

Introduction

Au départ, cette réflexion autour de l'émancipation et de l'aliénation scolaires se voulait davantage ancrée dans la thématique de l'apprentissage des contenus disciplinaires avec pour question phare : les savoirs disciplinaires enseignés à l'école sont-ils pour les élèves des outils d'émancipation ou d'aliénation? Une question éminemment large et face à laquelle le professeur Lenoir, en introduction de son éditorial, nous adresse la demande suivante, empruntée à Kokoschka : «[...] n'auriez-vous pas une plus petite question?».

La « taille » de la question, ou plus largement de la problématique générale dans laquelle elle s'inscrit, nous a conduits à faire le constat suivant : bien que l'ensemble des textes reçus traitent, de près ou de loin, de la dualité émancipation/aliénation scolaire, la place des contenus disciplinaires s'inscrit parfois en périphérie de la réflexion. Néanmoins, ce déplacement de l'objet nous est apparu, au final, comme une richesse tant les perspectives proposées nous permettent d'aborder l'objet central de manière diversifiée et complémentaire. Dès lors se pose la question : mais qu'en est-il du fil conducteur dans et par lequel l'ensemble des réflexions proposées pourront retrouver un vecteur de cohérence?

À la lumière des écrits constituant l'ensemble de ce dossier thématique, il nous est apparu qu'au cœur des réflexions menées autour de l'émancipation et de l'aliénation scolaires se retrouve la question de l'exercice d'une pensée critique, comme condition de possibilité, un exercice la plupart du temps déployé à l'intérieur d'une perspective dialogique. D'entrée de jeu, l'éditorial de Lenoir pose cette exigence : «l'émancipation [...] requiert [...] une démarche critique individuelle et intersubjective». Afin d'étayer sa vision, Lenoir propose d'aborder cette question éminemment complexe, « dans une perspective qui marie la question des finalités éducatives et de la posture épistémologique » avec pour moteur d'émancipation les *powerful knowledges*. Conséquemment, l'auteur aborde la thématique par une analyse en profondeur des concepts centraux touchant notre problématique générale, en l'occurrence les savoirs disciplinaires, le rapport au savoir, les finalités éducatives scolaires ainsi que l'émancipation et l'aliénation. Partant, ce premier texte permet de poser des bases solides, tant au niveau théorique que sociologique — voire philosophique —, afin d'aborder l'ensemble des textes meublant ce bulletin. Le professeur Lenoir invite donc le lecteur à développer une compréhension fine des concepts et

enjeux, laquelle pourra servir de cadre de référence général à partir duquel il sera possible d'aborder l'ensemble des autres textes.

L'approche proposée par Bronner, sociologue, quant à elle, se veut davantage « cognitive ». Ce chercheur propose une réflexion sur l'émancipation par la mise en évidence de biais cognitifs qui contribuent à teinter nos rapports aux savoirs, biais qui seront illustrés par le recours à la théorie de l'évolution. Il s'agit d'une approche davantage cognitive certes, mais qui s'inscrit également dans le jeu social de l'émancipation et pour lequel il y aurait lieu de repenser l'école, par la mise en place de ce que l'auteur qualifie de « révolution pédagogique ».

Les textes reçus nous permettent également de relever une lecture plus proprement philosophique de la question de l'émancipation et de l'aliénation scolaires, laquelle trouve d'abord un ancrage dans les courants de pensée considérés fondateurs, notamment ceux issus des Lumières — auxquels réfèrent plusieurs contributeurs. C'est le cas du texte de Morin et Bourgeois. En partant du texte *Qu'est-ce que la critique?* de Michel Foucault, ils proposent de questionner l'idée de l'existence d'une forme d'émancipation totale. La lecture foucauldienne de la question kantienne *Qu'est-ce que les Lumières?* admet un usage de la critique comme d'un outil permettant aux sujets de ne pas être « tellement gouvernés », leur accordant ainsi l'émancipation de certains pouvoirs pour tendre vers d'autres. En s'inspirant de la « boîte à outils » foucauldienne, les auteurs présentent en quoi cette perspective de la question de l'émancipation permet d'ouvrir de nouvelles avenues dans le domaine des sciences de l'éducation.

La perspective philosophique est également portée par Heinzen qui, partant de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, propose une analyse conceptuelle liant éducation et épanouissement. La proposition de Heinzen consiste à analyser des relations entre les concepts afin de « tester jusqu'à quel point il est concevable de viser l'épanouissement de la personnalité humaine sans sombrer dans la contradiction ». Dit autrement, il s'agit d'examiner dans quelle « mesure éduquer pourrait être incompatible avec l'épanouissement humain visé ». Pour y arriver, l'auteur propose d'analyser, selon une perspective éthique, l'adéquation de l'acte d'éduquer et l'épanouissement de l'humain. Cette analyse prendra appui sur une réflexion s'articulant autour de la question suivante, empruntée à Sandel : « Sommes-nous propriétaires de nous-mêmes? », ou plus précisément, de notre corps? L'émancipation et l'épanouissement sont dès lors pensés, en contexte éducatif, par le recours à une réflexion sur le corps.

L'approche plus proprement culturelle est également présente, principalement à l'intérieur du texte signé par Jeffrey. En effet, l'auteur propose d'étudier l'émancipation, ou plus spécifiquement les visées d'une école égalitaire, par l'examen des tensions, parfois importantes, pouvant exister entre la culture scolaire et les valeurs sur lesquelles elle s'appuie, et la culture ainsi que les valeurs familiales. Au cœur de cette réflexion se retrouvent les considérations éthiques qui posent (ou devraient poser) les bases du sens téléologique de l'institution scolaire, voire de la famille dans son positionnement social, des

considérations éthiques dont le fondement se retrouve dans l'humanisme, notamment des Lumières. Ces valeurs, qui se sont inscrites sur le marbre de l'école québécoise, devraient, en principe, servir de levier pour permettre l'émancipation des élèves, des valeurs qui, selon l'auteur, sont parfois en rupture avec « des pratiques anti-émancipatrices intériorisées par les enfants au cours de la socialisation familiale ». C'est le cas, par exemple, de familles qui « élèvent leurs enfants dans un moralisme religieux rébarbatif aux libertés sexuelles et à l'hédonisme contemporain ». Face à ce constat, l'auteur propose de dégager les enjeux et tensions tant intellectuels que sociaux que cela soulève pour l'école et pour l'élève lui-même, tout en maintenant bien vivantes les cultures scolaires et familiales. Dans ce cas également, la réflexion critique est considérée comme un vecteur d'émancipation.

Bien que l'ensemble des textes proposés puissent, de près ou de loin, s'y rapporter, la question de l'émancipation/aliénation revêt une dimension sociologique forte, laquelle est davantage portée par le texte de Demers et Bachand. À cet égard, notons que ces auteurs proposent une analyse de l'émancipation fondée sur le concept de liberté sociale de Honneth (2015) « qui prend la forme d'une entreprise éminemment collective » et coopérative (en discussion), nécessitant le souci commun des membres de la société « de discuter et de négocier publiquement l'ensemble de leurs centres d'intérêt partagés » et, partant, une forme de solidarité que les institutions seront chargées de maintenir et de promouvoir. Dans ce contexte, la discussion devient une condition essentielle de la liberté, une discussion fondée sur la reconnaissance et la réciprocité. « La liberté sociale telle que la présente Honneth (2015, 2017) doit donc être comprise comme cette liberté réelle qui seule permet à l'individu non pas simplement d'avoir les ressources matérielles pour se réaliser, ou même d'avoir la reconnaissance juridique de son droit à être libre ou encore d'avoir les outils réflexifs pour poser un jugement éclairé et juste sur ce qu'est sa volonté propre, mais comme cette liberté qui se construit avec et grâce à sa collectivité, où sa volonté et ses décisions s'incarnent et s'actualisent, par l'acte communicationnel et la reconnaissance, avec celles de cette collectivité ». L'émancipation ne dépendrait conséquemment « ni du droit, exogène et abstrait, ni de la morale subjective, mais de l'éthicité qui s'actualise dans la famille (offrant les conditions de la reconnaissance affective), la société civile (offrant les conditions de la reconnaissance sociale) et l'État (offrant les conditions de la reconnaissance politique et juridique) ». En ce sens, l'école comme institution émancipatrice doit former « aux préconditions sociales qu'appelle l'institution de la discussion : la culture commune, le langage, les compétences métalinguistiques associées à la discussion, les outils moraux et cognitifs qui habilitent la raison, l'appréciation des raisons bonnes et la critique de celles qui ne le sont pas, ainsi que la reconnaissance de l'autre ». À terme, les auteurs proposent d'examiner dans « quelle mesure les normatifs officiels et effectifs de l'école québécoise répondent à ces exigences », une analyse qui permet de douter, malgré les discours officiels, du potentiel émancipatoire de l'institution scolaire.

Robichaud et Schwimmer quant à elles examinent le rapport aux savoirs scolaires dans la perspective « émancipation/aliénation » à l'aune du pouvoir du maître « qui détient, paradoxalement, le pouvoir d'exploiter et de reconduire l'aliénation tout comme celui de permettre à ses élèves ou étudiants de la reconnaître et d'y résister ». Dit autrement, les auteures proposent une réflexion selon laquelle « l'impact aliénant ou émancipatoire des savoirs sur l'apprenant dépend intimement du rapport herméneutique du maître à ces mêmes savoirs ». Cet argument est examiné, d'une part, par une illustration de la question à l'aide « du débat tenu entre Gadamer et Habermas au regard de la nature de l'herméneutique et de ses liens à la question éducative » et, d'autre part, « en discutant une approche critique du *team teaching* (Colwill et Boyd, 2008) susceptible de modeler, pour les enseignants et pour les élèves et étudiants, un rapport de conscientisation et de résistance face au potentiel d'aliénation des savoirs transmis dans l'activité éducative ». Le premier axe d'analyse reprend d'une certaine manière une distinction partagée par Lenoir touchant les *powerful knowledges* et les savoirs « aliénants ». Quant au second, il se veut une piste pédagogique à exploiter afin d'orienter l'intervention éducative vers une visée émancipatoire, et ce, tant du point de vue des élèves que des enseignants. En ce sens, nous pourrions dire de ce texte qu'il propose une entrée plus proprement pédagogique des questions liées à l'émancipation et à l'aliénation scolaires.

Enfin, se situant au carrefour de la sociologie et de l'histoire (ainsi que de son enseignement en contexte scolaire), Éthier et Lefrançois exposent une diatribe de l'institution non pas en remettant en cause les acteurs qui la composent et la forment, mais bien par une remise en question des conditions réelles de possibilité dont dispose l'école pour permettre l'émancipation, par le recours à une alphabétisation historique qui se veut critique, des élèves. En ce sens, selon les auteurs, souhaiter l'émancipation par le recours, notamment, à l'histoire, ne peut passer par une série de réformes scolaires, mais doit inévitablement résulter d'un changement social dans et par lequel l'école sera appelée à changer de manière profonde.

