pose des normes d'acceptabilité du discours, car toutes les raisons ne sont pas recevables dans un débat public qui cherche un accord sur une question d'intérêt général. Le devoir de civilité n'est rien d'autre que l'engagement pris à respecter cet idéal (Rawls, 2006, 264/267). La civilité est ici civisme, elle est la forme que prend le respect qui est dû à tout discutant raisonnable au sein de l'espace public. C'est pour cette raison que Rawls fait de la civilité rien de moins qu'une vertu politique.

Inventer une nouvelle ritualité scolaire

Au-delà de la civilité, c'est la question de la ritualité scolaire qui doit être reposée et repensée. On est peut-être allé un peu vite en besogne en faisant de l'école une petite société. Celle-ci, à bien y réfléchir, tient autant de la communauté que de la société. Si la société se caractérise par la diversité qu'elle subsume sous l'instance de la règle, la communauté est une forme sociale plus restreinte, plus homogène et scandée par des usages répétés. L'école a certes besoin d'un cadre juridique, mais elle a aussi besoin de rituels. C'est ce que montrent Basil Bernstein et ses collaborateurs de l'Institut d'Éducation de Londres dans un important article publié en 1972. La vie scolaire, disent nos auteurs, s'organise d'abord et avant tout autour de rituels. Et d'en proposer deux types : les rituels fédérateurs et

les rituels différenciateurs.

Les premiers ont vocation à souder les membres d'une même communauté pour en faire une communauté morale. Ils confèrent à l'école, entendue comme établissement, une identité. Ces rituels fédérateurs, Bernstein et ses collaborateurs, les appellent encore « rites de maison ». Ceux-ci sont propres à une école donnée, ils sont partagés par l'ensemble des élèves et s'expriment dans le respect « de signes et d'emblèmes ». Dit autrement, ces rituels donnent corps à ce que l'on appelle aujourd'hui une culture d'établissement. Les rituels différenciateurs servent, eux, à définir des groupes au sein de l'établissement en fonction de l'âge, des rapports d'âge et du sexe. Les rites d'âge attribuent un statut à chaque tranche d'âge et fonctionnent comme des rituels de passage. Les rites de rapport d'âge montrent que les élèves, selon leur âge, entretiennent des rapports différenciés à l'autorité. Quant aux rites de sexe, ils marquent et soutiennent la distinction garçon/fille. S'il l'on peut légitimement oublier cette dernière catégorie, car le sexe critère emblématique de l'école d'hier a perdu toute force de distinction, les deux autres types de rituels — les rituels d'âge et de rapport d'âge — gardent toute leur pertinence pour organiser une vie apaisée au sein d'un établissement.

Ce que montrent finalement Bernstein et ses collaborateurs, c'est que la ritualisation de l'espace scolaire doit être envisagée selon une double perspective car le processus de socialisation scolaire est lui-même un processus double. Il est non seulement un procès d'intégration d'un sujet dans un ensemble relativement vaste (l'établissement), mais aussi et en même temps un procès d'insertion dans un groupe restreint de pairs (la classe, le groupe d'activités...). La contribution de Bernstein et de ses collaborateurs se termine par cette étonnante remarque. « On peut s'attendre à ce que la prédominance des rites imposés et contrôlés par les adultes fasse place à la prédominance des rites créés et contrôlés par les jeunes » (Bernstein, Elvin et Peters, 1971, 282-283). Nous mesurons aujourd'hui la justesse de cette prédiction et tout ce que peut avoir de dommageable pour la vie sociale la prolifération de ces ritualités closes.

Promouvoir une sociabilité de travail

Revitaliser la ritualité scolaire, c'est aussi s'intéresser à l'univers de la classe. D'où une ultime proposition : promouvoir une véritable sociabilité de travail. La classe, faut-il le rappeler, est cette forme institutionnelle originale où l'on s'instruit en se socialisant. Elle est ce lieu où l'élève est confronté, dans le même moment, à une double altérité : celle de ses pairs et celle de la culture. Qui ne voit que la classe, de par ses dimensions physiques restreintes et sa structure interactive, exige moins un ensemble de règles formelles qu'une organisation ritualisée. L'étude, par sa structure répétitive et son rythme, exige un ensemble de pratiques codifiées. Alors autour de quels rituels structurer la vie studieuse ?

La proposition que fait Philippe Meirieu mérite examen. Le pédagogue oppose deux types de rituels, les rituels fusionnels et les rituels-cadres. Les premiers demandent à la personne de renoncer à son identité personnelle pour se fondre dans une masse « qui ne lui restitue comme identité que sa seule appartenance au groupe et son adhésion à la fantasmagorie commune ». Les rituels-cadres, à l'inverse, sont des formes socialisantes qui n'effacent jamais la singularité du sujet. Leurs fonctions : assigner des places et poser des limites. « Ce qui caractérise (...) un rituel scolaire efficace, écrit Meirieu, c'est qu'il garantit à la fois la possibilité pour chacun de s'impliquer et de se rétracter, le fait d'avoir une place — qui ne doit pas être toute la place —, et de trouver un refuge quand il se sent menacé dans son intégrité » (Meirieu, 1987, 96).

Ce sont bien évidemment ces derniers qui nous intéressent. Meirieu distingue trois types de rituels-cadres : les rituels d'aménagement du territoire, les rituels de répartition du temps et les rituels de codification des comportements. Les premiers garantissent à chacun un espace personnel. Les seconds fixent les lieux et place des différentes activités. Enfin les rituels de codification des comportements garantissent la sécurité physique et psychologique des élèves. Pour intéressante que soit cette proposition, elle mérite d'être sensiblement modifiée pour mieux scander le temps de l'étude. Aussi suggérons-nous d'organiser la sociabilité studieuse d'une classe autour de trois types rituels : les rituels d'accueil (entrée en classe, appel...), les rituels d'ordre (de prise de parole, de civilité...), et les rituels d'activité (de mise au travail, de remise des travaux...). Car ne l'oublions pas, les rituels sont toujours des manières de célébrer des valeurs qui comptent pour un groupe social. Ils sont des sortes de micro-cultes rendus à ce qui vaut d'être préservé au sein d'une communauté.

Notes

(1) Rawls distingue deux types de vertus politiques : les vertus de la justice politique et les vertus de la raison publique. La civilité appartient à la seconde catégorie, encore appelée « vertu de la coopération sociale équitable » (**Libéralisme politique**, 2006, 238/272).

(2) Le philosophe développe l'idée de raison publique dans plusieurs textes. Citons : *The Idea of Reason Public Revisited* (765-807) **La justice comme équité** (§ 26) et **Libéralisme politique** (259-306).

Pour une présentation synthétique et éclairante de cette notion essentielle de la pensée rawlsienne, on peut se reporter à l'ouvrage de Vanessa Nurock **Rawls. Pour une démocratie juste** (77-82).

(3) Une doctrine compréhensive est une doctrine philosophique ou religieuse qui donne sens à notre appréhension du monde et à la manière dont on entend mener notre existence. C'est une vision personnelle du monde, pourrions-nous dire.

Références bibliographiques

ALAIN (1957) **Propos sur l'éducation**. Paris, PUF.

ARENDT H. (1995) **La crise de la culture**. Paris, Gallimard coll. « Folio ».

BERNSTEIN B., ELVIN H.-L., PETERS R.-S. (1971) *Les rites dans l'éducation* in J. Huxley **Le comportement rituel chez l'homme et l'animal**. Paris, Gallimard, NRF, 276-288.

GARAPON A. & PECH T. *La sanction disciplinaire à l'école. Promesses et dangers du droit*, Cahiers Alfred Binet, n° 668, 33-45.

HEGEL G.-W.F. (1990) **Textes pédagogiques**. Traduction et présentation B. Bourgeois. Paris, Librairie Vrin.

KANT E. (2009) **Anthropologie du point de vue pragmatique**. Précédé de M. Foucault Introduction à l'anthropologie. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

LAPASSADE G. (1993) **Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire**. Paris, Armand Colin.

MALHERBE M. (2008), **Qu'est-ce que la politesse ?** Paris, Vrin, coll. Chemins philosophiques.

MEIRIEU P. (1987) **Apprendre... oui, mais comment ?** Paris, ESF.

PENA-RUIZ H. (2005), **Qu'est-ce que l'école ?** Paris, Gallimard, coll. Folio actuel.

NUROCK V. (2008) **Rawls. Pour une démocratie juste**. Paris, Editions Michalon.

RAWLS J. (2008), **La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice**. Paris, La Découverte/Poche.

RAWLS J. (2006), **Libéralisme politique**. Traduit par C. Audard, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.

RAWLS J. (1997), *The Idea of Reason Public Revisited*, The University of Chicago Law Review n° 64/3, 765-807.

ROUSSEAU J.-J. (2003) **Lettre à d'Alembert**. Présentation M. Buffat. Paris, Garnier Flammarion, coll. Corpus philosophie.

ROUSSEAU J.-J. (2002) **Julie ou la Nouvelle Héloïse**. Paris, Le livre de poche, coll. Classiques.