Conclusion

Conclusion

Oser davantage pour réinventer l'éducation

Jean-Marie De Ketele
Université catholique de Louvain

Ce centième numéro de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* invite naturellement à une question de fond : quel est l'état réel de l'école publique dans le monde aujourd'hui ? Que nous apprennent les analyses venues de Hong Kong, Santiago du Chili, Dakar, Bordeaux, Barcelone, Montréal, New Delhi ou Sacramento ? Et surtout : quelles perspectives envisager face à un avenir incertain et troublé ?

Ces interrogations s'inscrivent dans la continuité d'une réflexion collective que la revue mène depuis plusieurs années, à travers sa veille sur les grandes tendances éducatives mondiales, ses échanges avec des chercheurs de nombreux pays et, en particulier, ses colloques internationaux[1]. Les conclusions du colloque de 2019, « Réformer l'éducation », publiées en 2020 dans le numéro 83, constituent à cet égard un jalon essentiel. C'est dans ce sillage que s'inscrit le colloque « Éduquer dans un monde incertain, un enjeu mondial » de juillet 2025[2], dont les études de cas et les communications nourrissent directement les analyses du présent numéro, complétées d'apports qui éclairent, dans ce propos conclusif, les reconfigurations du monde contemporain.

Plusieurs auteurs attirent avec raison notre attention sur le fait que nous sommes au bord de points de bascule écologiques irréversibles, comme le montre la multiplication de phénomènes climatiques, tels les incendies à répétition, les inondations, les désertifications, les famines. La pandémie de Covid-19 a perturbé la vie sociale et interrompu le cours habituel des institutions éducatives. À cela s'ajoutent la montée de l'autoritarisme, les guerres, les déplacements de population, le racisme, les inégalités, le fossé qui se creuse entre riches de plus en plus riches et pauvres de plus en plus pauvres.

Face à ces dangers, le rapport du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD, 2022), intitulé *Temps incertains, vies bouleversées : façonner notre avenir dans un monde en mutation*, constate l'inertie institutionnelle et culturelle qui s'est installée depuis plusieurs décennies. L'école participe à cette inertie : notre colloque de juillet 2025 a montré combien la forme scolaire, caractérisée par la juxtaposition des contenus disciplinaires, des temps et des espaces d'enseignement, avec une conception figée des rôles des enseignants et des élèves, craque de toutes parts si l'on veut faire face aux incertitudes du monde actuel. Comme le souligne François Dubet dans ce numéro, l'école reste insensible aux « passions tristes »

1. Voir notre introduction à ce numéro, p. 31.

2. Ce cinquième colloque international s'est tenu à France Éducation International, à Sèvres, du 2 au 4 juillet 2025. Les études de cas sont disponibles en ligne : https://doi.org/10.4000/146wu

générées par l'« emprise scolaire » sur la société, source de honte pour les exclus, et de mépris pour les autres. Mark Bray montre l'ampleur planétaire de la marchandisation de l'éducation et du soutien privé, sans réaction d'un enseignement public qui participe, en Asie, en Océanie et partout ailleurs, à son propre effondrement en mettant ses meilleurs enseignants au service de l'« éducation de l'ombre ». Sobhi Tawil, depuis l'Unesco, plaide pour un « nouveau contrat social pour l'école », tant l'avenir des sociétés et celui de leurs écoles sont étroitement liés. On se souvient de l'avertissement de Meadows :

> Les murs qui cloisonnent nos relations sociales sont peut-être plus insidieusement dommageables et polarisants que ceux qui séparent les nations (Meadows, Meadows et Randers, 2022).

Les diagnostics posés et les perspectives dégagées dans ce numéro invitent à des transformations profondes de nos systèmes éducatifs, afin d'abattre « ces murs qui cloisonnent nos relations sociales » et qui caractérisent la forme scolaire actuelle.

Oser l'agilité organisationnelle et l'intelligence collective pour transformer nos systèmes éducatifs

Éduquer dans un monde incertain est une opportunité, a-t-il été affirmé tout au long de ce numéro. Conserver par routine la forme scolaire actuelle comme si elle était immuable relève à la fois d'une *absence de prise de conscience* de l'accélération des effets des mutations (climatiques, sanitaires, politiques, géopolitiques, technologiques) et d'une *inconscience* collective. Les analyses menées dans ce numéro plaident pour développer, au sein des organisations éducatives, cette *intelligence collective* (De Ketele, 2020) qui permet de prendre conscience des défis posés par les situations d'incertitude et de faire émerger des acteurs continuellement apprenants dans des organisations continuellement apprenantes.

Le socio-anthropologue haïtien Obrillant Damus utilise la métaphore du rouleau compresseur pour décrire le paradigme éducatif monoculturel qui écrase les savoirs locaux. Il appelle à « une alliance constructive entre les épistémologies du Nord et du Sud », comme le suggèrent aussi Mamadou Ndoye et José Weinstein dans ce numéro. Mais c'est plus fondamentalement, comme y invite Marina Garcés, d'une « alliance des apprenants » au sein des organisations dont nous avons besoin, car chacun – élèves comme enseignants – possède des savoirs propres, ces « capacités distinctives » dont parle John Dewey (1983), qui sont trop souvent non identifiées, non reconnues et non mises au service du groupe.

Les études présentées dans ce numéro sont profondément marquées par de grandes figures de l'éducation issues de toutes les régions du monde[3]. Qu'on en

3. Voir De Ketele, J.-M. (coord.) (2018). Figures de l'éducation dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79. https://doi.org/10.4000/ries.6726

juge (cette liste n'est pas exhaustive). Confucius soutient que l'éducation doit être accessible à tous, sans distinction d'origine ou de condition sociale. Averroès et Ibn Khaldoun interrogent le lien entre le savoir scientifique et la recherche de la vérité, posant la raison comme voie d'accès à la connaissance. J. Dewey affirme que c'est l'expérience vécue qui constitue la capacité distinctive de l'être humain à apprendre et à se développer. Gandhi défend une éducation ancrée dans la pratique artisanale, où le travail manuel forme l'homme autant que l'esprit. Maria Montessori place au cœur de sa pédagogie l'éveil naturel de l'enfant et le développement de son autonomie, en lui permettant d'apprendre à son propre rythme. Ovide Decroly considère que c'est l'intérêt de l'enfant qui doit guider l'apprentissage, dans une approche globale qui relie les savoirs entre eux. Célestin Freinet fait du travail coopératif le moteur de l'apprentissage, en plaçant la collaboration et l'expression libre au centre de la vie de classe. Jean Piaget montre que l'enfant construit sa connaissance par l'action, en interagissant activement avec son environnement. Paulo Freire conçoit l'éducation comme un acte de libération, permettant aux opprimés de prendre conscience de leur situation et de s'émanciper. Joseph Ki-Zerbo appelle à une éducation enracinée dans les réalités culturelles et historiques de chaque peuple, refusant tout modèle importé et décontextualisé. Axel Honneth et Paul Ricœur soulignent que tout être humain a besoin d'être reconnu et rendu visible pour se construire pleinement et accéder à une existence digne. Et pourtant… La grande question est de savoir pourquoi leurs idées, pourtant présentes et parfois même revendiquées dans certains écrits institutionnels, n'ont pas pénétré l'organisation et la pratique de nos systèmes éducatifs. Si les contributions du chapitre 1 montrent des effets positifs dans des contextes locaux, ces actions restent localisées et n'ont guère d'impact plus large sur les systèmes éducatifs concernés.

Oser l'agilité organisationnelle

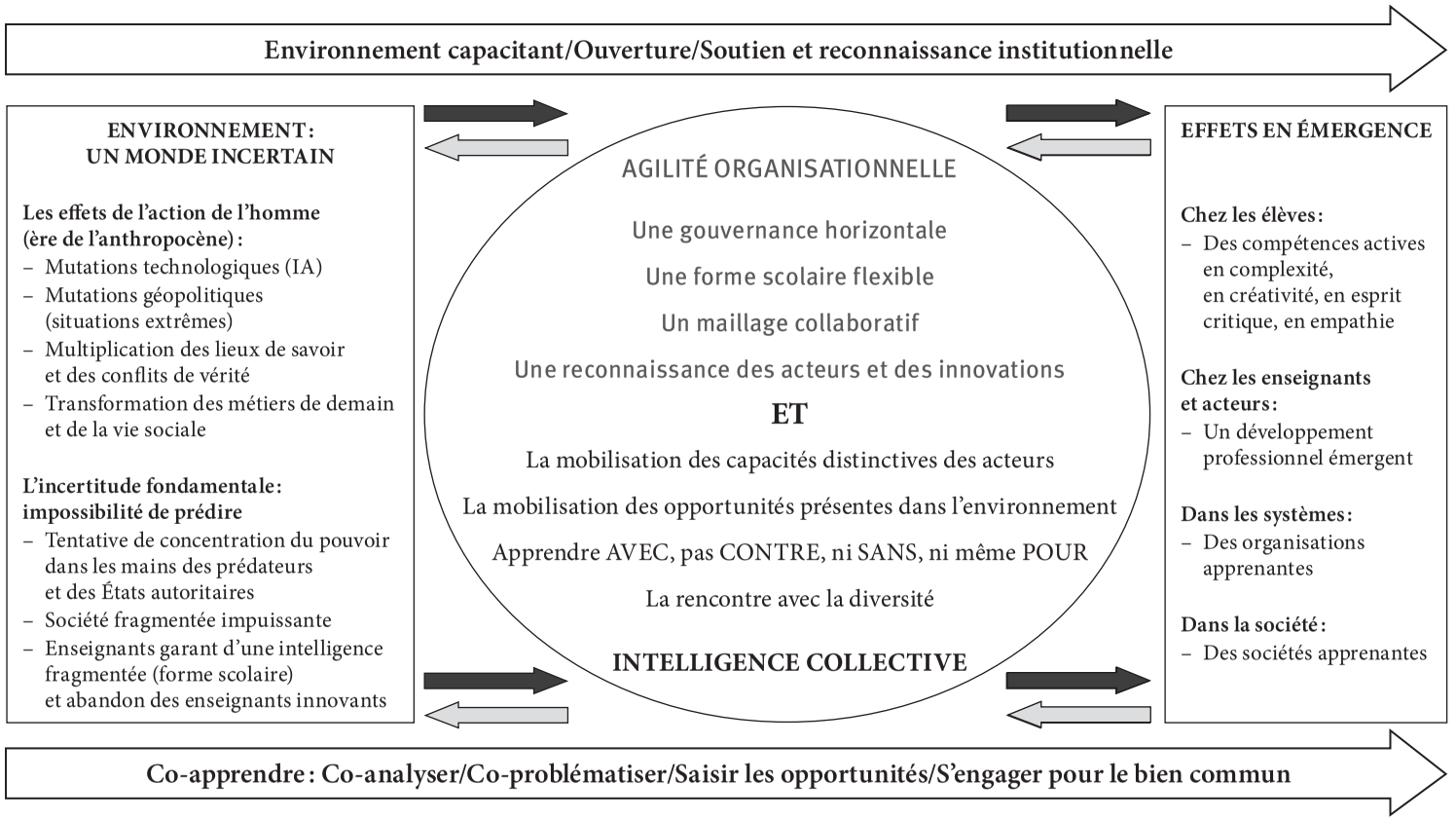
On constate ainsi, en divers endroits du monde, que la « rigidité organisationnelle » de la forme scolaire actuelle constitue un obstacle pour les acteurs innovants qui ont tendance à quitter le système. Le concept d'*agilité organisationnelle* (Ferrante, 2016), issu des sciences de gestion, désigne un ensemble de capacités de réflexion, de compréhension, de décision et d'action d'un collectif responsable qui requiert de l'intelligence collective et lui permet de se développer. Agilité organisationnelle et intelligence collective (voir figure 1) constituent le cœur du processus de transformation de l'organisation, pour faire face à un environnement incertain. Ce processus produit des effets émergents, le plus souvent inattendus, qui, à leur tour, alimentent cette dynamique.

Dans un contexte d'incertitude, les réponses aux menaces et la possibilité de saisir les opportunités dépendent avant tout des acteurs de terrain. Quatre grandes caractéristiques définissent cette agilité organisationnelle dont ils ont besoin.

La première est une *gouvernance horizontale*, non verticale et non bureaucratique (Bouvier, 2026). Il s'agit de reconnaître le pouvoir de l'action située et la capacité distinctive de chacun au service du collectif – J. Dewey en faisait l'une des conditions essentielles de la démocratie. C'est plus largement une *alliance des trois pouvoirs* qu'il apparaît indispensable d'instaurer : le pouvoir de la décision (logique

Figure 1

Agilité organisationnelle et intelligence collective : une dynamique pour transformer les systèmes éducatifs face à l'incertitude



politique), de l'action (logique de contextualisation) et de la recherche (logique de la connaissance), trois logiques complémentaires.

La deuxième transformation nécessaire est d'*assouplir et même de dépasser la forme scolaire*[4]. L'éducation est devenue « prisonnière de la forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Lescouarch, 2024) : organisation bureaucratique des contenus, des espaces, des temps, des rôles. Éduquer dans un monde incertain implique de mettre en place des modes d'organisation souples, tant pour la gestion des contenus de l'éducation que pour celle des lieux et des moments de co-apprentissage.

La troisième caractéristique est le *maillage collaboratif* : les acteurs (de terrain, de la communauté locale, les autorités centrales) n'agissent pas indépendamment, mais se rencontrent et organisent des temps de réflexivité pour analyser les problèmes, identifier les besoins et les ressources, et imaginer d'autres possibles.

La quatrième est la *reconnaissance envers les acteurs de terrain, et tout particulièrement les innovateurs*. P. Ricœur (2004) a montré comment les signes de reconnaissance sont au cœur de la construction de l'identité personnelle et professionnelle des acteurs dans une organisation apprenante, et du vivre-ensemble au service d'un bien commun à coconstruire.

Oser l'intelligence collective dans toute l'organisation

En 2019, nous intitulions notre conclusion du colloque « Conditions de réussite des réformes éducatives[5] » : « Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective » (De Ketele, 2020). Tout le raisonnement reposait sur : 1) « Construire non pas contre, ni sans, ni même pour, mais *avec* » ; 2) « Créer un *maillage collaboratif* au sein de la chaîne des actes du système éducatif ». Nous distinguions quatre strates de cette chaîne : la communauté locale d'apprentissage (élèves, parents, enseignants) ; la gouvernance du milieu ou *leading from the middle* selon Hargreaves (2020) (acteurs locaux, formateurs) ; la vision éducative (représentants de la société civile, chercheurs et experts) ; la vision sociopolitique (parlementaires, responsables politiques, organismes internationaux). Entre ces strates, des acteurs clés jouent des rôles de médiation : les chefs d'établissement entre les strates 1 et 2 ; les inspecteurs, conseillers et formateurs entre les strates 2 et 3 ; les ministres entre les strates 3 et 4.

S'appuyant sur des études de cas issues de toutes les régions du monde, les contributions rassemblées au chapitre I de ce numéro montrent que les acteurs des strates 1 et 2 ont réussi à *déployer de l'intelligence collective dans leur environnement* : des espaces et des temps ont été créés, les besoins identifiés, les actions menées. La question reste ouverte : pourquoi les acteurs du même système éducatif n'ont-ils pas déployé une telle intelligence collective dans leur propre environnement ? Apporter une réponse à cette question devient indispensable.

4. Bruno Humbeeck, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Mons, en Belgique, a coutume d'utiliser la comparaison suivante : « L'école : un magasin de chaussures qui n'a qu'une seule pointure. »

5. Les études de cas présentées dans ce quatrième colloque, « Colloque 2019. Conditions de réussite des réformes en éducation. 12-14 juin 2019, CIEP », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS 3, sont disponibles en ligne : https://doi.org/10.4000/ries.6658

Philippe Perrenoud, dans son article sur les « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant » (1995) éclaire l'énorme force d'inertie créée par la forme scolaire dans une gouvernance bureaucratique. Ces non-dits – la peur de s'exposer, le pouvoir honteux de l'évaluation, le dilemme de l'ordre, la solitude ambiguë du métier, l'écart inavouable entre recherche et pratique, la liberté sans responsabilité – expliquent en grande partie la dévalorisation du métier d'enseignant et les problèmes de pénurie analysés par Alain Boissinot et Claude Lessard (2023). La peur de voir se dégrader l'image du métier alimente un réflexe collectif de défense que certains qualifient de « loi du silence » (Rinaldi, 2021). Défendre l'image de l'école est nécessaire ; le faire par le silence et l'opacité n'est pas acceptable.

Il y a au contraire un *travail d'intelligence collective à opérer*, de la base au sommet. Chaque acteur *a besoin de l'autre* pour apprendre, s'émanciper et travailler au bien commun. L'enseignant a besoin de l'autre pour « s'enseigner » et non simplement enseigner ; le chef d'établissement, pour « se piloter » et non simplement piloter ; le conseiller, pour « se conseiller » ; l'inspecteur, pour « s'inspecter » ; les autorités, pour « s'autoriser ». Cela implique de créer des temps et espaces libérés de parole à chaque niveau de la chaîne des actes, car « une école qui ne s'apprend pas est une école qui ne s'aime pas » (Boissinot et Lessard, 2023).

Mettre fin aux rigidités et créer une alliance des acteurs et de leurs pouvoirs d'agir

Dans les sociétés comme dans les systèmes éducatifs, les rigidités sont nombreuses et profondément enracinées. Le néolibéralisme, évoqué dans ce numéro par Franck Adamson, se greffe particulièrement bien sur elles, avec ses logiques d'individualismes juxtaposés. Il en résulte trois types de dérives : la verticalité du pouvoir des autorités centrales, qui peut leur laisser supposer qu'il suffit de prescrire pour transformer les pratiques ; le repli des chercheurs dans leurs champs disciplinaires, persuadés que leurs résultats s'imposeront d'eux-mêmes ; et l'isolement des acteurs de terrain, convaincus que leur maîtrise disciplinaire suffit et qu'ils sont seuls à même de tenir compte des besoins du contexte.

Contrer ces dérives suppose de transformer profondément nos systèmes en créant de l'*agilité organisationnelle* et de l'*intelligence collective*, ce qui exige *une alliance entre les trois pouvoirs de décision, de la connaissance scientifique et de l'action contextualisée*. La base de toute transformation repose sur le pouvoir-agir des acteurs de terrain, qui ne peut se développer que s'il s'alimente aux pouvoir-agir des autres, si les acteurs de terrain sont soutenus et reconnus par les autorités et s'ils collaborent avec le monde de la recherche pour identifier et problématiser les situations complexes auxquelles ils font face.

Cela amène les chercheurs à s'impliquer sur le terrain non comme simples observateurs distants, mais comme partenaires, développant ainsi l'approche et l'épistémologie systémiques revendiquées par Edgar Morin. Cela suscite aussi, chez ceux qui ont des responsabilités, la volonté de se confronter aux réalités des terrains : soutenir les actions, reconnaître les acteurs (P. Ricœur), mettre les capacités

distinctives au service de l'action commune (J. Dewey). Il s'agit de donner à tous l'accès à des environnements capacitants (*affordances theory*).

Agir **avec**, non *sans*, ni *contre*, ni même *pour*, mais **avec**.

Oser penser plus radicalement encore le concept d'école et d'éducation

Les effets de l'action de l'homme sur la planète et les bouleversements insoupçonnés produits par l'intelligence artificielle sont tels qu'il nous faut non pas nous contenter de nous adapter au futur – ce qui crée une « servitude adaptative », selon la belle formule de M. Garcés –, ni d'introduire seulement de l'agilité organisationnelle dans l'organisation scolaire, mais bien de repenser les concepts mêmes d'école et d'éducation.

Actuellement, l'école est avant tout un lieu physique clos, où des enseignants transmettent des contenus disciplinaires que des élèves restituent lors d'évaluations certificatives. C'est davantage un lieu d'enseignement que d'apprentissage. Or des contenus simplement restitués ne sont pas de réelles connaissances, qui supposeraient un processus de mobilisation des acquis dans des situations-problèmes complexes. Plus on progresse dans le parcours scolaire, plus la forme scolaire est rigide et renforce la fonction d'enseignement aux dépens des fonctions de socialisation, d'apprentissage et d'éducation aux valeurs. La gestion habituelle de la classe tend à générer des contre-valeurs – individualisme et compétition –, avec leurs effets pervers rappelés par F. Dubet dans ce numéro.

Une autre école est possible et nécessaire. À l'instar de l'« école de médecine », redéfinie comme un écosystème visant à former des praticiens compétents, réflexifs et socialement responsables, on peut concevoir une « école d'éducation agile » : un lieu et une organisation ouverts sur le territoire – local pour le primaire, régional pour le collège et le lycée, international pour le supérieur – et partenariaux, un *écosystème* où les acteurs et les institutions s'organisent ensemble pour développer chez les jeunes des compétences et ainsi reconnaître et valider les acquis des expériences menées. La forme de cette école devient ouverte et hybride, comme le souhaite A. Bouvier dans ce numéro, utilisant toutes les ressources humaines, institutionnelles et technologiques disponibles.

Quelques caractéristiques de cette école et de cette éducation à réinventer

Ce serait un piège que de réinventer l'école et l'éducation dans une forme certes nouvelle, mais figée. Les caractéristiques énoncées ci-dessous ne se veulent pas prescriptives, mais pistes de réflexion pour une démarche expérimentale partagée par les acteurs et réfléchie avec eux.

Compter sur les jeunes est un préalable pour réinventer l'école et ainsi réinventer la société. Ce sont les adultes de demain ; s'ils se sont mis en situation de projet au sein de l'école, ils se mettront plus facilement en projet au sein de la société. Quand ils sont acteurs d'un écosystème solidaire, les jeunes participent à un projet local ou territorial, donc à un projet social et politique.

Inventer et réinventer une gouvernance partenariale et territoriale, c'est mobiliser des connaissances par l'action, où tous les acteurs (y compris les jeunes) identifient ensemble les projets qui permettront aux jeunes d'apprendre ; se concertent sur les modalités de gestion des ressources ; organisent des temps de réflexivité pour « problématiser », comme le préconise E. Morin ; et mettent au point des modalités pour reconnaître et valider les acquis de l'expérience, sur la base du principe que tout acteur – jeune comme enseignant – apprend, mais pas nécessairement la même chose. Ce faisant, l'organisation devient elle-même apprenante, grâce à l'intelligence collective développée par ses membres.

Le rôle de l'État central gagnerait à évoluer de la prescription vers l'orientation, le soutien et la reconnaissance. On sait désormais que la plupart des réformes prescrites dans les différentes régions du monde n'ont pas eu les effets escomptés (Charbonnier et Gouëdard, 2020). Une vision qui donne du sens au futur de l'éducation (Meuret, 2020), fondée sur la connaissance des enjeux de l'incertitude et sur l'observation des innovations menées dans divers systèmes éducatifs a plus de chances de se montrer efficiente que la multiplication des prescriptions.

Réinventer l'évaluation comme démarche de valorisation : revenir au sens premier du concept – extraire de la valeur – et valider ensemble les acquis des expériences acquises dans cette « école d'éducation agile ». Cette valorisation concerne non seulement les jeunes, mais tous les acteurs du système, car chacun développe, au cours de ses expériences, des acquis qui méritent d'être reconnus. C'est une révolution copernicienne qui rend à chaque acteur sa dignité en tant que participant actif à la construction d'une organisation apprenante.

Transformer la formation initiale et continue des enseignants : il s'agit de convertir les institutions actuelles, centrées sur la transmission de contenus disciplinaires, en « écoles de formation agiles ». Dès le début et tout au long du parcours de formation, ce sont les expériences vécues sur le terrain qui guident les apprentissages successifs, tant des jeunes en formation que des formateurs eux-mêmes. Les savoirs disciplinaires ne prennent du sens que mobilisés dans des situations réelles et soumis à un processus de réflexivité et de problématisation.

Réinventer le concept de référentiel : les référentiels de contenus et de compétences peuvent devenir rapidement obsolètes. L'apprentissage de connaissances mobilisables requiert que l'on se pose d'abord la question des situations dans lesquelles cet apprentissage peut avoir lieu. C'est donc de référentiels de situations dont nous avons prioritairement besoin.

Inventer et réinventer une utilisation intelligente de l'intelligence artificielle : les usages actuels et futurs de l'IA sont si puissants qu'ils risquent de nous asservir au prétexte qu'ils nous libèrent. S'il est important de « savoir ce que fait l'IA », il est encore plus important de « savoir ce qu'elle nous fait ». Il s'agit, pour chacun, et plus encore pour les enseignants et les formateurs, d'apprendre à mobiliser notre intelligence dans ce qu'elle a d'humain pour rester maîtres de l'outil et de nos vies.

Réinventer la société en inventant et réinventant l'école et l'éducation : une « école d'éducation agile, partenariale, solidaire et humaine » est amenée à promouvoir en actes, dans le contexte qui est le sien, une éducation interdisciplinaire à la paix, à l'environnement, à la coopération et à la démocratie. Cela suppose des approches systémiques, ouvertes à la diversité des savoirs, une alliance des épistémologies du Nord et du Sud et des initiatives qui permettent la rencontre avec la diversité, car c'est avec l'autre que l'on se construit et que s'opère la recherche du bien commun.

« Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas. C'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles », dit Sénèque dans ses *Lettres à Lucilius*. Et pour reprendre la célèbre citation de Danton : « Il nous faut de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace et le monde sera sauvé[6]. » Dans ce monde traversé par l'incertitude, les contributions rassemblées dans ce numéro nous invitent en effet à oser l'audace.

Références

Boissinot, A. et Lessard, C. (coord.) (2023). Enseignant, un métier d'avenir. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94. https://doi.org/10.4000/ries.14366

Bouvier, A. (2026). *Vers une société apprenante ?* Éditions du Panthéon.

Charbonnier, E. et Gouëdard, P. (2020). Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 131-141. https://doi.org/10.4000/ries.9382

De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233. https://doi.org/10.4000/ries.9463

Dewey, J. (1983 [1916, 1938]). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (traduit par G. Deledalle). L'Âge d'homme.

Ferrante, G. (2016). *25 ans d'agilité organisationnelle : clarification et opérationnalisation du construit* [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. HAL. https://theses.hal.science/tel-01483838v1

Hargreaves, H. (2020). La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 185-194. https://doi.org/10.4000/ries.9441

Lescouarch, L. (2024). Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage : de la variation à la rupture. *Recherches en éducation*, 56. https://doi.org/10.4000/12qy2

Meadows, D., Meadows, D. et Randers, J. (2022). *Les limites de la croissance (dans un monde fini) : le rapport Meadows, 30 ans après* (traduit par A. El Kaïm) (édition spéciale 50 ans avec une préface inédite de Dennis Meadows). L'Écopoche.

Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 113-121. https://doi.org/10.4000/ries.9372

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

6. La phrase exacte est : « Il nous faut de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace et la France sera sauvée. »

Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124.

Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) (2022). *Temps incertains, vies bouleversées : façonner notre avenir dans un monde en mutation*. Rapport sur le développement humain 2021/2022. https://doi.org/10.18356/9789210016414

Ricœur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Stock.

Rinaldi, M. (2021). *La loi du silence dans l'éducation nationale : ou « pas de vagues ! »* Éditions Maïa.

Riot-Sarcey, M. (2025). *Mais où est passée l'émancipation ?*. Éditions du Détour.

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