Si vous n'avez pas vu le film de Rafaele Layani *L'arbre et le requin blanc*, diffusé à l'occasion du stage-ZAD à l'école, voilà un documentaire sur une école libre de Berlin à visionner avec des collègues, des parents, des enfants, qui remet en question bien des conventions sur l'école et l'enfance.

Pour obtenir le film, contactez-nous… et retrouvez toutes les infos sur le blog du film
en PJ, un petit texte rédigé pour le soutenir par Didier Muguet

**A propos du film L'ARBRE ET LE REQUIN BLANC de Rafaele Layani**

Un film qui réjouit et interroge.Un regard sur une école qui enfin donne sa place à la liberté de l'enfant. Mais une école qui n'est peut-être plus une école. Ou qui déstabilise tellement les conventions les plus ancrées, invisibles, indiscutées, sur ce que doit être l'école.

L'évidence la plus communément admise de la nécessité de l'école pour apprendre, du modèle de la scolarisation comme lieu privilégié de l'apprentissage, de "l'école qui ne réussit pas à combattre les inégalités mais qui avec un bon coup de pouce pourrait y parvenir", voilà la fiction que ce film salutaire contribue à dissoudre radicalement.

Ce film donne à voir une réalité trop peu connue : pourquoi autant de lieux alternatifs au modèle de la scolarisation étatique, des écoles enfin libres, démocratiques, autogérées, émergent-elles partout dans le monde, mais assez peu en France? Pourquoi autant de praticiens de l'éducation sont-ils poussés à défaire l'amalgame entre les fondamentaux de l'école obligatoire – enseignement, cours, programme, disciplines, classes, évaluation- et les processus de l'apprentissage? Chercher une autre voie que la confusion généralisée entre enseigner et apprendre.
Ce film est un regard profond sur l'enfance, que l'école nous cache derrière la figure de l'élève. Un regard attentif, bienveillant qui nous questionne sur les préjugés de nos sociétés quant au bridage des capacités autonomes de développement des enfants.
Que font les jeunes à la Freie Schule Tempelhof, que font-ils à La Cécilia à Santa Fé en Argentine[[1.voir le film argentin "La deseducation" : https://www.youtube.com/watch?v=CRqF6PiOoJ4]], à Sudbury Valley School à Framingham[[un petit documentaire https://www.youtube.com/watch?v=awOAmTaZ4XI et une conférence, en anglais : http://vimeo.com/56822423]], Massachussets, à la Free School à Albany[[http://vimeo.com/16115695]], New York, à l'école Tamariki à Bromley en Nouvelle-Zélande, dans le village des enfants Kinokuni au Japon, au lycée expérimental d'Oslo, à Sands School[[une vidéo faite par une ancienne élève, What is a democratic school? https://www.youtube.com/watch?v=mHpXf2EcDDk]] à Ashburton, Devon, et bien sûr à Summerhill[[voir par ex. le film de Bernard KLEINDIENST : Les enfants de Summerhill, (1997)]] ?
La FST fait un pari. C'est un grand défi qu'elle lance au modèle traditionnel.
Tout le monde s'imagine que si on laisse aux enfants la liberté de choisir, ils ne feront rien. Mais tel est le dilemme propre à l'école autoritaire[[Les termes "autoritaire", "obligatoire", "traditionnel" sont des qualificatifs interchangeables]]. Car c'est exactement le contraire qui se passe dans les faits.
Laisser les enfants libres de décider et d'organiser ce qu'ils veulent faire chaque jour est une expérience difficile à imaginer dans le système actuel. Et pourtant c'est la seule issue que des enseignants, parents, imaginent, construisent collectivement, comme aujourd'hui à Marseille[[Micro école bric-à-brac, http://micro-ecole-bricabrac.org]], Huesca[[8. vidéo sur la "La Escueleta": https://www.youtube.com/watch?]] ou Lyon[[Lycée Autonome et Autogéré de Lyon, http://www.lyaaly.fr/]], confrontés aux échecs, dégâts, incohérences, déficiences, à l'immense gâchis qui se perpétue.

"On va à l'école pour apprendre!" dit-on. Telle est la croyance la mieux partagée. Que l'on estime

que l'école remplit sa mission où que l'on déplore que le niveau baisse, que l'on s'inquiète d'attaques contre le service public ou d'une école mise au service de fins qui lui échappent, ce postulat semble peu mis en doute. La critique de « La nouvelle école capitaliste »[[Ce livre de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux
(La Découverte, 2011), nous propose une critique de la mauvaise influence du "néolibéralisme" sur l'école et cherche à préserver sa mission républicaine de transmission.]] ne conteste pas l'idée d'une école qui serait manipulée selon des intérêts différents mais dont le rôle serait « la transmission des savoirs ». Les inquiétudes portent sur l'école empêchée de mener à bien cette mission, égalitairement, sur sa mise en péril ou ses dysfonctionnements, son manque de moyens.

Or l'école libre de Tempelhof et les autres nous interrogent sur l'ensemble de l'architecture des systèmes scolaires basé sur cette fondation de la transmission. C'est de ce paradigme régulateur des caractéristiques des systèmes scolaires dont il s'agit de se défaire, car c'est là que se situe le problème crucial de la reproduction sociale et de sa subversion.

Elles nous disent que la transmission est le cœur de la dépossession fondamentale que l'école a charge d'accomplir. John Holt, l'enseignant new-yorkais devenu défenseur des apprentissages autonomes, résumait ainsi dans les années 70 son bilan de l'école obligatoire : « l'apprentissage n'est pas le produit de l'enseignement », et, le plus difficile à admettre, dit-il « l'enseignement empêche l'apprentissage ».[[voir son livre *Les apprentissages autonomes,* éd. L'instant présent, 2014.]]
L'école est bâtie sur une inversion de la dynamique relationnelle de l'apprentissage parce qu'elle est une structure de pouvoir et que la transmission est son opérateur.
Constat que tire Bernard Collot de sa riche expérience: "L'école est reproductrice des clivages sociaux, non par intention mais parce qu'elle est fondée sur un postulat erroné : l'enseignant et l'école seraient à l'origine de la transmission des savoirs et les savoirs enseignés considérés comme des objets extérieurs aux sujets."[[http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/congres3.htm]]
L'anthropologue Tim Ingold[[J'ai choisi cet anthropologue car il nous apporte une réflexion très pertinente sur la question de l'apprentissage. Son travail "d'anthropologie écologique" sur l'émergence des capacités d'actions des humains dans leurs environnements, qu'il veut envisager "par delà la division entre biologie et culture", contre l'opposition académique entre sciences humaines et sciences naturelles, propose une approche anti-réductionniste radicale. Pour résumer son point de vue, ces capacités "ne sont jamais préétablies par une dotation génétique, ni transmises comme si elles étaient les composants d'un organe distinct d'information culturelle, mais qu'elles sont plutôt engendrées dans et à travers le fonctionnement dynamique des systèmes de développement constitués grace à l'action des êtres humains dans leurs divers environnements" (*Marcher avec les dragons*, p. 76).
Pour une excellente présentation de ses travaux, voir la note de Nicolas AURAY & Sylvaine BULLE "Tim Ingold ou l'art de l'anthropologie", consultable à :
http://www.laviedesidees.fr/Tim-Ingold-ou-l-art-de-l.html
Voir aussi : L'anthropologie entre les lignes, Entretien avec Tim Ingold, sur le même site.]], attentif à saper les prétentions des fondations de pouvoir, a consacré une bonne partie de son travail de remaniement conceptuel radical de sa discipline à la question de la transmission. A la suite de Deleuze, il y voit la mise en œuvre d'un schème hylémorphique – la relation d'une forme qui s'impose à un contenu, d'une forme qui in-forme une matière – schème structurant notre organisation du social, de la nature. Cette manière de conduire et penser l'activité, la production, la création, la formation est liée directement à l'hégémonie du travail abstrait.
Comme le souligne Deleuze, il s'agit bien d'un modèle actif, généralisant, expansionniste, propre à la dynamique de captation capitaliste. C'est l'imposition d'une relation hiérarchique de maitrise, d'appropriation, de polarisation entre un sujet et un objet, un principe extérieur, transcendant qui s'impose sur une multiplicité. C'est une relation de pouvoir qui construit une asymétrie entre le pôle

sujet de l'autorité attribuant les significations et les assujettis objectivés et assignés à agir en fonction de cette seule source.
Dans une conférence donnée en 2011 au titre assez explicite « Against Transmission », Tim Ingold expose sa critique de ce qu'il voit comme les paradoxes incohérents de cette catégorisation peu remise en cause en anthropologie, et bien plutôt soutenue par le cognitivisme définissant la culture par la transmission de représentations. Polémiquant contre ce courant réductionniste grand inspirateur des tests d'évaluation, il écrit ainsi : « "Le concept de transmission est lié à un modèle généalogique qui sépare l'acquisition de connaissance comme information de sa "mise en acte" pratique. Pour cette raison, il n'est pas approprié pour décrire les manières dont les gens savent ce qu'ils font. La pratique de l'apprentissage, même quand elle implique l'imitation ou la copie, est un processus créatif, mais la source de cette créativité n'est pas l'innovation, plutôt l'improvisation"[["MAKING, GROWING, LEARNING ", deux lectures présentées à l' UFMG de Belo Horizonte, Brésil, Octobre 2011, disponibles sur le site : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300013&script=sci_arttext]].
Il s'agit pour Ingold de sortir du moule de pensée sur l'assignation de l'individu à une double dépendance: pensé d'un côté comme résultant d'un programme génétique, de l'autre d'un programme culturel.[[Son argumentation porte sur ce qui fait le justificatif de bien des pratiques et discours sur l'école pour conforter le schéma de la transmission: l'idée de structures cognitives permettant de définir un individu standard, préconstitué, capable de s'adapter à des données externes. Logique que soutient une bonne partie de la théorie biologique qui croit à la constitution préalable d'une dotation génétique sur laquelle peut se construire une acquisition culturelle: par ex. le sexe naturel d'un côté et le genre culturel de l'autre. ( Pour la déconstruction de cette convention, voir l'excellent livre d'Anne Fausto-Sterling: Corps en tous genres). La "réduction cognitiviste", réduction de l'élève à son cerveau, du cerveau à un système de traitement de l'information ( à une assemblée de neurones, chez Stanislas Dehaene, celui qui fait le malin avec les "neurones de la lecture" pour prôner la syllabique) constitue une idéologie très en vogue, représentant pour Tim un moyen de déconnecter un agencement complexe de processus dynamiques indivisibles et de "naturaliser" l'apprentissage, désormais considéré comme simple développement de compétences. La compétence, nouveau paradigme pour la définition du travail et de la formation, étant le comportement précédé d'une programmation, "une spécification décontextualisée transmise en dehors des situations propres à son application"( Tim Ingold : *Marcher avec les dragons*, p.67)]]

Dans le modèle de la transmission la réduction opère une contrainte à l'homogénéisation, permet de mettre sur le même plan , en continu, émetteur et récepteur, d'imaginer la communication entre les contenus d'enseignement et l'élève lambda. Ce qui est exigé est une synchronisation posée comme normale. L'enseignement est une communication entre celui qui détient le savoir et celui qui le reçoit. Si ça passe pas c'est que la programmation est mal faite, ou que l'élève est affligé d'une déficience. Le présupposé de cette communication est l'occultation du fait de l'équivoque existant dans la mise en rapport de deux échelles de réalité différentes, deux réalités hétérogènes. L'univocité d'une relation prédéterminée remplace l'équivocité d'une relation à construire.
La contrainte à l'homogénéité est une nécéssité pour l'enseignement qui ne peut être différencié pour prendre en compte la diversité, l'hétérogénéité, les dimensions propres à l'activité singulière de chaque enfant . Il ne peut que s'adresser à la fiction de l'élève normal, censé être l'élève majoritaire. Mais comme le disait Deleuze, "la majorité c'est personne, les minorités c'est tout le monde".
Cette homogénéisation qu'opère le paradigme de la transmission a pour but un certain nombre d'effets que les modes dominants de régulation économiques, politiques, sociaux, culturels, attendent du "bon citoyen". Les opérations majeures pour la construction de la personne consistent en une réduction, une occultation, une décapacitation et une déconnexion.
Tout d'abord, la réduction au sujet cognitif. Tous les apprenants sont définis comme agents des mêmes structures cognitives, des cerveaux équivalents en quelque sorte. Juste différenciés par leur

niveau.
L'enseignement scolaire procède à une abstraction ( tirer hors de) pour isoler et déconnecter comme relevant de sa seule préoccupation le processus intellectuel de l'élève. L'abstraction coupe et détache le fonctionnement intellectuel du reste de la personne pour en faire l'objet unique de ce qui compte, est valorisé.
Ce sujet cognitif, confiné, restreint, limité, défini comme fonction interne dont on peut décrire les mécanismes, a été l'objet construit par la psychologie et bien sûr par les dispositifs de tests. Piaget a activement contribué à cette manière de voir pour des générations d'enseignants, avec une naïveté déconcertante pour évacuer l'essentiel : ce en quoi l'apprentissage est un processus affectif, sensible, relationnel, un processus existentiel global de transformation. Et non l'évolution de régulations internes, universelles, identiques chez tous les enfants.
En prétendants s'adresser à des sujets de connaissance, la transmission occulte tout ce qui lie chaque personne à son champ de développement, de son action, de son engagement, de ses attachements, des modalités de liens qui en font la singularité.
Autrement dit, le but de la transmission par cette réduction est de faire l'impasse sur la question du sujet. Plus même, de remplacer la problématique du processus de subjectivation, c'est-à-dire quel genre de sujet on veut promouvoir, quel genre de sujet politique, éthique, affectif, sensible, pratique, esthétique – par la seule reconnaissance du sujet de connaissance. En fait le sujet invité à se couler dans le moule de la transmission. Un sujet assujetti.

Après ses investigations sur les appareils disciplinaires et la manière dont s'y fabrique un certain type d'individu, Michel Foucault nous avait invité à poser la question en ce sens : la transmission, vecteur de la reproduction sociale, occulte la question du sujet. Comme si ce n'était pas un problème à construire, mais un état de fait à accepter. Elle occulte la question de son processus de formation et en même temps elle impose un modèle unique, supposé donné, préalablement constitué.
Elle évince au fond la question politique des modes multiples, divergents, singuliers de constitution des subjectivités pour mieux imposer un modèle unique d'individu assujetti.
La transmission est le moyen de passer d'une politique du sujet à une simple gestion des individus.

M.Foucault a orienté ses dernières recherches sur un versant essentiel de ce qu'implique la formation des individus dans les structures de pouvoir de la société capitaliste, la disjonction entre les modalités d'existence du sujet et de la connaissance. Ces deux points ont constitué la matière de son travail de 1981 à 1984[[Michel Foucault, *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II.* Cours au Collège de France, 1984. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Gallimard, Éditions du Seuil, coll. « Hautes Études », 2009.]] autour des thèmes sujet/savoir/vérité:
-tout d'abord que le savoir constitue une autre dimension que celle de la relation à des domaines de connaissance, les disciplines
-que la mise en forme disciplinaire du processus de connaissance est l'instauration d'une coupure entre sujet et savoir.

Les disciplines, des sciences humaines aux sciences naturelles, sont l'inscription de la connaissance dans des rapports de pouvoir, des modes de production, de diffusion, de gestion, de véridiction, de validation, qui réalisent cette disjonction.
La "disciplinarisation" des savoirs signifie leur clôture comme disciplines académiques, leur autonomisation comme purs objets de connaissance, leur régulation sur des normes internes, un repli sur des procédures internes où ce qui compte c'est la vérité, l'objectivité, la logique, la rationalité. Ces opérations permettant de définir un statut d'autorité, un droit renvoyant son extérieur, tous ceux qui n'ont qu'à acquiescer, à une position subordonnée.
La connaissance n'y devient alors plus qu' une "activité de multiplication des objets connaissables". De ce fait, la problématique du sujet disparait, ou plutôt se trouve rabattue sur la simple position

unique, stable, abstraite, d'un sujet de connaissance.
A la différence de ce que serait le savoir, "processus par lequel le sujet subit une modification par cela même qu'il connait, ou plutôt lors du travail qu'il effectue pour connaitre".
Cette division entre connaissance et savoir, entre un sujet de connaissance posé en extériorité à un corpus déterminé par ses règles propres, et le sujet de savoir, comme processus vital, pratique, éthique de changement de soi, cette substitution de l'un à l'autre constitue la caractéristique principale de la manière dont le pouvoir introduit une rupture, une indépendance, un détachement, une indifférence entre sujet et savoir.

Dans la série des 7 tomes intitulée "Cosmopolitiques", où elle tente le pari d'une "écologie des pratiques", Isabelle Stengers a axé son travail sur la distinction entre les disciplines et les pratiques. La pratique c'est ce qui répond à des exigences et des obligations, c'est réintroduire les dimensions que la discipline cherche à éliminer derrière ses prétentions à l'autonomie et la neutralité, c'est rechercher les liens que la discipline défait, c'est envisager la question du sujet producteur de savoir, de sa situation, son engagement, sa responsabilité pour ce savoir. Son problème n'est plus de découvrir des vérités, mais de créer du sens, car la vérité est une question de création de relation.

Cette séparation construite par les disciplines entre production de sens et production de subjectivité, Deleuze et Guattari, pour reprendre leurs termes, la voyaient comme une caractéristique majeure de nos sociétés, et c'est à l'école qu'il revient le rôle de la mettre en oeuvre par sa programmation de l'instruction comme disjonction entre connaissance et l'existence de celui qui est objet d'enseignement.
On parle communément, ou très officiellement, de l'élève venant à l'école pour se constituer son "bagage culturel". L'école serait le moyen d'accumuler un "capital culturel" (Bourdieu), qu'il s'agirait de faire fructifier par la suite. Aujourd'hui on utilise plutôt l'image du "porte-feuilles de compétences", plus adéquate à la contrainte du marché du travail. Cette logique patrimoniale qui fait de chacun un petit entrepreneur de soi révèle bien les fins misérables que l'on veut assigner à l'école.
Ce paradigme de la compétence qui restructure les contenus scolaires accentue la logique de division entre les individualités d'un côté et le monde de la culture, de l'information, des contenus symboliques conventionnels de l'autre. D'où cette prescription par les programmes scolaires de listings de compétences comme réalités prédéfinissables, indépendantes, génériques, transférables; donc formulables en procédures méthodiques pour leur acquisition.
La compétence, définie comme "capacité à s'adapter à des contextes différents", ou "capacité générique et transférable de mobilisation de ressources pour agir efficacement" (selon la définition de l'OCDE pour le pilotage des systèmes éducatifs) constitue la grille d'assignation qui traduit bien le choix pour une programmation préalable possible des comportements de manière indifférente aux sujets. La redéfinition des matières par les référentiels de compétence, la validation par les évaluations de compétence, imposent l'idée d'une définition préalable de ce que chacun doit faire pour acquérir ces compétences; hors contexte, hors usage, hors pratiques de référence, hors domaine de signification, hors sujet.
Dans cette perspective technocratique "d'exploitation de ressources", on est évidemment au plus loin de ce qui fait la construction des capacités singulières, situées, territorialisées des enfants, très loin du mode de constitution réelle, de l'émergence et du développement des capacités comme réalités entièrement relationnelles, contextuelles, signifiantes dans les agencements où elles se déploient.

Autrement dit, l'école ne s'intéresse pas à l'enfant mais à la fabrication d'un élève "lambda", simple échantillon indifférencié de matière à former, réduit à un dénominateur commun qui fait abstraction de ce qui distingue, différencie, caractérise, motive chaque personnalité.
L'école de la transmission s'adresse à un "apprenant" fictif, réduit à un mode opératoire standard

dont la seule activité consiste à repérer, décoder, appliquer une succession de leçons, exercices, rituels, devoirs, règles, une accumulation incohérente d'éléments disparates, sans liens, sans intérêt, de réponses toutes faites à des questions qu'il ne se pose pas.
La contrainte générale à l'homogénéité que réclame la transmission se décline en tout un ensemble de conditions qui permettent son exercice, l'enfermement en tranches d'âge, en salles de classes, la séparation des disciplines, le découpage de l'emploi du temps dictant surtout des ruptures, l'exigence permanente de rendre des comptes sur tout; tels sont les moyens d'un contrôle et d'une autorité sur l'activité de l'enfant, qui sont le principal obstacle à son libre apprentissage.
A la Freie Schule Tempelhof comme dans d'autres, on met tout en oeuvre pour balayer ces obstacles:
"Ici, les élèves de tout âge déterminent ce qu'ils font, aussi bien quand, comment et où ils le font. Cette liberté est le fondement de l'école; elle appartient aux élèves comme un droit, et ne peut être remise en cause. " -L'école Sudbury Valley-
Didier Muguet
notes:

2.un petit documentaire https://www.youtube.com/watch?v=awOAmTaZ4XI et une conférence, en anglais : http://vimeo.com/56822423
3.http://vimeo.com/16115695
4.une vidéo faite par une ancienne élève, What is a democratic school?

5. voir par ex. le film de Bernard KLEINDIENST : Les enfants de Summerhill, (1997)
6. Les termes "autoritaire", "obligatoire", "traditionnel" sont des qualificatifs interchangeables
7. Micro école bric-à-brac, http://micro-ecole-bricabrac.org
8. vidéo sur la "La Escueleta": https://www.youtube.com/watch?v=YYuXTlp61g0
9.Lycée Autonome et Autogéré de Lyon, http://www.lyaaly.fr/
10. Ce livre de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux
(La Découverte, 2011), nous propose une critique de la mauvaise influence du "néolibéralisme" sur l'école et cherche à préserver sa mission républicaine de transmission.

11. voir son livre "Les apprentissages autonomes", éd. L'instant présent, 2014.

12.http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/congres3.htm

13. J'ai choisi cet anthropologue car il nous apporte une réflexion très pertinente sur la question de l'apprentissage. Son travail "d'anthropologie écologique" sur l'émergence des capacités d'actions des humains dans leurs environnements, qu'il veut envisager "par delà la division entre biologie et culture", contre l'opposition académique entre sciences humaines et sciences naturelles, propose une approche anti-réductionniste radicale. Pour résumer son point de vue, ces capacités "ne sont jamais préétablies par une dotation génétique, ni transmises comme si elles étaient les composants d'un organe distinct d'information culturelle, mais qu'elles sont plutôt engendrées dans et à travers le fonctionnement dynamique des systèmes de développement constitués grace à l'action des êtres humains dans leurs divers environnements" ( Marcher avec les dragons, p. 76).
Pour une excellente présentation de ses travaux, voir la note de Nicolas AURAY & Sylvaine BULLE "Tim Ingold ou l'art de l'anthropologie", consultable à :
http://www.laviedesidees.fr/Tim-Ingold-ou-l-art-de-l.html
Voir aussi : L'anthropologie entre les lignes, Entretien avec Tim Ingold, sur le même site.

14."MAKING, GROWING, LEARNING ", deux lectures présentées à l' UFMG de Belo Horizonte, Brésil, Octobre 2011, disponibles sur le site :
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300013&script=sci_arttext

15. Son argumentation porte sur ce qui fait le justificatif de bien des pratiques et discours sur l'école pour conforter le schéma de la transmission: l'idée de structures cognitives permettant de définir un individu standard, préconstitué, capable de s'adapter à des données externes. Logique que soutient une bonne partie de la théorie biologique qui croit à la constitution préalable d'une dotation génétique sur laquelle peut se construire une acquisition culturelle: par ex. le sexe naturel d'un côté et le genre culturel de l'autre. ( Pour la déconstruction de cette convention, voir l'excellent livre d'Anne Fausto-Sterling: Corps en tous genres). La "réduction cognitiviste", réduction de l'élève à son cerveau, du cerveau à un système de traitement de l'information ( à une assemblée de neurones, chez Stanislas Dehaene, celui qui fait le malin avec les "neurones de la lecture" pour prôner la syllabique) constitue une idéologie très en vogue, représentant pour Tim un moyen de déconnecter un agencement complexe de processus dynamiques indivisibles et de "naturaliser" l'apprentissage, désormais considéré comme simple développement de compétences. La compétence, nouveau paradigme pour la définition du travail et de la formation, étant le comportement précédé d'une programmation, "une spécification décontextualisée transmise en dehors des situations propres à son application"( Tim Ingold : Marcher avec les dragons, p.67)

16. Michel Foucault, Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1984. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Gallimard, Éditions du Seuil, coll. « Hautes Études », 2009.