

# Poststructuralisme et éducation: l'apport de Foucault et Derrida

---

MARINA SCHWIMMER  
Université du Québec à Montréal

*À fin de mieux saisir le potentiel des idées issues du courant poststructuraliste par rapport au projet éducatif humaniste et rationaliste privilégié dans les systèmes d'éducation contemporains, cet article présente un certain nombre de travaux produits dans le champ de la philosophie de l'éducation qui reposent sur les idées de deux penseurs considérés comme des représentants majeurs du poststructuralisme : Michel Foucault et Jacques Derrida. L'article s'efforce de clarifier certaines fausses représentations de ce courant, de présenter brièvement quelques-uns de ses principes clés et de justifier plus clairement sa pertinence pour penser l'éducation dans le monde contemporain, notamment pour penser l'éducation dans une perspective a-téléologique.*

## Introduction

La pensée éducative contemporaine est largement fondée sur le projet humaniste et rationaliste des Lumières, de Descartes à Locke, en passant par Kant, l'école de Francfort et ses continuateurs: c'est-à-dire produire des agents rationnels et libres qui sont les sujets de leur propre histoire (Joldersma, 2006, p. 63). Malgré le fait que les normes centrales de ce projet (progrès, vérité, objectivité) ont été fortement ébranlées depuis plusieurs décennies, elles continuent d'orienter les politiques et les pratiques éducatives dans toutes leurs formes (ibid.). Ainsi, un aspect crucial de l'éducation contemporaine est son attachement ininterrompu à la conception du sujet « centré », c'est-à-dire du sujet comme présence, conscience et maîtrise de soi (Ruitenbergh, 2015, p. 12), ou dit autrement, comme agent autonome, autosuffisant et capable de se connaître et reconnaître de façon transparente (Joldersma, 2006, p. 59). Plusieurs penseurs, notamment dans la tradition continentale, et plus particulièrement le courant poststructuraliste (par. ex : Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze et Julia Kristeva), ont cependant cherché à faire valoir au contraire la part toujours plurielle, transitoire et inachevée de la constitution du sujet, remettant en question la viabilité du projet moderne.

Le monde de l'éducation et de la recherche en éducation est généralement peu ouvert aux idées issues du courant poststructuraliste. Ce rejet n'est pas le propre du milieu éducatif : les critiques issues de ces travaux sont souvent considérées *comme* exagérées, relativistes et improductives (Ruitenbergh, 2015, p.12-13). Aussi, il faut admettre que les poststructuralistes, dans leur souci de mettre en évidence le caractère médiateur (et non transparent) du langage, emploient souvent un style qui les rend difficiles d'accès, ce qui peut être rebutant, voire carrément révoltant, pour certains. Ce rejet est toutefois particulièrement notoire dans le milieu de la recherche en éducation. Cela peut s'expliquer d'abord par le fait que le champ de l'éducation est fortement régulé par l'État et son aspiration historique à la professionnalisation et que le poststructuralisme constitue une critique des normes du projet humaniste et rationaliste des Lumières sur lesquelles la recherche en éducation repose aujourd'hui (Peters, 1999). Puis, par le fait qu'il remet en question les principales orthodoxies contemporaines concernant le développement de l'enfant, l'apprentissage et la planification curriculaire, lesquels reposent sur des conceptions fondamentalement unitaires du sujet (Joldersma, 2006, p. 59 ; Standish, 2004, p. 491).

Or l'absence de ces idées dans le monde éducatif contemporain est à bien des égards regrettable, d'abord parce que l'éducation concerne la formation d'un sujet dont le caractère inachevé est particulièrement palpable, l'enfant, mais aussi et surtout parce qu'elles sont fécondes pour penser l'éducation dans la culture contemporaine, une culture souvent qualifiée de postmoderne, sans repères et fondements stables. Afin de mieux saisir le potentiel des idées issues du courant poststructuraliste par rapport au projet éducatif humaniste et rationaliste actuel, cet article présente un certain nombre de travaux produits dans le champ de la philosophie de l'éducation qui reposent sur les idées de deux penseurs considérés comme des représentants majeurs du poststructuralisme : Michel Foucault et Jacques Derrida. Les travaux de Claudia Ruitenberg, Gert Biesta et Paul Standish sont présentés en référence à Derrida alors que les travaux de Jan Masschelein, Maartens Simons et Mark Olssen sont présentés en référence à Foucault. Ces auteurs ont été choisis parce qu'ils font partie des auteurs contemporains dont la pensée s'inspire de Foucault et Derrida et qui ont contribué de façon originale au champ de la philosophie de l'éducation dans la dernière décennie tel qu'en témoignent la présence de leurs travaux et la fréquence de citations de ces travaux dans les revues majeures du champ. Avant de présenter ces travaux, il est cependant utile de présenter brièvement quelques principes clés du poststructuralisme et de justifier plus clairement sa pertinence dans le monde éducatif contemporain.

### Quel est l'intérêt du poststructuralisme ?

Tel que mentionné plus haut, le système d'éducation contemporain est fondé sur le projet (le récit pour reprendre les mots de Jean-François Lyotard (1979), le mythe dirait Roland Barthes (1984)) rationaliste moderne : il conçoit l'éducation en termes de progrès et de développement linéaire et rejette comme pathologique le fait que les objectifs éducatifs établis soient rarement atteints comme prévu. Il conçoit qu'il est possible, en administrant les bons « input » dans le système (éducatif), d'en optimiser l'efficacité pour obtenir le meilleur « output » possible (les meilleures performances éducatives notamment). Il exige des acteurs qui œuvrent dans les milieux éducatifs qu'ils soient des professionnels, qu'ils appliquent des programmes et des savoirs scientifiques dans le but d'amener les élèves vers la réussite, laquelle est comprise comme l'atteinte des objectifs éducatifs fixés par les programmes. Ce processus est conçu comme la voie royale vers plus de liberté et d'autonomie et sous-entend, dans une certaine mesure, qu'il est possible de programmer l'avènement de l'émancipation humaine.

Il est devenu commun de qualifier (de façon critique) la société dans laquelle nous vivons actuellement de *postmoderne*, c'est-à-dire une société qui a développé une importante « incrédulité à l'égard des métarécits » (Lyotard, 1979, p. 7). En effet, nous vivons dans un monde où il n'y a plus une seule conception du monde ou de l'homme qui soit en mesure de rallier tout le monde et où il est donc difficile de déterminer les grandes finalités éducatives. La *paideia* athénienne et l'idée d'éducation pour la vie citoyenne, l'éducation humaniste classique et l'idée de mission civilisatrice et même l'idéal rationaliste des Lumières et l'idée de formation du sujet libre et autonome ne font pas consensus. Dans ce contexte, où il est de plus en plus évident qu'il est impossible de trouver des référents universels pour fonder les pratiques éducatives, il faut comme le défend Guy Bourgeault (2002), faire le deuil des fondements et des finalités, réfléchir à la possibilité d'une éducation sans anthropologie, c'est-à-dire sans conception prédéfinie de l'homme et de l'homme à venir.

Privés d'une référence supérieure–transcendante–par la mort du référent: Dieu, Homme, et même Raison, comme j'ai dit déjà, aucune finalité ne pouvant plus être donnée et prescrite d'emblée ou a priori à nos actions, il nous faut maintenir l'interrogation ouverte et, faisant place et droit à l'incertitude, discuter, débattre, négocier. Discuter et débattre des visées de nos projets et de nos actions, par-delà les objectifs et les modalités, puisqu'il n'est plus de finalité inscrite dans la nature des choses qui en pourrait décider à l'avance. (Bourgeault, 2003, p. 192)

En effet, même les valeurs inaliénables de liberté ou de justice ne peuvent aujourd'hui guider l'action de façon univoque : le sens même de la justice et de la liberté peut être sujet de débats et de questionnements continus. Aucun modèle ne peut être tenu pour admis une fois pour toutes : le doute et l'incertitude appellent donc la modestie et l'acceptation de la renégociation perpétuelle.

Allant dans le même sens, Roland Reichenbach se demande s'il ne serait pas temps d'aller vers une conception a-téléologique de l'éducation, c'est-à-dire une conception de l'éducation sans finalités. Nous vivons, affirme Reichenbach, dans un monde désenchanté, car aujourd'hui l'individu est habitué au fossé qui sépare les grands discours d'émancipation de la modeste réalité des injustices, un monde où les valeurs modernes ont perdu le pouvoir de leur propre *telos* (2003, p. 93). L'individu connaît et maîtrise le discours de l'émancipation et n'a donc plus à être « éclairé », mais la croyance en l'idée d'un sujet moral se soumettant à des lois universelles a disparu (ibid., p. 94). Il reste le scepticisme et un certain relativisme, basés sur les valeurs mêmes d'autonomie et d'authenticité à la base du projet moderne. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il faille abandonner toute poursuite du Bien dans nos pratiques particulières, mais seulement qu'il est peut-être pertinent d'apprendre à résister à la tentation de définir des biens universaux et de les cristalliser dans des idéaux suprêmes et absolus. Nombreux sont les philosophes (Nietzsche, Wittgenstein et Dewey par exemple) qui ont montré que c'est une erreur de concevoir le Bien en ces termes, les notions de bien et d'amélioration étant internes à chaque pratique, elles doivent être retravaillées de façon constante par ceux et celles qui sont concernés (Yun, 2014, p. 277). Une conception a-téléologique de l'éducation comporte deux intérêts majeurs. D'abord, loin de renoncer aux valeurs fondamentales qui animent l'action éducative (la justice, la liberté, le soin, la connaissance, etc.), elle demande de les penser autrement que dans les termes normalement employés par les approches téléologiques et donc, de les soumettre à la remise en question, la réflexion et la délibération des acteurs concernés. Ensuite, elle soulève l'importance du caractère toujours inachevé de ces remises en question, réflexions et délibérations, car l'éducation est un processus de transformation perpétuel dont l'issue est toujours jusqu'à un certain point imprévisible et incertaine.

Dans ce cadre, l'intérêt de l'approche poststructuraliste est d'alimenter la réflexion sur une conception a-téléologique de l'éducation. Dans une perspective a-téléologique, il est assumé que les résultats du processus éducatif sont toujours relativement incertains, qu'on ne peut réalistement prédire exactement ce qui émanera de la leçon, du cours, du programme. Il est reconnu qu'il y a, au fondement même du processus éducatif, une incertitude constitutive, de l'imprévisible et de l'incontrôlable. C'est cette « tache aveugle » qui intéresse les poststructuralistes, ce qu'elle porte en germe comme *potentiel transformateur* (si l'avenir est source d'incertitude, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il faut toujours chercher à mieux le maîtriser, mais peut-être aussi qu'il faut apprendre à accueillir comme un cadeau le fait qu'il y a toujours la possibilité pour quelque chose de nouveau d'advenir). C'est aussi ce qu'elle traduit comme *impossibilité* qui intéresse le poststructuraliste (l'avenir n'étant pas entièrement maîtrisable, il importe de décider comment l'on assumera la responsabilité de cette réalité, chaque fois de nouveau). En somme, l'idée est d'ouvrir un espace de discussion où le doute, la remise en question, le recul, la diversion représentent plus qu'un frein à l'efficacité des pratiques, c'est-à-dire où ils sont vus comme essentiels pour penser l'acte d'enseigner, d'apprendre et d'appréhender l'avenir auquel nous aspirons en tant qu'éducateurs.

## Qu'est-ce que le poststructuralisme et quelle est sa place en éducation?

Avant d'aller plus loin, il est important de distinguer le mouvement de pensée poststructuraliste du postmodernisme, qui est devenu un mot fourre-tout dont le sens imprécis mène souvent à des associations trompeuses. Le postmodernisme peut aisément référer à un courant artistique bien délimité en architecture, en cinéma ou dans les arts visuels (Standish, 2004). Il peut aussi référer à une période historique qui, abstraitement, viendrait après l'époque moderne, et serait caractérisée par le dépassement des identités fixes, soit la mondialisation, le développement des technologies, les mouvements migratoires, etc. (ibid.). En philosophie, un courant postmoderne est en réalité difficilement identifiable et aucun philosophe n'accepterait cette étiquette tant le mot connote un rejet de toute possibilité objective, ce qui est contraire à l'impulsion même de la pensée qui constitue le cœur de l'activité philosophique. Il est important de préciser que les poststructuralistes, en déconstruisant les fondements de la métaphysique moderne, ne cherchent pas à tout relativiser et ne prônent pas le n'importe quoi : ils cherchent à proposer une vision du réel qui soit en effet plus proche du réel.

Pour ces raisons, il semble préférable d'employer le terme poststructuralisme qui renvoie à un mouvement de pensée spécifique : une réaction philosophique au structuralisme, celui de Saussure, Jacobson ou Lévi-Strauss

par exemple, selon lequel la langue et la culture ne peuvent être comprises qu'en référence à une *structure abstraite globale* qui explique les *interactions* qui s'y développent. Le poststructuralisme reprend certains thèmes du structuralisme tel que sa critique de l'humanisme, la croyance en des structures sous-jacentes au vécu, ainsi qu'une conception théorique du langage et de la culture en termes de structures linguistiques et symboliques (Peters, 1999). Il se distingue cependant du structuralisme de plusieurs façons, notamment en réintroduisant la dimension historique dans l'analyse et en remettant en question, comme le fait aussi Habermas, l'épistémologie fondationnaliste de la science (ibid.). Le *post* du poststructuralisme renvoie donc à *ce qui vient après et poursuit* le structuralisme et non à un rejet radical.

Il faut rappeler que cette réaction philosophique est essentiellement le fait de quelques intellectuels français, surtout issus des années 1960-70 (Derrida, Foucault, Lacan, Lyotard, etc.) et de leur redécouverte des écrits de Nietzsche, notamment de son approche généalogique et de sa conception de la volonté de puissance (Peters, 1999 ; Standish, 2004 ; Joldesma, 2006, etc.). Ensuite, que les idées issues de ce mouvement de pensée ont surtout acquis un statut important dans le monde anglo-saxon dans des disciplines comme la littérature, la traduction, les cultural studies, des disciplines qui s'articulent autour de la présence du discours et de son caractère médiateur. Dans le champ de l'éducation, bien qu'elle soit encore marginale, la réception de ces idées est de plus en plus importante, vu la place prépondérante du langage et du discours et de la médiation dans l'action éducative, tel qu'en témoigne la forte présence d'écrits inspirés par le poststructuralisme dans les principales revues anglo-saxonnes de philosophie de l'éducation (*Journal of Philosophy of Education, Ethics and Education ; Educational Theory ; etc.*).

En tant que critique du scientisme et du structuralisme, le poststructuralisme est fortement lié au « tournant linguistique » de la pensée philosophique, c'est-à-dire l'avènement d'une préoccupation profonde pour la relation que la pensée entretient avec le langage. Ce tournant est aussi représenté dans la tradition anglo-saxonne par des penseurs tels que J.L. Austin, Habermas et Wittgenstein. Il s'illustre par les propos provocants de Heidegger : ce n'est pas l'homme qui parle le langage, mais bien le langage qui parle l'homme (1962). Posé autrement, le poststructuralisme repose sur la prémisse que le langage nous précède et nous constitue tant ontologiquement que culturellement. Le sujet ne saurait être maître et possesseur de son langage ou de son devenir, car il est toujours déjà intégré dans un tissu de significations et d'interrelations qui lui préexistent et évoluent par-delà son existence, et dont il ne peut être entièrement conscient puisqu'il y est « jeté » une fois qu'elles sont déjà formées. Parce que nous baignons dans le langage par lequel nous sommes structurés, il est difficile d'identifier les effets de limitation ou de domination que le langage provoque, ce qu'il empêche de penser ou faire, ce qu'il exclut de son ordre. En ce sens, en cherchant à identifier les limites de la métaphysique de la présence à la base du modèle rationaliste et humaniste qui continue de dominer les systèmes éducatifs contemporains, l'approche poststructuraliste cherche à ouvrir de nouvelles possibilités de pensée et d'action, à enrichir l'ordre du possible.

### Quelques confusions dans la recherche en éducation

Une source de confusion majeure à propos du poststructuralisme dans le champ de la recherche en éducation vient de l'idée que parce qu'il performe la déconstruction des métarécits, le poststructuralisme est assimilable à une épistémologie constructiviste radicale selon laquelle il n'existe pas de monde réel objectivement appréhendable, seulement des « réalités subjectives ». Toute perspective vraisemblable serait acceptable, ce qui participerait à un relativisme éthique et épistémologique sans bornes. Comme rien ne pourrait être conçu comme absolument vrai, tout se vaudrait et il serait impossible de juger ou critiquer quoi que ce soit dans la mesure où d'autres standards pourraient être tout aussi bons que les miens. Le monde serait dépourvu de valeur et de sens. Standish (2004) offre deux exemples éclairant de cette fausse conception du poststructuralisme dans le champ de l'éducation :

Thus, because there is no ultimate truth, 'constructivism' takes it that learning is a matter of the children creating their own knowledge. Similarly, 'narrative research' is sometimes understood to involve the creation of one's life story or, perhaps, because we know that what is studied is never independent of

the researcher, the construction, somewhat narcissistically, of the researcher's own life story (Standish, 2004 : 489-490).

Toutefois, cette manière de comprendre le poststructuralisme est réductrice. Elle s'insère dans le débat propre aux sciences humaines et sociales dans lequel le subjectivisme est compris comme une posture épistémologique opposée à l'objectivisme. Or, dans ce contexte, l'opposition subjectivité - objectivité est inadéquate. Ce couple conceptuel peut effectivement être utile pour marquer des contrastes, par exemple, le fait que la Terre soit objectivement ronde contre l'impression subjective que la Terre sous mes pieds est plate. La même chose vaut lorsqu'il est question de jugement plus personnel, par exemple on peut juger relativement objectivement qu'un film est mauvais, mais ce jugement doit reposer sur des critères qui ne sont pas entièrement fondés sur les goûts ou expériences personnelles. Si dans de tels contextes le dualisme subjectivité/objectivité aide à faire des distinctions conceptuelles pertinentes, dans le discours des sciences humaines et sociales, il a été « sublimé<sup>1</sup> » sous la forme d'absolus, comme s'il fallait choisir entre deux options épistémologiques monolithiques : ou on est objectiviste ou bien on est subjectiviste. Or pour le poststructuraliste, il n'existe rien de tel qu'une opposition fondamentale entre l'objectivité et la subjectivité, ce dernier n'est donc pas monolithiquement « subjectiviste », il ne croit pas que tout est relatif et que tout se vaut. Au contraire, l'indécidabilité inhérente au langage (que j'expliquerai dans la prochaine section) et le fait que seule une perspective subjective puisse investir les signes (les mots, les énoncés, les images, etc.) d'une signification particulière constituent pour Derrida, poststructuraliste par excellence, le fondement objectif du langage.

En fait, la dualisation sujet/objet nous entraîne, dès le début, sur une fausse piste, car elle suppose l'existence d'une expérience détachée de la volonté, comme s'il était possible pour le sujet d'appréhender la réalité sans la cadrer dans des perspectives particulières. Affirmer qu'il n'y a pas d'existence séparée de la volonté ne veut pas dire qu'il n'existe pas un monde indépendant de moi. Ce monde, cette chaise, cette table peuvent bien avoir une existence indépendante de ma propre existence, mais cela a peu d'importance pour le présent propos. Cependant, à partir du moment où cette table ou cette chaise sont appréhendées par un sujet, moi par exemple, alors elle entre dans un ordre sémiologique. Cette table est mon lieu de travail, elle est le lieu de réunion de ma famille, elle est un cauchemar d'enfance où il fallait faire les devoirs, elle est l'œuvre de cet ébéniste, ronde, carrée, etc. Elle est porteuse de significations qui n'ont rien à voir avec son existence indépendante. Cette table n'est donc jamais neutre bien qu'elle puisse exister indépendamment de moi. La reconnaissance de cette impossibilité qui me mène plus près de la *vérité*. Cette épistémologie n'implique en aucun cas qu'il soit impossible de définir des critères de validité pour juger, seulement qu'il n'en existe pas *a priori*, et que les critères que nous établissons ne peuvent donc pas être établis par décret une fois pour toutes, mais doivent pouvoir être révisable, améliorable en tout temps, en fonction des exigences de la situation particulière dans laquelle se trouvent les sujets. Il se peut que telle table soit plus adaptée à telle situation, par exemple.

Selon l'approche constructiviste adoptée dans le programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), l'apprentissage des élèves est essentiellement le fruit de l'enfant qui « construit son propre savoir ». De cette idée découle celle que l'apprenant doit être actif dans ses apprentissages, qu'il est responsable de la construction de ses connaissances et donc de son propre développement. Comme le note Biesta (2014, p. 45), les thèses constructivistes ont orienté un changement paradigmatique majeur, nous faisant passer d'un paradigme de l'enseignement à un de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant s'en trouve ainsi profondément altéré : il est désormais responsable de mettre en place des environnements propices à l'apprentissage et de créer des situations où le sujet sera encouragé à faire des apprentissages significatifs par lui-même, de façon libre et autonome. Il y a, il est vrai, un certain relativisme dans cette approche où l'élève est laissé libre de construire son savoir en fonction de ses soi-disant besoins et intérêts et où tout apprentissage semble valide du moment qu'il participe à cette construction individuelle.

Or, dans une perspective poststructuraliste, le sujet, conçu comme « décentré » ne saurait être l'agent actif et responsable de ses propres apprentissages. Comme l'ont bien défendu Lev Vygotsky ou Jerome Bruner par exemple, le sujet est d'emblée constitué par son interaction avec l'altérité, c'est-à-dire *ce qu'il n'est pas* : l'histoire, la culture, l'adulte, autrui, la transcendance. C'est sous l'action d'autrui que le sujet prend peu à peu forme. Mais

<sup>1</sup> Cette idée de sublimation renvoie à une tendance, analysée par Wittgenstein, d'utiliser un jeu de langage particulier dans un contexte qui ne lui est pas naturel. Comme l'exprime Wittgenstein, les problèmes philosophiques émergent souvent quand le langage « est en roue libre » (2004 : aphorisme 38).

à la différence des tenants de la psychologie culturelle, les poststructuralistes ne s'intéressent pas à l'altérité dans une perspective développementale, mais dans une perspective que l'on pourrait dire transcendante : l'autre, toujours irréductible, est ce qui permet la rencontre avec l'inconnu, le nouveau, l'étranger. Il dépasse toujours l'idée que je peux m'en faire et ne peut donc jamais vraiment être assimilé. Dans *Totalité et infinité*, Emmanuel Levinas (1991) dit explicitement que l'éducation n'est pas une maïeutique : elle vient de l'extérieur et apporte au sujet bien plus qu'il ne peut contenir en lui-même. Ce qui vient du dehors n'est pas un objet de connaissance clair et distinct que l'on peut isoler et transmettre de façon directe et univoque. Au contraire, c'est un héritage vaste et complexe, toujours changeant, qui s'offre à la prochaine génération comme un *don* nous dit Biesta (ibid.), c'est-à-dire sans qu'on puisse contrôler sa destination. C'est le don d'un monde que nous tenons en partage, à un moment précis de l'histoire, et qui est progressivement *révélé* à l'élève par biais de l'éducation sans que ce dernier soit entièrement et librement conscient de tout ce qui est en train de lui arriver. Une éducation influencée par les idées poststructuralistes restituerait donc d'emblée un paradigme de l'enseignement, où l'adulte aurait la (lourde) responsabilité d'introduire le jeune dans un monde déjà vieux, qui lui préexiste, de lui « révéler », avec toute la passion possible, ce que ce monde a de meilleur à offrir, ce que ses ascendants ont mis des millénaires à *construire* collectivement.

### **Derrida et Foucault pour penser l'éducation autrement**

Dans les systèmes éducatifs modernes, l'éducation est comprise comme un moteur essentiel du processus de rationalisation sociale. Selon cette perspective foncièrement téléologique et normative, c'est en formant un certain type de personne que l'on espère parvenir à réaliser les conditions nécessaires à l'avènement d'un certain modèle idéalisé de la société. Selon plusieurs théoriciens critiques, l'échec du projet de modernisation s'expliquerait par le fait que le processus de rationalisation demeure incomplet (Honneth, 2008, p. 153). Cependant, selon les poststructuralistes l'échec du projet de modernisation s'explique plutôt par le fait qu'il repose sur une conception idéalisée du sujet souverain et rationnel : les êtres humains, étant traversés par diverses formes d'altérité et étant en constante transformation, n'agissent pas de façon transparente et rationnelle, ce qui fait que l'avenir demeure toujours source d'incertitude et d'imprévisibilité.

Il ne s'agit pas ici de défendre que le projet moderne lui-même soit mauvais ou foncièrement illusoire. Assurément la modernité fournit des structures essentielles qui permettent de réguler les sociétés de façon plus juste et équitable que les traditions précédentes et les systèmes légaux et politiques qui sont en place ont une valeur inestimable. La raison en ce sens n'a pas fini de donner comme l'a si bien dit Alain Touraine. La question n'est pas là, mais plutôt elle est de questionner ce que cet ordre, à bien des égards souhaitable, exclut de l'ordre du pensable et du dicible, limite comme possibilités, et de mettre en lumière les impensés que l'on pourrait vouloir penser en éducation aujourd'hui. Posé simplement, le projet est de reconnaître et tenir compte de la part imprévisible, incalculable et incontrôlable de la réalité des réalités humaine et culturelle.

Foucault et Derrida occupent une place particulièrement importante parmi les philosophes poststructuralistes qui inspirent les recherches contemporaines en philosophie de l'éducation. Foucault est généralement mobilisé pour ses idées originales sur le rapport entre savoir et pouvoir et son approche de la gouvernementalité alors que Derrida est plutôt mobilisé pour ses idées, largement inspirées d'Emmanuel Levinas, sur l'altérité et la place qu'elle occupe dans la formation du sujet, du langage et de l'à-venir. Dans cette partie, je propose de rendre compte de quelques apports originaux des recherches qui s'en inspirent.

#### ***Jacques Derrida : traduction, hospitalité et don***

Tel que mentionné plus haut, le poststructuralisme repose sur une remise en question du structuralisme et plus particulièrement une critique de la conception saussurienne du signe comme système fermé constitué d'un signifié et d'un signifiant. Dans sa conférence *Structure, Sign and Play*, prononcée à la Johns Hopkins University en 1966, Derrida critiquait cette conception en montrant comment les signes sont, au contraire, toujours déjà, par leur structure même, ouverts à l'assignation du sens et peuvent donc indéfiniment acquérir de nouvelles significations (Derrida, 1972a). Comme le synthétise bien Paul Standish (2004), chaque signe est caractérisé par

la dissémination, l'itérabilité et la structure de la trace. La dissémination renvoie au fait que la destination d'un signe est aussi imprévisible que celle des semences qui, jetées et portées par le vent, prendront aléatoirement racine ici ou là. L'itérabilité signifie qu'il est dans la nature du signe d'être répété et que cette répétition rend leur réception et leur interprétation relativement incontrôlable. La notion de trace renvoie au fait que tout signe contient en puissance les traces de toutes ses significations passées et que, comme nous ne pouvons toutes les connaître, il est impossible de recouvrir une signification originelle qui constituerait l'essence unique du signe en question. En ce sens, il est impossible de « maîtriser » la langue entièrement : la langue est toujours en train de se traduire et quelque chose nous échappe sans cesse. Et cette absence n'est pas quelque chose de nécessairement regrettable: au contraire, il s'agit d'un aspect essentiel du langage, de l'existence humaine et de la culture qui rend possible la création de nouvelles significations dans l'avenir et ouvre la possibilité du changement. Cette réalité structurelle n'est pas sans conséquence. Si le langage est constitutif de la pensée et s'il est aussi soumis aux aléas des conditions matérielles et mouvantes de la réalité culturelle et sociale, alors il devient impossible de concevoir un projet social prédéfini et de le faire advenir dans le monde sans que le sens même de ce projet soit altéré de façon constante et multiple, ce qui prévient perpétuellement la possibilité de son avènement.

Par ailleurs, cette réalité structurelle de la langue est, dans l'anthropologie poststructuraliste, une réalité fondamentale de la condition humaine en général. L'homme, constitué par le langage, est lui aussi traversé par l'imprévisibilité de sa propre destination et l'impossibilité de connaître toutes les traces passées qui le constituent. Et lorsque nous parlons d'éducation, cette réalité s'impose encore davantage, car comme le défend Hannah Arendt (1972), chaque génération porte en elle le germe, possiblement révolutionnaire, de ce qui est à venir, un avenir qu'on ne saurait encore entrevoir. Et cette imprévisibilité appelle une posture éducative particulière.

Claudia Ruitenberg a produit un nombre important de travaux inspirés des écrits de Derrida sur l'hospitalité. Dans son récent ouvrage, *Unlocking the World, Education in an Ethic of Hospitality*, Ruitenberg (2015) réfère à la notion d'hospitalité comme une métaphore de la responsabilité qu'ont les enseignants, et les adultes en général, d'ouvrir le monde aux enfants, aux élèves. Elle utilise le mot « unlocking » pour accentuer l'importance d'ouvrir aux enfants ce qui peut leur être a priori, sans les adultes, inaccessible, et donc l'importance de la responsabilité de cette transmission culturelle. Contrairement aux autres éthiques enseignantes, l'éthique de l'hospitalité n'est pas centrée sur les responsabilités et obligations prédéfinies de l'agent rationnel et autonome, mais tourne autour de la responsabilité générale, ou l'éthos, de partager le monde avec la nouvelle génération, d'être ouvert à leur altérité, à ce qu'elle porte en elle comme promesse de la possibilité de faire advenir quelque chose dans le monde qui n'est pas encore connu ni connaissable, même si cela implique que le monde tel que nous le connaissons et tel que nous avons appris à l'aimer, puisse être remis en question et altéré d'une manière différente de ce que nous espérons.

Concrètement, une éthique de l'hospitalité se manifeste par des pratiques, des contenus et des politiques qui laissent une place pour ce que Derrida (1972) nomme *l'événement*, c'est-à-dire l'avènement impromptu de la nouveauté, qui n'advient que si l'on est ouvert à sa possibilité qui et surgit au milieu de ce qu'on est en train de faire sans qu'on l'ait planifié. Ruitenberg (2015) considère qu'un programme éducatif hospitalier doit être perméable et ouvert à ce que ses frontières soient modifiables. Cela ne signifie pas que le contenu du programme soit aléatoire ou puisse être déterminé selon n'importe quelle préférence. Au contraire, Ruitenberg conçoit l'enseignement comme constituant la traduction critique d'un héritage culturel bel et bien identifiable. Un programme hospitalier, au sens derridien, encourage la transmission de cet héritage en privilégiant le temps et l'espace nécessaires pour leur *étude libre*. En creux se trouve l'idée que le type d'apprentissages actuellement privilégiés ne suffit pas pour véritablement *éduquer* les élèves parce que l'éducation implique une initiation à quelque chose que nous, les adultes, jugeons valable et formateur. La notion d'étude repose ultimement sur une valorisation du savoir au nom du savoir, sans motivations extérieures, qui exige que l'élève s'arrête et s'intéresse à ces choses qui font partie du monde que nous tenons d'un héritage commun même s'il ne s'y intéressait peut-être pas a priori. L'étude doit viser à susciter cet intérêt pour ouvrir le monde, créer un commencement, même si l'aboutissement nous est inconnu. Parce que comme le dit la maxime, « former les hommes ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu. »

Cette imprévisibilité implique un risque, mais un beau risque (*beautiful risk*) affirme Biesta (2013), car sans ce risque, l'éducation n'est plus qu'une technologie de l'apprentissage avec un *input* qui produit un *output* entièrement prédéterminé, où l'école est instrumentalisée sans possibilité de transformation. Ce risque

s'accompagne aussi, en un sens, d'une foi, et dans ce cadre, l'enseignement peut aussi être conçu comme une profession de foi (Derrida, 2001; Standish, 2002; Schwimmer, 2013). Outre la définition moderne des professions libérales comme le droit ou la médecine, profession signifie aussi « aveu public ». Ainsi, dans l'expression « faire profession de foi », il y a l'idée d'une déclaration officielle et publique d'engagement au nom d'une foi en ce qui est au-delà ou à venir. Il y a l'idée d'un engagement envers quelque chose qui nous dépasse. Le professeur n'est pas seulement un passeur culturel des savoirs de l'humanité, de ce qui a été, mais aussi il est le médiateur de ce qui est à venir, de l'humanité à venir, de la démocratie à venir, des choses que l'on ne saurait planifier avec efficacité. Ce n'est pas que l'enseignant doit vivre dans la foi et l'attente d'un monde meilleur, mais qu'il doit maintenir vivante la foi en la possibilité de ce qui n'est pas encore advenu, mais reste à venir, pour guider sa pratique, l'insuffler.

Derrida, en tant que continuateur de la pensée d'Emmanuel Levinas, ouvre des voies pour penser l'enseignement en relation avec une transcendance, forme d'altérité par excellence. Penser l'enseignement en termes de transcendance suggère qu'enseigner est une forme de « don » et que l'élève est moins dans une situation de « construction active de ses connaissances » comme il est devenu commun de le concevoir, que dans une position de réception (Biesta, 2013 : 44). Il ne s'agit pas de rejeter de part en part les thèses constructivistes, l'élève peut effectivement apprendre beaucoup de choses par lui-même, aidé d'un guide ou d'un facilitateur, mais il s'agit de faire valoir que le propre de l'éducation est aussi de confronter l'élève à ce qui lui est étranger, quelque chose qui ne vient pas de lui, qui lui est autre, qu'il reçoit comme une révélation et qui peut donc le *transformer* (ibid. : 50). Cette conception modifie l'économie du modèle éducatif basé sur le modèle du contrat et de l'échange où l'élève passe son cours s'il remplit les critères établis par l'enseignant, où l'élève a le droit de suivre le cours s'il paie les frais de scolarité, un modèle où il n'y a ni perte, ni excès (Standish, 2005). Dans la perspective du don, l'enseignant *donne* en espérant, en ayant la foi, que l'élève en retirera quelque chose d'important pour lui ou elle, mais au final, rien ne peut assurer que le don sera reçu, que la révélation aura lieu. Mais si le don n'est jamais offert, que ce soit par manque de temps, par perte de foi, par excès contractuel ou par souci d'efficacité, alors l'éducation n'a pas lieu.

Dans l'essai « Giving a lesson », Blake, Smeyers, Smith et Standish (1998) réfèrent à Derrida en affirmant que le don (dans le fait de *donner* une leçon ou un cours) est une dissémination dont les effets vont largement au-delà de ce que l'on peut voir, imaginer ou contrôler, c'est une initiation à une culture (scientifique, technologique, littéraire, historique, etc.), un début, une semence dont le résultat sur la vie de quelqu'un ne peut être perçu que très longtemps après. Par ailleurs, ils ajoutent que ce don est aussi une imposition: ce que l'élève est amené à recevoir lui est imposé et précède la possibilité même de l'autonomie. *Donner une leçon*, c'est donc aussi exercer son autorité sur autrui, c'est imposer une langue, une culture, des savoirs, c'est discipliner l'homme en devenant, l'amener dans la voie du devenir humain.

### **Michel Foucault : savoir, pouvoir et transgression**

J'ai esquissé jusqu'ici comment le poststructuralisme, en déconstruisant le rapport entre le langage et la pensée, conteste l'omnipotence du modèle rationaliste et ouvre la voie pour penser l'éducation dans un rapport avec l'infini et la transcendance, comme profession de foi. Mais il importe de souligner un autre axe majeur de la pensée poststructuraliste, c'est-à-dire sa préoccupation pour le rapport entre le savoir et le pouvoir et comment ce rapport structure profondément les possibilités de pensée et d'action dans le monde. Si, avec Derrida, *penser autrement* exige une ouverture par rapport à l'altérité, à la foi et à l'à-venir, avec Foucault, dont le projet est d'emblée politique, cette ouverture à une *pensée autre* ne peut se faire que par le biais de la transgression.

Dans son discours inaugural au Collège de France intitulé *l'Ordre du discours*, Foucault (1971) affirmait que certaines formations discursives rendent possibles certaines façons de penser, de dire et de faire tout en excluant subrepticement d'autres, grâce au rejet dans la sphère de l'intenable ou de l'impensable. Sa méthode archéologique cherchait à montrer comment des discours que l'on tient pour naturels ou évidents (comme la division des disciplines scientifiques) sont le produit de règles discursives largement inconscientes et propres à une époque donnée (Foucault, 1969). Puis, avec la méthode généalogique, il cherchait à accentuer l'importance de la dimension historique de ces formations et la manière dont elles contribuent à façonner les êtres humains et leurs idéaux de façon à en faire un certain type de sujet (Olssen, 2003 : 193 ; Peters et Burbules, 2004, p. 43-44). Les travaux de Foucault sur l'histoire de la folie, de la sexualité ou des systèmes pénaux cherchent ainsi à



illustrer comment nos conceptions de la raison, de l'intimité, de la discipline ou de la culpabilité sont le résultat de rapports historiques de savoir / pouvoir et comment ces rapports sont à la base de notre conception de la subjectivité contemporaine. Foucault rejette l'idée moderne qu'il est possible de s'émanciper de ces rapports de pouvoir par le biais de la rationalité, c'est-à-dire pour reprendre les termes de Habermas : « to speak truth to power. » (Habermas dans Biesta, 2016, p. 72). Le pouvoir n'étant pas seulement un système de répression, mais aussi un système de production à travers lequel le sujet lui-même participe à définir et mettre en œuvre les systèmes de pouvoir qui le conditionnent, il ne suffit pas de savoir le démythifier pour s'en émanciper : il faut aussi savoir le transgresser. En effet, certains discours actuellement dominants nous gouvernent, par exemple, le sentiment irrésistible de devoir toujours accroître son capital culturel ou financier. On peut raisonner avec lui, certes, mais pour changer l'ordre des choses, encore faut-il pouvoir proposer d'autres règles de pensée et d'action qui soit viables, et par lesquelles nous acceptons d'être gouvernés. Il importe ici de souligner que la domination de certaines formes de discours n'est pas nécessairement une mauvaise chose en soi. Il est bon par exemple que certains discours égalitaristes rendent plus difficile de penser différentes formes de racisme ou de sexisme. Mais notons du coup que l'égalitarisme, lui aussi, exclut des possibilités de pensée : par exemple, il peut nuire à la valorisation de certaines formes d'excellence.

Foucault (2004) utilise l'expression « pratiquer l'art de ne pas être gouverné *comme ça* » pour caractériser la généalogie du libéralisme politique : il fallait, explique-t-il, une rationalité gouvernementale qui allierait le respect de la liberté individuelle du sujet et le bien-être de la société en général. Il fallait trouver le moyen de définir un ordre social où les sujets acceptent librement les normes sociales (c.-à-d. d'être gouverné *comme ça*) et en viennent à s'autogouverner en accord avec elles sans avoir besoin d'user de force pour les y contraindre. Ainsi, s'est progressivement façonné un mode (néo)libéral de gouvernance où l'État ne gouverne pas par la contrainte et la force, mais par le biais de mécanismes de surveillance, d'incitation, de vérification qui incitent les sujets à s'autogouverner eux-mêmes en fonction des exigences de l'État. En effet, on ne « force » pas les gens à arrêter de fumer ou à maigrir, on met plutôt en place des savoirs et des incitatifs qui les amènent à se contrôler. Le terme gouvernementalité renvoie à toutes les pratiques organisées (mentalités, savoirs, techniques, politiques, lois) à partir desquelles les sujets sont gouvernés ou plutôt amenés à se gouverner eux-mêmes (Foucault, 2004; Olssen, 2003; Rose, 1999). Les travaux qui s'inspirent de la pensée foucauldienne en éducation s'attachent donc souvent à analyser la manière dont les systèmes éducatifs modernes forment un type de sujet particulier, le sujet du néolibéralisme, qui doit apprendre à se gouverner *ex post*, par l'évaluation, la rétroaction, en fonctions de critères établis par l'État, et comment il est possible non seulement de dénoncer ce mode de gouvernement plus ou moins aliénant, mais aussi peut-être de le transgresser.

Jan Masschelein et Maarten Simons (2008 ; 2009 ; 2015) proposent une analyse particulièrement incisive de ce mode de gouvernance en éducation, plus particulièrement la façon dont s'impose l'autoformation de sujets *entrepreneurs* en besoin d'apprentissages continus pour être à la fois compétitifs, autonomes, adaptables et employables.<sup>2</sup> Les auteurs montrent comment une technologie de *l'apprentissage tout au long de la vie* est devenue un instrument de subjectivation qui comprend des institutions, des décisions politiques, des lois, des corps de savoirs, des mesures administratives, des propositions morales et philosophiques, etc. (2008). Le mot « apprentissage » fait partie de l'usage courant, ce qui est nouveau tient plutôt au fait que l'apprentissage en est venu à être considéré comme un capital que les individus sont responsables d'accumuler et de gérer pour assurer leur employabilité ou simplement leur adéquation comme bons travailleurs, bons citoyens ou même bons parents (ibid., p. 402). En ce sens, la notion d'apprentissage tout au long de la vie refléterait un nouveau dispositif par le biais duquel les individus apprennent à se « policer » pour être, ou être perçus, comme de bons apprenants. Dans ce régime, l'échec, la pauvreté, comme bien d'autres formes d'exclusion, sont compris comme étant le résultat d'un manque de capital ou d'une mauvaise gestion de son capital. L'individu, étant responsable de ce capital, il devient pour reprendre l'expression de Foucault « une entreprise pour lui-même » (Foucault, 1990) et doit donc développer les éléments de spéculation, créativité, flexibilité typiquement associés à l'entrepreneuriat, et incidemment il développe une subjectivité entrepreneuriale. Ainsi, lorsque le discours de l'apprentissage est

---

<sup>2</sup> Ils distinguent quatre champs de problèmes pour lesquels le principe d'apprentissage a été conçu comme une nécessité : 1- Les apprentissages comme ressource dans une économie du savoir ; 2- l'éducation continue pour assurer l'autonomie et la réalisation de soi ; 3- la gestion efficace des apprentissages personnels pour faire face à l'environnement changeant ; 4- la formation de compétences pour favoriser l'employabilité des résultats d'apprentissage.

mobilisé pour défendre les valeurs libérales de liberté et d'autonomie, il ne faudrait pas oublier que ce discours est non seulement un effet, mais aussi et surtout un moteur du régime de gouvernement néolibéral actuel. Il va sans dire que dans un tel régime, des principes comme ceux d'État providence ou d'égalitarisme, qui ne contribuent pas à stimuler l'entrepreneuriat, voire le contraignent, peinent à trouver leur justification.

Dans ce contexte, la question est de savoir dans quelle mesure nous acceptons d'être gouverné ainsi, à partir de quand cette forme de gouvernement ne nous paraît plus acceptable et comment y résister. Là réside, dans une perspective foucauldienne, ce qui distingue l'homme libre : la capacité de déterminer ce qui le gouverne. Mais savoir repérer et dénoncer les contraintes ne suffit pas pour rendre le changement possible, car les rapports de force sont trop grands et les discours dominants trop puissants. La seule façon de rendre le changement possible est donc de l'incarner, notamment par le biais de la transgression, en ouvrant la possibilité pour autre chose d'advenir. L'éducation et l'école peuvent donc jouer un rôle majeur au moins de deux façons différentes : en enseignant la transgression, comme le suggèrent les pédagogues critiques, ou en utilisant l'école comme vecteur de transgression plus généralement, ce que proposent toute une nouvelle vague de philosophes contemporains de l'éducation qui gravitent autour des idées produites par autour de Jan Masschelein et Maartens Simons de l'université catholique de Louvain.

Dans un récent ouvrage intitulé *In Defense of the School. A public issue*, Masschelein et Simons (2015) réintroduisent la notion grecque de scholê pour repenser l'éducation contemporaine en dehors des fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification qui lui sont généralement attribuées. La scholê, dans la Grèce antique, signifiait littéralement temps libre, repos, délai, étude. Cette scholê antique, parce qu'elle n'avait pas de fonction sociale ou économique clairement définie, permettait de rendre le temps libre, normalement l'apanage des mieux nantis, accessible à tous. L'étude y était libre, désintéressée. Ainsi, la scholê avait la qualité d'offrir à tous la possibilité d'expérimenter le pouvoir de son intelligence en dehors du temps productif de la réalité socioéconomique et donc de participer à une forme concrète d'égalité. C'est un temps pour s'exercer : le texte étudié ne sera pas publié, le moteur construit ne sera pas installé, la maison dessinée ne sera pas construite. La notion d'*exercice* ici ne signifie pas que l'étude n'exige pas une discipline rigoureuse, au contraire. L'étude détachée par rapport au temps productif de la société et aux stratifications sociales permet la possibilité d'une formation qui ouvre l'élève sur le monde dans ses multiples facettes. De cette façon, estiment Masschelein et Simons, l'école peut véritablement « donner accès » (il utilise aussi, comme Ruitenberg, le mot « unlock », littéralement « débarrer ») à des réalités jusque-là inaccessibles à l'élève. Les auteurs critiquent d'ailleurs les pratiques de différenciation et d'adaptation ainsi que l'excès de considération pour l'intérêt et la motivation de l'enfant, car selon eux, le rôle de l'école et de l'enseignant est précisément de générer l'intérêt indifférencié pour l'étude désintéressée des choses, objet fondamental de l'école.

### **Conclusion : au-delà de la critique, la résistance**

Ces deux perspectives héritées du courant poststructuraliste semblent porteuses d'éléments nouveaux et inspirants pour penser la critique en éducation. À en croire Boltanski et Chiapello (1999), la critique aujourd'hui est en crise : les critiques sociales, même les plus virulentes, sont sans cesse absorbées et réinvesties dans l'engrenage systématique de la rationalisation du néo-capitalisme, perdant chaque fois leur pouvoir émancipateur en étant remises au service du statu quo. La critique aujourd'hui ne semble donc plus pouvoir se satisfaire de la dénonciation, elle doit passer par la subversion.

Plus haut, j'ai défendu que dans la perspective poststructuraliste de Derrida, le rôle de l'enseignant est de « révéler » en quelque sorte l'héritage culturel à la prochaine génération, sans contrôler ou prédéterminer entièrement le sens de cet héritage à l'avance en l'insérant dans un schéma instrumental input-output rigide où l'on cherche à remplir des finalités éducatives socialement prédéfinies, pour que l'avenir puisse demeurer source d'espoir et d'attente d'un monde meilleur, encore impensé, à venir. C'est une voie d'action négative (une *via negativa*), où l'action subversive se traduit par une abstention : abstention de contrôle pour déterminer à l'avance un avenir qui, à coup sûr, n'advendra pas comme prévu, abstention de la rationalité instrumentale qui brime des possibilités éducatives et émancipatrices sur son passage. Avec Foucault, l'action subversive se traduit plutôt par l'expérimentation, la transgression. Si nous voulons réellement un autre monde, qui n'est pas dominé par les structures de pouvoir actuelles, il faut chercher à se défaire activement de leur pouvoir de subjectivation pour

être en mesure de faire différemment. Il faut mettre en œuvre, par le biais de l'expérimentation notamment, des façons de « ne pas être gouverné comme ça ».

Bref, ces deux perspectives ont en commun de rétablir un paradigme de l'enseignement où l'enseignant est appelé à assumer sa responsabilité en tant que médiateur d'un patrimoine culturel qui lui préexiste : il doit *donner accès sans imposer*. C'est d'abord et avant tout parce qu'il veut initier les élèves au monde, un monde déjà vieux, qu'il leur enseigne. Mais c'est aussi parce qu'il espère qu'avec la nouvelle génération adviendra quelque chose de nouveau, qu'il veille à transmettre sans soumettre. Que cette transmission se fasse sous la bannière de la foi ou de la transgression, le souhait demeure que quelque chose de meilleur et de plus juste en sortira.

## Références

- Barthes, Roland. (1984). *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris : Éditions du Seuil.
- Biesta, Gert. (2013). *The beautiful risk of education*. New York : Routledge.
- Blake, Nigel, Paul Smeyers, Richard Smith et Paul Standish. (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*. Westport, CN: Bergin & Garvey.
- Boltanski, Luc et Ève Chiapello. (2009). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bourgeault, Guy. (2003). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. Dans Gohier, C. (dir.). *Les finalités de l'éducation. Éducation et francophonie*, 30(1), 187-198.
- Derrida, Jacques et Anne Dufourmantelle. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Derrida, Jacques. (2001). *L'université sans condition*. Paris : Galilée.
- Derrida, Jacques. (1972). *La dissémination*. Paris : Éditions du Seuil.
- Derrida, Jacques. (1972a). « Signature, événement, contexte. » Dans *Marges – de la philosophie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, Michel. (2004). *Naissance de la bio-politique, cours au Collège de France (1978-79)*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, Martin. (1962). *Being and time* (Traduit par J. Macquarrie & E. Robinson). Oxford : Blackwell.
- Honneth, Axel. (2008). *La société du mépris*. Paris : La découverte.
- Joldesma, Clarence. (2007). A review of James D. Marshall (ed.): *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*, Kluwer Academic, Dordrecht, 2004. *Studies in Philosophy and Education*, 26(1), 57-65.
- Levinas, Emmanuel. (1991). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Paris: Le livre de Poche.
- Liotard, Jean-François. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Masschelein, Jan et Maarten Simons. (2015) *In Defense of the School. A public issue*. Louvain : Education, culture & society Publishers.
- Olssen, Mark. (2003). Structuralism, post-structuralism, neo-liberalism: assessing Foucault's legacy. *Journal of Education Policy*, 18(2), 189-202
- Peters, Michael. (1999). Poststructuralism and Education. Dans Peters, M., B. Zarnic, T. Besley et A. Gibbons. (dir.) *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. Repéré à <http://eepat.net/doku.php>
- Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.
- Reichenbach, Roland. (2003). « On Irritation and Transformation : Ateleogical *Bildung* and its Significance for the Democratic Form of Living. » Dans Lovlie, L., K. P. Mortensen et S. E. Nordenbo. (dir.) *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Cornwall : Blackwell publishing.
- Rose, Nikolas. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Ruitenbergh, Claudia. (2015). *Unlocking the world. Education and the ethic of hospitality*. Boulden, CO : Paradigm.

- Schwimmer Marina. (2013). *Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Standish, Paul. (2002). Disciplining the Profession : Subjects Subject to Procedure. *Educational Philosophy and Theory*, (34)1, 5- 22.
- Standish, Paul. (2004). Europe, Continental Philosophy and the Philosophy of Education. *Journal of Comparative Education*, 40(4), 485-501.
- Standish, Paul. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47(1-2).
- Yun, Sunnin. (2014). The aims of education and the leap of freedom. *Ethics and Education*, 9(3), 276-291.

### **À propos de l'auteur**

Marina Schwimmer est professeure à l'Université du Québec à Montréal en fondements de l'éducation. Ses principaux intérêts de recherche portent sur les phénomènes culturels; l'éthique en éducation; l'analyse des discours et politiques de l'éducation; les phénomènes de traduction inhérents à l'action éducative.