

# ON ASSURE QUE LA MÉDITATION N'A PLUS SA PLACE DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI.

*Réflexions sur « l'enseignement  
traditionnel » à partir de non-dit dans  
les évocations contemporaines*

RAHAT NAQVI et DAVID JARDINE  
Université de Calgary

## Abstrait

Dans cet article nous soutenons que le terme "éducation traditionnelle" est maintenant associé en grande partie avec ce que les traditions ont de plus défavorable à offrir (apprendre par coeur, l'autoritarisme, etc. ) et que cette (mis)-identification ignore tout de la ligne de conduite plus réfléchie, plus méditative, intellectuellement plus rigoureuse, qui est à la base de plusieurs traditions. Nous explorons une petite partie de l'histoire de cette mis-identification et quelques unes de ses conséquences. Nous considérons, en particulier, le cas des Musulmans dans le cadre de l'école canadienne contemporaine et comment cette compréhension intellectuellement appauvrie de "l'éducation traditionnelle" est devenue l'enjeu d'un débat culturel.

*Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*  
Volume 5 Number 1 Spring/Summer 2007

*"Il n'y a pas de réussite en écoutant seulement  
les parfaits enseignement du Bouddha.  
Tout comme le malade peut mourir de soif  
alors qu'il est transporté à la grande rivière,  
ainsi le Dharma est sans effet sans la méditation"*

Le titre de cet article et les quelques lignes qui le suivent sont tirées d'une traduction de Dakpo Tashi Namgyal (1511–1587), *Mahamudra-le clair de lune-la quintessence de l'esprit et de la méditation* (2006, p.5,9.). Je l'ai trouvé par hasard sur la pile de mes lectures alors que j'entreprenais la rédaction de cet article sur le terme "traditionnel" est de nouveau débattu à Calgary, dans les écoles de l'Alberta, où on claironne autour des désirs enflammés, souvent contradictoires à propos de l'éducation des enfants.

Dans cet article nous soutenons que le terme "éducation traditionnelle" est maintenant associé en grande partie avec ce que les traditions ont de plus défavorable à offrir (apprendre par coeur, l'autoritarisme, etc. ) et que cette (mis)-identification ignore tout de la ligne de conduite plus réfléchie, plus méditative, intellectuellement plus rigoureuse, qui est à la base de plusieurs traditions. Nous explorons une petite partie de l'histoire de cette mis-identification et quelques unes de ses conséquences. Nous considérons, en particulier, le cas des Musulmans dans le cadre de l'école canadienne contemporaine et comment cette compréhension intellectuellement appauvrie de "l'éducation traditionnelle" est devenue l'enjeu d'un débat culturel. Nous sommes inquiets parce que quelque chose de profond est perdu et oublié dans la manière dont on utilise les termes « enseignement traditionnel » et (donc) « école traditionnelle ». On a occulté quelque chose de la tradition et de sa place dans l'apprentissage de la vie. On dirait que nous vivons dans une curieuse spirale de ce que la tradition a de plus détestable.

On ne peut généraliser sur ce sujet, on ne peut qu'évoquer des cas, des exemples, des courants de pensée d'où émerge "une ressemblance de famille". (Wittgenstein 1968, p. 36). La citation traduite ici et placée au début de l'article nous vient du Tibet du 15<sup>e</sup> siècle, elle nous frappe dans ce qu'elle a de familier, de familial. Dans plusieurs écoles élémentaires de Calgary et des alentours, les élèves écoutent et répètent par coeur, ils/elles mémorisent et régurgitent, ils/elles sont silencieux et

ne posent pas de questions personnelles, voilà ce qu'est devenu ce qu'on appelle « l'enseignement traditionnel ». Apprendre, selon la forme de méditation et de formation personnelle a été effacé ou mieux encore, apprendre a été assujetti au profit d'un enseignement efficace et efficient.

Ce qui semble être évoqué dans le terme « traditionnel » est, comme nous le suggérons, un sous-produit refondu à partir de la notion d'efficacité instaurée par Frederic Winslow Taylor (1911) au début du 20e siècle, dont la logique de la ligne d'assemblage (Taylor a travaillé chez Henry Ford) (Wrege, C.D. & Greenwood, R., 1991) et la réglementation de l'armée (Taylor a étudié l'armée prussienne comme un modèle d'efficacité (Wrege, & Greenwood, 1991) ont été utilisées pour remanier la structure de l'école publique et la rendre plus efficace et plus facile à gérer. Il s'agissait de donner des instructions simples aux travailleurs/euses, (les instituteurs/trices ) qui devaient effectuer des tâches répétitives dans un temps limité, celles-ci accompagnées de mesures de contrôle de « qualité ». Chaque personne travaillait sur une partie d'une tâche isolée et définie, ( le contenu du cursus était subdivisé et développé en séquences), ce qui évitait le besoin de réflexion et n'offrait aucune confusion. De plus, si dans l'éventualité d'un problème particulier, il pouvait être facilement repéré et résolu. Ou, encore, si un enfant avait des difficultés avec certaines formes grammaticales, le niveau spécifique où elles étaient enseignées pouvait être décelé et l'efficacité et la qualité de l'enseignement pouvaient être évaluées. Et, si par hasard, il n'y avait pas de problème avec la « ligne » et avec les « travailleurs/euses », on décidait que c'était l'enfant lui-même ou elle-même qui serait la cible d'une batterie d'interventions spécifiques.

Le terme « traditionnel » dans les milieux scolaires de l'Amérique du Nord est devenu lourd de connotations et est identifié par des images négatives comme :

- la mémorisation en rangs ordonnés
- des rangées d'écoliers silencieux assis face à l'instituteur/trice
- des professeurs autoritaires
- une discipline stricte et une direction à l'avenant
- des enfants agités et difficiles qui doivent être matés (Miller,1989)
- les questions ne sont que des problèmes à résoudre afin de garder le silence dans la classe

- une évaluation mathématique apparentée aux méthodes expérimentales d'après des statistiques- non seulement contrôle mais détermine la vraie nature de la pédagogie.
- le cursus est assujéti à la logique de la fragmentation et le morcellement jusqu'à sa plus petite expression, donc plus facile à gérer.(voir Jardine, Clifford & Friesen,2003\_
- le professeur répartit l'enseignement fragmenté aux étudiants/es qui le reçoivent passivement, et à leur tour, ils s'en départissent dans les examens qui sont eux-mêmes façonnés sur le modèle de la fragmentation et de la gérance.

Un des traits les plus pernécieux de cette forme de pensée ne concerne pas seulement le remaniement de l'enseignement public revu selon la méthode de la productivité et de la gérance efficace, il y a plus encore. On demande au public d'assumer la responsabilité et de mesurer la valeur et le prix d'un système scolaire en en comparant à l'aune de l'efficacité et de la gérance! Une bonne école est synonyme de bonne gestion et donne des résultats faciles à gérer. « Les examens à choix multiples » sont eux-mêmes des sous-produits de cette concordance entre le Taylorisme et la croyance née au début du 20<sup>e</sup> siècle que l'éducation peut être contrôlée, prévisible et facile à gérer, (Habermas, 1973) ou encore qu'elle peut être l'objet de méthodes empiriques basées sur des statistiques dans lequel les classes peuvent être gérées avec tous les résultats aseptisés d'une expérience bien contrôlée.

Si cela correspond à ce que nous vivons aujourd'hui, alors la méditation, la quête de sens et les réflexions savantes, les débats vont nous sembler enfantins, non-productifs et vus comme d'impossibles arcanes. Sous cet angle, réfléchir, penser et se soucier de la manière dont le savoir façonne et la vie et le caractère de chacun, sont des activités considérées déplacées à l'école. Des discussions longues et complexes comme celles entendues dans une classe de troisième en sciences sociales au sujet du commentaire du ministre britannique Jack Straw sur les femmes qui portent le *hijab* et celui d'une étudiante Musulmane qui le porte, (souvent vu comme « s'il cache quelque chose »), nous portent à croire que les questions de ce style sont de l'ordre du privé et du personnel. À la limite, ces discussions seraient une perte de temps, un gaspillage d'énergies, subjectives, inexplicables, chargées émotivement, biaisées, du « chichi » propres aux Sciences humaines que seuls les oisifs

peuvent se permettre de débattre. Elles sont taxées d'élitisme et d'intellectualisme. L'école ne doit pas se payer des moments de loisirs même si l'étymologie (du latin, *schola*) suggère que « traditionnellement » c'était exactement son rôle, il y a bien longtemps, quand on avait le temps pour ce genre de réflexion. Hélas ce n'est plus le cas!

Une autre de ces étudiantes de troisième m'a interpellée (D.J.) pour me dire comment son *hijab* était vu par plusieurs comme une forme d'oppression. Elle m'a expliqué que, dans sa tradition si on porte le *hijab* uniquement parce qu'on nous le dit, on ferait mieux de ne pas le porter. Elle a exprimé une vision plus profonde sur elle-même et sur ses copines, dont quelques unes croient qu'elles sont libres de porter ce qu'elles veulent et que si un garçon les reluque, c'est la faute du garçon. D'autre part, elle a ajouté que la manière dont on la regarde affecte ce qu'elle est et qu'elle est responsable, en partie, de protéger comment elle est perçue, parce que se faire voir d'une certaine façon, c'est se dévoiler.

Et on dit que les temps présents ne sont pas propices à ce genre de méditation! Aujourd'hui, le commentaire de cette étudiante en lien avec la notion chrétienne de protéger le regard, (voir Illich 2001) nous semble, à la fois extravagant et bien trivial.

## II

Le problème-clé...éliminer l'ombre projetée par les structures économiques sur le domaine culturel. Pour y arriver, nous devons apprendre à discipliner notre langage... à choisir des mots qui ne dégagent à notre insu, des hypothèses appauvrissantes. (Illich, 1992,p.45)

Nous aimerions suggérer que ces images de la tradition et du savoir traditionnel « à la Taylor » sont en fait, profondément appauvries. Elles sont des sous-produits de l'éducation imaginés selon ce que Ivan Illich (Illich, 1992 p. 118) appelait le « règne de la misère » alors que le discours sur la gestion/ économie les contrôlait. Dans ce discours, la gérance et la production sont devenus le cœur de notre conception de l'éducation. Je soumets une autre suggestion, ce sous-produit qui a découlé de

l'efficacité industrielle du taylorisme, a été imprimé dans l'inconscient scolaire, tellement profondément que chaque fois qu'on le questionne, on croirait à une volonté de retour à l'*inefficacité*.

Ces dernières années du 20<sup>e</sup> siècle, plusieurs critiques de ces modèles d'éducation « traditionnelle » semblent avoir abandonné le terme « traditionnel » et, donc, nous croyons que, à notre insu, la forme de ce terme s'est appauvrie. Il s'agit du même phénomène rencontré dans certains cas du « retour aux sources » (voir Jardine, Clifford & Frieson, 2003, p. 3) où l'idée même des « sources » est identifiée dans sa forme appauvrie. Devant cet abandon, on assiste quelquefois à une *inversion* des écoles « traditionnelles » et de l'éducation dans une forme à peine plus valable que la forme appauvrie; l'école centrée sur l'enfant, l'emphase sur la liberté de l'individu et l'unicité de chaque enfant; des évaluations souples et vagues, chargées émotionnellement qui visent avant tout à préserver l'estime de soi et à contrer la peur de cette espèce de « permissivité vide de sens » (Smith 1999, p.139); que tout travail de l'enfant est « bon » parce que tout jugement contraire est un retour à l'autoritarisme du savoir traditionnel abandonné par la critique. (Cette ligne de pensée est réfractaire à celle qui était discutée autour du *hijab* en troisième en Sciences sociales.)

Nous suggérons que l'inverse de l'appauvrissement est encore plus pauvre et encore plus attaché sans le vouloir à ce qu'il rejette, une compréhension affaiblie et ravalée de la « tradition ».

Il faut aborder ici avec précaution, un autre point qui nous soucie. Une certaine logique circule à Calgary, Alberta. Parmi tous les appels à la responsabilisation et « au choix » du parent et de l'enfant, on entend ceux qui assurent que les temps modernes ne sont pas propices à la méditation, ils sont vus comme exprimant une préférence culturelle. Vouloir une éducation exploratoire réfléchie, stimulante, généreuse, universelle et authentique face aux autres univers pour son enfant, c'est un choix culturel que des parents demandent dans une ville multiculturelle. Cette demande pour des écoles et un système d'éducation « traditionnels » est ainsi vue comme une demande culturelle, comme le témoigne (selon la rumeur) les « nouveaux émigrants » au pays et dans notre ville qui désirent ces écoles.

Et voici deux anicroches: en premier lieu, (une réflexion à mi-voix):

les familles musulmanes en particulier, cherchent souvent ces écoles et cet enseignement « traditionnels » parce que leur vie culturelle est enracinée dans une commune pratique culturelle, celle de la mémorisation du Coran. Deuxièmement, il est dit que la critique de la version appauvrie des écoles et la résistance à l'enseignement traditionnel en place dans la ville, sont une forme de préjudice culturel. Le programme de formation des maîtres de l'Université de Calgary a été publiquement et privément critiqué parce qu'il prépare les étudiants à un type d'enseignement qui est culturellement orienté, et que la promotion du questionnement, de la réflexion, de la méditation comme faisant partie de leur formation imprime un biais culturel chez les prochains enseignants/es.

Et ironie du sort, tout juste comme l'éducation commence à larguer ses attaches aux pratiques qui engourdissaient l'esprit de la pédagogie du 19<sup>e</sup> siècle, quand les enfants vifs et agités, (Miller, 1989) étaient débarrassés de leur spontanéité de la même façon que les colonisateurs brimaient les « enfants » de l'Empire, (voir Smith, 1999, 2006; Nandy 1987; Jardine 2004, 2005, 2006) plusieurs émigrants au Canada (à ce qu'on dit) demandent précisément ce type de pédagogie impériale comme une expression de leur « différence culturelle » et encore plus étonnant, comme un signe de retour à une « éducation traditionnelle. »

On croit rêver! Au nom de la diversité, de la différence et de la tolérance, on fait la promotion d'une forme d'éducation basée sur la convergence, et l'uniformité et on ne tolère aucune entorse. Recréer l'Islam, comme étant particulièrement « traditionnel » dans cet appauvrissement, et surtout après le 11 septembre, est aussi incompréhensible qu'impensable. On ne voit pas beaucoup d'images de l'Islam méditant, réfléchissant, aimant et donnant. On ne fait jamais allusion à l'Islam qui protégeait tout savoir et toute sagesse durant le Moyen-Âge de l'Europe chrétienne. On ne voit que les enfants « à la Taliban » dans un modèle d'obéissance aveugle et irréfléchi où aucun n'est oublié.

### III

Dans le Coran, le premier commandement de Dieu à Mahomet a été: lis! (Baker, 2003).

Je suis une émigrante avec une enfant à l'école et une autre qui y sera très bientôt. Cet état de chose me place dans une grande insécurité. J'arrive avec un sentiment très fort de mes racines et de mes ancêtres, un attachement très fort à la « tradition ». Mon nom de jeune fille est Zaidi, dérivé de Zaid qui se traduit « qui aspire à la grandeur ». Les Zaidis furent privilégiés dans l'histoire, de la tradition guerrière ils étaient considérés comme les descendants directs de la famille de Mahomet. Depuis le 11 septembre, mes racines et mes ancêtres ont été culturellement agressés en plus d'être dénigrés dans des débats publics enflammés sur les écoles. Il me faut maintenant partir en guerre, je ne laisserai pas la culture dominante effacer ma tradition et les liens ancestraux qui sont profondément ancrés en moi.

Mais qu'est-ce que la culture dominante? Nous vivons dans une banlieue « blanche » surtout chrétienne et ma fille va à l'école locale. Qui suis-je au milieu de tout cela? Qui est mon enfant? Est-elle une Zaid ou une Naqvi? Quel sera son choix? Que veut dire être une Naqvi à Calgary aujourd'hui, dans ces temps de guerre, dans ce temps des vœux de Noël et des sapins illuminés dans les maisons? Que veut dire aspirer à la grandeur de ce que Judith Butler appelait, « les temps précaires » (2004 voir aussi Naqvi & Prasow sous presse)? Comment puis-je m'attacher à ce que j'appelle « ma tradition » et comment ces traditions peuvent-elles être adéquatement comprises? Est-ce que ma fille et moi sommes devenues des aveugles obéissantes et mémorisantes des versets du Coran? Est-ce que c'est ce que la *tradition* de l'Islam me demande? Est-ce que c'est le savoir, l'apprentissage, l'attachement qui nous sont demandés, à ma fille et à moi?

Ne généralisons pas ces questions. Dans toutes les traditions, incluant l'Islam, se trouvent des personnes qui toute leur vie seront des êtres mémorisants, obéissants et irréfléchis.

On ne peut résister comme il se doit, à cette inconscience en rejetant tout simplement la tradition elle-même. Ma fille avait jusqu'à récemment suivi les cours à la mosquée où les élèves passaient leur temps avec un alphabet (arabe) et un livre, les versets *Coraniques*. Elle portait son voile et étudiait le texte et l'écriture. Entre autre devoir, il lui fallait apprendre la langue et mémoriser quelques uns des versets.

Mais dans ses classes, jusqu'à récemment, la vraie question était *ce qui était à mémoriser à partir de ces versets*. Son professeur, dans une

session, a circulé une pomme et une réplique exacte en plastique de cette pomme et a demandé aux enfants de réfléchir et de discuter sur le thème de ce qui est vrai, donc, ni faux ni en plastique. Ils ont aussi discuté de la voie miraculeuse qui a donné la conscience aux humains et leur a permis d'expérimenter l'authenticité des choses, d'expérimenter cette réalité et ce cadeau et de détecter le faux et le chiqué.

A une autre occasion, (toujours autour du sujet des pommes) ma fille a dessiné dans un cahier, une petite fille qui vient de s'éveiller, assise sur son lit, le soleil du matin inonde la chambre. Au bas du dessin, on lit la do'a , une prière du matin. En arabe le texte se lit ainsi : *Allhamdullillahilladzii ahyaana ba'da maa amaata naa wa ilaihinnusyuur. En français : Que Allah soit loué qui nous a donné la vie (la conscience) après nous l'avoir enlevée. Et à Lui, nous retournerons.*

Tout d'abord, il est intéressant de noter que cette activité dans des cahiers à dessiner est curieusement, « transculturelle », ce qui nous incitera à y réfléchir. En second lieu, oui, une partie du travail de Maria (ma fille) est de réciter et de mémoriser la phrase au bas de la page, en arabe et en anglais. Nous comprenons que répéter et mémoriser sont d'anciennes pratiques, toutefois, même si les paroles du *Do,a* sont mémorisées, *ce qui a été dit, ce que ces mots veulent dire sur la vie, la culture, la famille, l'avenir, ne peut être appris par coeur mais seulement en y réfléchissant en en parlant et en l'appliquant en toutes circonstances.*

Mémoriser est inadéquat quand la tradition nous demande une déclaration sur l'éveil, la conscience, l'expérience, les louanges. Donc, même s'il y a une part de « par coeur » dans ce qui nous arrive, ce n'est pas le fait de le savoir par coeur ou non, ni d'être capable de le répéter lors d'un examen corrigé et classé. Loin de là. Une simple mémorisation de ces notions sans application, sans réflexion et sans méditation, sans le temps, sans l'occasion, le projet, sans l'obligation, sans les témoignages, sans la famille et les amis, sans les autres pour discuter et argumenter sur ces questions et comment vivre sans la connaissance de ces choses? Sans elles, la mémorisation est non seulement sans valeur, mécanique, imposée, elle est *ridicule*.

La « mesure » de ces paroles réside dans la vie et comment on la vit.

#### IV

Pour Petrarque comme pour Bernard et Quintillien.. .quand à notre insu ou simplement par paresse, on utilise le mot *verbaliter* parce que notre mémoire a été envahie par la *turba* (comme les turbulences d'une grande rivière dans l'image bouddhique pré-citée) de tous les éléments; c'est une mémoire ratée. Nous avons l'air ridicule et honteux, comme un clown qui porte des vêtements trop grands pour lui, qui ne lui sont pas familiers. C'est une faillite de l'invention parce que c'est une « faillite de la mémoire » la *memoria* savante de celui qui sait (Carruthers 2005, p.220).

Mathew Zachariah, un de mes collègues à l'Université de Calgary a déjà dit que les fondamentalistes de différentes religions ont plus en commun entre eux qu'avec les autres dans leur propre religion. La noirceur, l'enfermement, la peur, la paranoïa, la xénophobie, l'obéissance aveugle, le littéralisme, la colère, « un monstrueux état de siège » (Smith 1999, 140) entre nous et les autres, entre eux et nous, entre jeunes et vieux, le récent et l'établi, nous sommes tous issus de la même tradition. Nous pensons, à la limite que cette « tradition » est stupide, embêtante et dangereuse. De fait, nous partageons en ce monde, une commune ascendance terrifiante. Il nous faut comprendre clairement et sans équivoque que sous la menace, un retour à la prétendue sécurité de ces enfermements réservera au sens, un sort effroyable. (voir Jardine, Friesen & Clifford 2006, p. 57-60). Après le 11 septembre nous nous sommes tous, à un certain degré, retranchés dans les limites sécurisantes, contrôlables et faciles à gérer.

Mais la tradition nous enseigne autre chose, toutes les traditions ne sont pas constituées simplement de ce qu'elles nous montrent d'elles-mêmes, le dos au mur. L'Islam, tout comme les autres traditions, nous implore d'être conscients du monde et de voir la connaissance et l'expérience comme un cadeau à chérir tout ce qui est à notre portée. La générosité, l'humilité, l'hésitation, la réflexion sont aussi des traditions ancrées au plus profond de la famille et de l'espèce humaine.

Quand on demande à nos enfants de mémoriser, de se rappeler des choses, de se rendre mémorable, nous suggérons que les versions appauvries de « l'enseignement traditionnel » ont mal interprété ces activités. Le travail d'apprendre, comme St-Bede le suggérait, est méditatif, c'est une activité qui forme la mémoire, un procédé de

composition méditative ou de souvenirs colligés, ramassés, (*colligere*) (Carruthers 2003, p.33) Ce qui est amassé dans la mémoire ne peut rester au fond d'un tiroir, anonyme, retrouvé automatiquement et facilement, mais doit être appréhendé dans l'invention, travaillé, revisité, relu, appliqué à nos vies, murmuré, « chuchoté ». (Carruthers 2005, 164) Si je ne me compose pas moi-même et si tout ce que j'ai appris et compris n'a pas été médité, ma mémoire ne sera pas *mienna*. « *Memoria* » est mieux défini comme un art de composition. Les arts de la mémoire sont parmi les arts de penser, spécialement ceux qui favorisent les qualités que nous admirons, comme l'imagination, la créativité. » (Carruthers, 2003, p.9) Ce que je sais ne sera plus enfoui profondément et impliqué dans ce que je suis. Je serai bien capable de répéter les *mots Allhamdullillahilladzii ahyana ba'da maa amaata naa wa ilaihinnusyuur*, cette répétition pourra être évaluée efficacement, quoiqu'elle apparaisse loufoque, en marge du vrai travail d'éducation .

A moins que la mémoire ne devienne méditative, un acte de composition, nous allons tout simplement nous noyer dans la turbulence que les « écoles traditionnelles » semblent promouvoir. Nous suggérons que le cœur de l'éducation traditionnelle repose sur la tâche de se rappeler ce que ces mots me demandent. Je suis devenue quelqu'un parce que j'ai composé ma vie à la lumière de ce savoir, de ce que je sais, et non seulement parce que je suis dépositaire d'une masse mémorisée. Ces sujets de méditation sont au cœur de l'école traditionnelle et la difficulté que nous rencontrons à vivre avec ces questions fait partie de leur beauté et leur force.

## Bibliographie

- Baker, A.M. (2003). From the New York Times, July 27, 2003, cité dans Jeanette Winter (2005). *The librarian of Basra: A true story from Iraq*. New York: Harcourt Inc.
- Butler J. (2004). *Precarious life: The power of mourning and violence*. London: Verso.
- Carruthers, M. (2003). *The craft of thought: Meditation, rhetoric, and the making of images, 400-1200*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carruthers, M. (2005). *The book of memory: A study of memory in Medieval culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1973). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Illich, I. (1992). *In the mirror of the past: Lectures and addresses*. New York: Marion Boyers.
- Illich, I. (2001). Guarding the eye in the age of show. Disponible en ligne sur <http://www.davidtinapple.com/illich/>
- Jardine, D. (2004). "A single truth alone ": Some cultural currents from up north. *The International Journal of Education*. Disponible en ligne sur: [www.taylorandfrancis.metapress.com/index/J9UBYV6ADNWDQ2VP.pdf](http://www.taylorandfrancis.metapress.com/index/J9UBYV6ADNWDQ2VP.pdf)
- Jardine, D. (2005). *Piaget and Education: A Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Jardine, D. (2006). Cutting nature's leading strings: A cautionary tale about constructivism. Dans Jardine, D., Friesen, S. & Clifford, P. (2006). *Curriculum in Abundance*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 123-136.
- Jardine, D., Clifford, P., & Friesen, S. (2003). *Back to the basics of teaching and learning: Thinking the world together*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jardine, D., Friesen, S., & Clifford, P. (2006). *Curriculum in abundance*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, A. (1989). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. Toronto: Collins.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopia*. Delhi: Oxford University Press.
- Naqvi R. & Prasow C. (2007) Precarious Positionings. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Vol III,

- February 2007 <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/>
- Smith, D. (1999). *Pedagon: Interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy and culture*. New York: Peter Lang.
- Smith, D. (2006). *Trying to Teach in a Season of Great Untruth: Globalization, Empire and the Crises of Pedagogy*. Amsterdam: Sense Publishing.
- Taylor, F. W. (1911). *Scientific management, comprising Shop Management, The Principles of Scientific Management and Testimony Before the Special House Committee*, New York: Harper & Row.
- Wrege, C. D. & Greenwood, R. (1991). *Frederick W. Taylor: The Father of Scientific Management : Myth and Reality*. New York: Irwin Professional Publishing. Maintenant épuisé. Le chapitre 9 est disponible en ligne sur : [johntaylorgatto.com/chapters/9d.htm](http://johntaylorgatto.com/chapters/9d.htm)