

# Les savoirs disciplinaires enseignés : pour des *powerful knowledges*



Yves Lenoir

---

## Introduction

Comment approcher l'interrogation fondamentale que pose le texte de cadrage de ce numéro du Bulletin du CREAS : les savoirs disciplinaires enseignés à l'école sont-ils pour les élèves des outils d'émancipation ou d'aliénation? Nous pourrions spontanément répondre à cette question avec une pointe d'humour, comme l'avait fait le peintre Kokoschka (1986) en réponse à une dame qui voulait se mettre en évidence en lui demandant : « Maître, qu'est-ce que l'art? » ; et Kokoschka de répondre : « Madame, n'auriez-vous pas une plus petite question? ».

Plus sérieusement, nous considérons qu'il s'agit d'une problématique hautement complexe qu'il importe d'appréhender dans une perspective qui marie la question des finalités éducatives et de la posture épistémologique. Avancer une réponse exige en effet de préciser quelles finalités sont privilégiées et quel rapport au savoir est retenu, car, de notre point de vue, « [l]es finalités éducatives et le rapport épistémique au savoir sont déterminants pour cerner les modalités opératoires mises en œuvre par les enseignants au sein de leurs pratiques » (Lenoir, 2017, p. 369). Cela requiert en conséquence de tout d'abord définir ce que nous entendons par savoirs disciplinaires, par rapport au savoir, par finalités éducatives scolaires (FES), mais aussi par émancipation et aliénation puisqu'il s'agit des deux notions de référence. Nous ne pouvons, dans cet éditorial, qu'esquisser ces orientations téléologiques et épistémologiques en renvoyant à des publications qui ont déjà abordé ces objets d'étude (Lenoir, 2002, 2005, 2009, 2010, 2017, à paraître ; Lenoir, Adigüzel, Lenoir, Libâneo et Tupin, 2016 ; Lenoir, Froelich et Zúñiga, 2016 ; Lenoir, Hasni et Froelich, 2015 ; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000 ; Lenoir et Tupin, 2012) et auxquelles nous allons faire appel.

# 1. Clarifications conceptuelles

## 1.1. Finalités éducatives scolaires

Qu'en est-il d'abord des finalités éducatives scolaires (FES)? À la suite d'une recension critique de plus de 650 publications, nous avons publié (Lenoir *et al.*, 2016) une analyse critique approfondie de leurs conceptions. Nous avons mis en évidence qu'elles sont avant tout déterminées par des choix idéologiques, politiques et économiques (et non éducatifs), et que la vision culturelle qui a prédominé dans la modernité occidentale a été progressivement remplacée, avec l'expansion du capitalisme et, aujourd'hui, de la globalisation néolibérale, par des enjeux économiques. Nous avons montré que les FES, qui sont l'objet de débats incessants, sont fondées de nos jours sur les orientations instrumentales et la recherche de la performance et des autres attributs (compétitivité, concurrence, productivité, flexibilité, adaptabilité, réactivité, etc.) qui caractérisent la logique néolibérale. Ainsi que nous le relevons,

si, dans les années 1990, il y avait encore deux visions de l'éducation, l'une ayant pour but la démocratie et les opportunités sociales, l'autre ayant pour but la vision néolibérale liée au développement économique, à l'individualisme et à l'enrichissement personnel (Molnar, 1996; Rizvi et Lingard, 2006; Torres, 2007), les FES actuelles seraient en rupture radicale avec le développement de la dimension humaine (Lambert, 2012) et les conceptions traditionnelles fondées sur le développement culturel (Alain, 1967/1932; Bruner, 1996; Château, 1960; De Koninck, 2000; Gohier et Laurin, 2001; Joly, 1966; Kronman, 2007; Le Bris, 2004; Lessard, 2012; Péna-Ruiz, 2005; Saint-Jacques et Chené, 2005; Soënard et Hétiér, 2003; Vieillard-Baron, 1994; Vande Zande, 2010; Wunenburger, 1993a) qui avaient marqué l'éducation depuis l'Antiquité (Lenoir *et al.*, 2016, p. 26).

<sup>1</sup> Nous ne pouvons ici que renvoyer le lecteur au chapitre 2 du livre sous notre direction (Lenoir *et al.*, 2016) pour prendre connaissance de ces deux grilles qui ont été opérationnalisées dans Lenoir *et al.* (2018). Ne donnons qu'un seul exemple des fonctions de l'école en considérant celle qui la voit comme répression du désir. Cette conception est encore celle de Kant (1967/2000) en éducation : « L'éducation comme répression du désir repose sur la nécessité de faire sortir l'enfant de sa "nature animale", amoral et asocial, de son état de sauvagerie, de forger son caractère pour développer des qualités humaines et une liberté individuelle responsable en le soumettant aux contraintes des lois, en étouffant ses caprices et en réprimant ses mauvais penchants afin de l'humaniser, de le civiliser, en lui apprenant à se donner les soins corporels requis, en le disciplinant, en lui inculquant les règles, les normes et les valeurs qui prévalent dans la société, en lui transmettant les composantes intellectuelles et morales qui lui permettent d'accéder à l'héritage culturel » (Lenoir *et al.*, 2016, p. 86-87).

Face à l'existence de ces deux visions de l'éducation – l'une ayant pour but la démocratie et les opportunités sociales, l'autre le développement néolibéral, l'individualisme et l'enrichissement personnel – Chawla-Duggans et Lowe (2010) reprennent Rizvi et Lingard (2006) pour constater que c'est la deuxième vision des FES qui l'a emporté depuis lors, ce dont témoignent également différents travaux que nous présentons (Lenoir *et al.*, 2016). Un deuxième tome sur les FES (Lenoir, Bourque, Hasni, Nagy et Priolet, 2018), qui expose les résultats d'une recherche exploratoire menée dans six entités territoriales différentes (France, île de La Réunion, Ontario, Québec, Roumanie, Turquie), met en évidence l'influence de cette logique néolibérale, en tant qu'adhésion ou que rejet, mais toujours omniprésente, sur les conceptions des enseignants du primaire. Les finalités dirigées vers une conception utilitariste et individualiste de l'école ressortent indubitablement.

Pour analyser les FES, nous avons proposé, d'une part, une grille d'analyse qui tenait compte de leur contexte socioéducatif, incontournable (*Ibid.*), et une double grille pour cerner la multiplicité des FES énoncées. La première synthétise l'ensemble, certes non exhaustif, de FES dégagées de la documentation scientifique et découlant de travaux de recherche en les regroupant en catégories, sous-catégories, dimensions et attributs. La seconde grille retient sept lectures sociologiques des fonctions de l'éducation scolaire : l'éducation comme reproduction, comme répression du désir, comme réalisation de soi, comme investissement, comme préparation au monde du travail, comme résistance, comme processus émancipatoire<sup>1</sup>.

La ou les options prises au regard des FES, car plusieurs finalités sont souvent retenues et pas toujours de manière explicite et cohérente comme le montrent les querelles entre auteurs libéraux (White, 2002), influent directement sur les contenus et la structuration des curriculums. À titre illustratif, il n'est qu'à se référer à l'évolution des différents curriculums québécois du primaire depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle (tableau 1) qui ont fait appel à des perspectives épistémologiques qui répondaient aux conceptions dominantes sur le plan social.

Tableau 1 : Conceptions successives du curriculum de l'enseignement primaire au Québec, 1909-2000

Années	Curriculums	Conceptions épistémologiques
1909-1959	Programme encyclopédique	Conceptions réalistes
1959-1971	Programme encyclopédique	Conceptions réalistes
1971-1981	Programmes cadres	Conceptions humanistes <sup>2</sup>
1981-2000	Programmes par objectifs comportementaux	Conceptions néobéhavioristes
2000-	Programmes par domaines et par compétences	Conceptions constructivistes et béhavioristes


## 1.2. Savoirs et rapport au savoir

Portons maintenant notre attention sur la question des savoirs. Nous suivons Beillerot (1989), Charlot (1997), Dandu-rand et Ollivier (1991) qui distinguent entre le savoir de la connaissance. Pour ces derniers, « la notion de connaissance a plus d'extension que celle de savoir : elle signifie toute appréhension symbolique de la réalité » (p. 4). Les connaissances sont des produits singuliers, propres à un être humain, résultats d'expériences personnelles<sup>3</sup> (à rapprocher alors des représentations cognitives et sociales) ou des savoirs qui ont été assimilés et qui ne sont plus reconnus comme tels, étant employés tels quels ou de manière déformée dans la quotidienneté du discours et de l'action.

“Savoir”, pour sa part, est entendu dans le sens d'un processus plus restreint d'appréhension du réel renvoyant à la connaissance scientifique qui obéit à la rationalité scientifique et est soumise à des procédures définies de vérification. La notion désigne un produit social produit, reconnu et homologué issu de l'activité scientifique. C'est le sens que nous privilégions : le savoir étant un construit social spécifique, il requiert toujours un processus d'objectivation, c'est-à-dire une mise à distance de la part du sujet vis-à-vis de ses

<sup>2</sup> On ne peut confondre cet humanisme véhiculé par ces programmes d'études avec l'humanisme de la Renaissance ni la pédagogie humaniste prônée dans les années 1970 avec les Humanités classiques. Il s'agissait d'un humanisme nord-américain psychologisant et individualiste (Jalley, 2013; Lenoir, 2005, 2017; Lenoir et al., 2016; Piveteau, 1976).

<sup>3</sup> Nous renvoyons le lecteur, pour une discussion poussée de la notion d'expérience, porteuse de plusieurs significations distinctes, au numéro thématique sur « La construction de l'expérience » coordonné par Zeitler, Guérin et Barbier (2012), mais aussi à Dubet (1994) et à Barbier et Thievenaz (2013).



connaissances antérieures et une rupture avec la réalité déjà conceptualisée et avec ses autres acquis antérieurs. En ce sens, il est donc fondamentalement un rapport, celle d'un sujet à soi, à autrui, au monde. Il n'existe donc pas de savoir in se. Le savoir n'est savoir qu'en tant que rapport social et c'est ce rapport qui est mobilisé et mis en œuvre, sans quoi on réifie le rapport et on attribue à l'objet construit les attributs du rapport ; on fait du savoir un objet autonome et on verse dans une perspective réaliste. Dans le champ de l'enseignement, Hofstetter et Schneuwly (2009) identifient deux types de savoirs que les professionnels de l'enseignement doivent prendre en compte : « les savoirs à enseigner, c'est-à-dire les savoirs qui sont les objets de leur travail ; et les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail ». Savoirs objets et savoirs outils renvoient au rapport épistémique au savoir et à ce que sont les savoirs disciplinaires scolaires, à leurs attributs.

La première conséquence est d'ordre épistémique et soulève trois interrogations : premièrement, quel est le statut du savoir ? S'agit-il d'un « donné » ou d'un « construit » ? Et si le savoir est un construit, celui-ci est-il individuel ou social ? Deuxièmement, comment « accéder » au savoir, c'est-à-dire par quel processus parvient-on au savoir ? Quel est le rapport d'objectivation par lequel l'être humain vivant en société établit un rapport au réel et donne du sens à la réalité qu'il conceptualise ? Troisièmement, quelles modalités mettre en œuvre pour favoriser cette « accession » ? Cette dernière question porte alors sur les conditions didactiques et pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce rapport au savoir de la part du sujet. Pour notre part, ne retenant ici que la première question déjà débattue avec les deux autres dans Lenoir (2017), « [n]ous n'adhérons [...] pas à la logique du "donné", mais à celle du "construit", reconnaissant alors que le savoir est une production humaine, évolutive, ancrée dans un contexte social et déterminée spatialement, historiquement et socialement » (, p. 146). Nous sommes conduits, tout comme Gergen (1995), à penser que la manière avec laquelle nous nous représentons le rapport au savoir<sup>4</sup> « indique ce que seront nos pratiques éducatives, les justifie et les soutient » (p. 17).

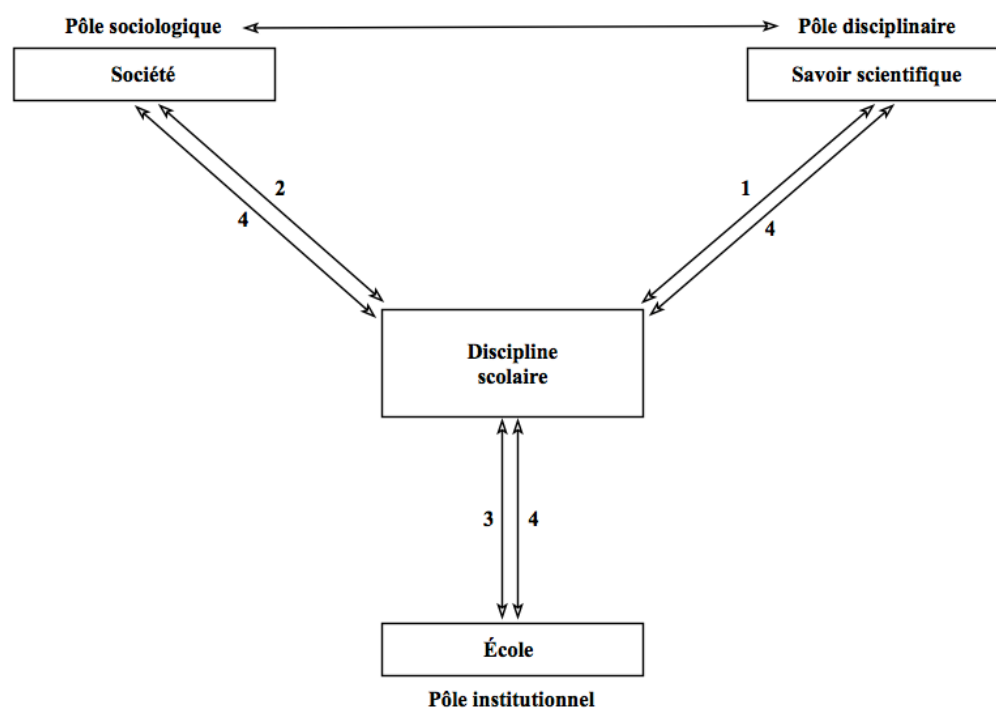
---

<sup>4</sup> Si le rapport au savoir est entendu en tant que donné, le savoir peut alors être révélé, contemplé ou dévoilé ; s'il est conçu dans une logique de construction, celle-ci peut adopter différentes perspectives : naïve, pédagogique, psychologique, radicale, socioculturelle, constructionniste sociale, etc. (Lenoir, 2017). De plus, le savoir peut être vu comme un produit conçu individuellement, dans l'interaction ou, encore comme un processus intersubjectif : « Comme le remarquent McCarty et Schwandt (2000), "Glaserfeld et Gergen sont représentatifs des deux extrémités du spectre sur le constructivisme" (p. 42), ce dernier, tout comme Vygotsky, plaçant la socialité et la communauté – les rapports intersubjectifs – au cœur des rapports de langage producteurs du savoir, alors que Glaserfeld adopte une position radicale en ce sens qu'il "revendique que le savoir est entièrement construit "en dehors" des rapports sociaux" (Latour, 1992, p. 276) » (Lenoir, 2017, p. 489-490). Voir tout particulièrement Spivey (1997) qui remarque que « les personnes qui font converger leur attention sur les individus sont conduites à voir le savoir comme mental, localisé dans la pensée (ou le cerveau) des individus, même s'ils prennent en compte certains facteurs sociaux. [...] Ils considèrent également que le sens est une production mentale. À leur consternation, les constructivistes qui sont socialement orientés, [...] semblent considérer le sens et le savoir comme une production en dehors d'eux-mêmes, dans les textes ou dans les pratiques discursives des groupes » (p. 25), ce qui, entre parenthèses, est notre cas (Lenoir, 2017).

La deuxième conséquence, relative aux savoirs (au pluriel) émane de la thèse d'Hasni (2001) où, dans le cadre conceptuel qui repose sur une recension critique<sup>5</sup> des différentes conceptions de la notion de discipline scolaire, celui-ci met en évidence quatre configurations disciplinaires sur le plan scolaire qui s'appuient sur trois pôles, sociologique, disciplinaire, institutionnel (figure 1) :

- la discipline scolaire en tant que prolongement de la discipline scientifique ou la dimension disciplinaire (flèche 1);
- la discipline scolaire en tant que produit et enjeu sociaux ou la dimension sociologique (flèche 2);
- la discipline scolaire en tant que produit historique de l'école ou la dimension institutionnelle (flèche 3);
- la discipline scolaire en tant que produit d'une interaction entre la société, l'école et les savoirs scientifiques (flèches 4).

Figure 2 : Principales conceptions des disciplines scolaires



<sup>5</sup> « Pour construire le modèle ici proposé, nous nous sommes inspirés des travaux de plusieurs auteurs. Ainsi, Grossman et Stodolsky (1994) et Goodson (1981, 1987) ont souligné la forte opposition entre certains philosophes et certains sociologues de l'éducation (ceux, en particulier, appartenant à la "nouvelle sociologie de l'éducation") quant à leur conception de ce qui constitue une discipline ou une matière scolaire. Nous reprenons cette opposition pour distinguer entre les pôles disciplinaire et sociologique. Par ailleurs, des auteurs comme Chervel (1988, 1998), Goodson (1981, 1987) et Layton (1972), en se penchant sur l'histoire des disciplines scolaires, ont fortement critiqué l'une ou l'autre des deux conceptions précédentes. Leurs travaux nous conduisent à introduire un troisième pôle, le pôle institutionnel » (Lenoir et Hasni, 2006, p. 139).



Ces compositions disciplinaires attestent de la spécificité de leurs réalités scolaires, car, d'une part, plusieurs disciplines scolaires ne sont pas directement liées à des disciplines scientifiques, même lorsqu'elles sont issues des disciplines scientifiques et, d'autre part, elles sont porteuses, au sein des curriculums d'enseignement, d'autres composantes soumises aux intentions poursuivies par leurs concepteurs, ainsi que nous venons de le rappeler en traitant des FES. Elles sont chargées de valeurs, de normes sociales, de règles de conduite, etc., ce qu'illustrent de nos jours de manière évidente les « éducations à » au Québec, les « thèmes de convergence » en France, les « thèmes transversaux » dans les programmes de la communauté francophone de Belgique ou les « capacités transversales » en Suisse romande.

En conclusion, nous réservons le terme « savoir » pour désigner les contenus cognitifs disciplinaires et on ne peut les confondre avec les disciplines scientifiques. Par ailleurs, maints savoirs disciplinaires n'émanent pas des disciplines scientifiques et si les deux types de disciplines s'inscrivent dans une logique de production de savoirs, le rapport au savoir diffère substantiellement parce que la finalité poursuivie et les modalités de production sont différentes : d'une part, il s'agit de produire de nouveaux savoirs pour décrire, comprendre et expliquer ; d'autre part, les apprentissages requièrent l'acquisition de savoirs, c'est-à-dire une reconstruction, mais aussi une transmission, car il est des savoirs qui n'ont pas à être reconstruits (Lenoir, 2017 ; Not, 1979, 1984).

### 1.3. Aliénation

Qu'en est-il de l'aliénation, l'une des alternatives mises en avant dans le texte de cadrage? Nous reprendrons ici quasi textuellement – mais en éliminant certains débats, certes importants, mais non fondamentaux – plusieurs extraits de notre livre sur les FES (Lenoir *et al.*, 2016, p. 175-182) pour définir cette notion et la caractériser.

Historiquement, le terme « aliénation » renvoie tout d'abord à des problèmes mentaux, thématique abondamment reprise à la fin du Moyen Âge et au début de la Renaissance sous le couvert de la folie<sup>5</sup>. Une personne était dite aliénée quand elle souffrait de troubles mentaux. Pour sa part, Rousseau (1964/1762) y recourt dans *Le contrat social* et dans le sens juridique original dans la langue française qui est très proche de celui de dévolution, dans le sens anthropologique de déperdition de soi dans l'autre, objet ou humain, qui rend l'être humain étranger à lui-même ou, plus exactement, comme le signale Haber (2007), de dépossession « du pouvoir d'être soi-même (qui n'est pas la perte de soi, comme le présupposait Marx qui, du coup, restait encore essentialiste de ce point de vue) » (p. 334). Bref, l'aliénation est fondamentalement relationnelle, perte ou dépossession de la capacité à établir un rapport, et non substantielle, perte ou dépossession de son « essence » ou d'un objet. Un des plus beaux exemples d'aliénation rencontrés dans nos lectures s'observe chez les Égyptiens de l'Antiquité qui sacrifiaient leur liberté totale et acceptaient leur soumission complète au Pharaon qui était considéré « d'essence divine, dieu incarné » qui garantissait « l'intégration immuable de la société dans la nature » (Frankfort, 1951, p. 20) et le maintien d'« un ordre établi [...] contre les

<sup>5</sup> La folie était alors interprétée comme une manifestation du démon et se retrouvait illustrée dans l'iconographie de l'époque (sculpture, peinture, tentures, etc.), comme l'expression d'un dévoiement des sens (la *Nef des fous* de Jérôme Boch) d'un contre-pouvoir distrayant (le « fou » ou bouffon du roi) ou encore de la faiblesse et de la tromperie des humains (la pierre de folie), qui sera ultérieurement associée aux sorcières par le *Malleus malleficarum* ou *Maillet des sorcières* (Institoris et Spencer, 1487).

<sup>7</sup> Réifier, c'est produire un concept, que l'on abstrait d'un ensemble empirique selon des procédures méthodologiques *ad hoc*, en une réalité distincte et autonome de cet ensemble dont il a été précisément abstrait, et l'appréhender comme un « donné naturel », stable et autonome, en occultant ainsi son processus de production et son mode de production humains. Elle consiste à attribuer à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet (Goldmann, 1959; Lukács, 1960; Marx, 1967/1867) et elle est suscitée par l'aliénation. Pour sa part, Israël (1972) effectue, en s'inspirant de Goldmann (1959), un rapprochement intéressant entre les processus sociaux réifiés et les processus cognitifs pour associer ces derniers à la pensée magique. Tout comme les rapports sociaux acquièrent, par le biais de la réification, les apparences de rapports « naturels », l'expérience immédiate conduit l'être humain à se percevoir comme étant soumis au pouvoir et au contrôle de « lois naturelles » suprahistoriques (qui l'excluent en tant que sujet producteur) et « à attribuer à des objets non humains la possibilité de [le] gouverner » (Israël, 1972, p. 445). Il est donc permis d'établir une analogie entre la réification et la pensée magique dans la mesure où celle-ci se caractérise « par l'anthropomorphisme, c'est-à-dire par la tendance à assigner des caractéristiques humaines aux choses inanimées » (*Ibid.*, p. 445).

assauts que tentent de lui livrer les puissances du chaos » (*Ibid.*, p. 30). Ainsi, le peuple égyptien se dépossédait de ses attributs et « se perdait » dans la puissance divine de leur roi, considéré le descendant du créateur et fondateur du royaume, Rē.

De nos jours, en première approximation, on peut attribuer trois significations générales à la notion : celle de la transmission à autrui, par un acte juridique, d'un bien ; celle d'un trouble mental, de la perte de la capacité de décider ; celle de dépossession, de privation. De manière générique tout d'abord, en ne considérant que la troisième signification qui nous préoccupe ici, il s'agit du processus par lequel l'activité productrice, créatrice (matérielle, intellectuelle ou relationnelle), de l'être humain est objectivée : le produit de sa création lui devient extérieur, indépendant de lui et étranger ; l'aliénation est dès lors ce dessaisissement qui est vécu en conséquence comme une dépossession, une privation, une perte, une déperdition ou encore comme une incapacité de réappropriation qui altère la qualité de la vie humaine dans le sens où cette dépossession est vécue comme une perte de pouvoir sur soi, où ce produit, qui acquiert une vie autonome, c'est-à-dire où il est réifié<sup>7</sup>, se retourne contre son auteur, le soumet et l'asservit. C'est pourquoi, plutôt que de concevoir l'aliénation comme une « perte de soi », de son « essence » comme le pensait Marx – ce qui peut être le cas d'individus souffrant de troubles mentaux (des aliénés, disait-on!) –, il faut la saisir, souligne Haber (2007), en tant que dépossession de la puissance d'agir chez l'être humain.

De manière plus approfondie maintenant, en s'appuyant sur la tradition hégélienne, Marcuse (1968) mentionne trois types d'aliénation : « l'aliénation de l'ouvrier par rapport au produit du travail qui lui échappe et le domine » (p. 49) ; l'aliénation « dans l'acte de la production, à l'intérieur de l'activité productive même » (p. 50) ; « l'aliénation de tous les rapports sociaux humains et plus généralement de la vie en société » (p. 52). Ces trois types d'aliénation renvoient en fait à deux significations complémentaires indissociables dont il va être question en distinguant entre aliénation subjective (les deux premiers types) et objective (le troisième type). Sève (2012) dégage également deux conceptions de l'aliénation. D'une part, « une perte de soi qui s'opère dans le procès personnel de travail productif, dont la source est à chercher dans ce procès » (p. 30) conduit à une autoaliénation, mais celle-ci ne se produit « que parce qu'il est contraint de le faire par les conditions objectives aliénées et aliénantes qui sont celles du travail salarié dans le mode de production capitaliste » (p. 33). Cette aliénation individuelle, subjective, ne peut se comprendre que dans la mesure où, d'autre part, et c'est là que l'aliénation prend tout son sens, elle consiste en ce « gigantesque clivage historique qui a creusé dans le monde social un abîme entre les producteurs directs et leurs conditions objectales de travail » (p. 31). Économicosociale, l'aliénation objective exprime alors, à travers les « puissances étrangères<sup>8</sup> » (p. 32) qui imposent leur logique, « l'essence même de la formation sociale capitaliste » (*Ibid.*).

Ainsi, l'aliénation subjective relève de la dimension psychologique et est vue comme interne à l'être humain. Elle repose sur le sentiment d'un malaise, d'une insatisfaction par rapport à sa vie ou à un de ses aspects. En traitant de la psychologisation thérapeutique (Lenoir, 2012; Lenoir et al. 2017), nous avons mis ainsi en relief combien l'aliénation subjective avait envahi toutes les sphères de la vie, y compris scolaire, dans le contexte néolibéral. Il ne s'agit plus, pour le néo-capitalisme, d'imposer sa logique uniquement de manière agressive, impositive (ce qui est cependant toujours le cas dans les pays du tiers-monde), mais bien de convaincre, par des procédures de manipulation axiologique, médiatique et autre, les êtres humains à y adhérer « volontairement » et, dans toute la mesure du possible, à y participer activement en tant que membres « autonomes », « responsables » et créatifs d'une société concurrentielle de marché. Dit autrement, aux contraintes physiques antérieures, à la discipline imposée aux enfants, aux élèves et aux travailleurs, se sont substitués des contraintes subjectives devant être intériorisées et assumées. Il est beaucoup plus subtil, sinon plus efficace, de « faire comprendre » aux êtres humains en difficulté que ces difficultés n'ont rien à voir avec les conditions sociales, mais sont de leur responsabilité et qu'ils doivent en conséquence se faire soigner...

Quant à l'aliénation objective, Sève (2012) et Haber (2007, 2013) mettent en évidence qu'elle constitue la racine des pratiques de domination capitaliste. Sève (2012) en dégage

*cet ensemble de processus par lesquels s'autonomisent et se sclérosent des formes sociales réifiées, dont l'essence devient méconnaissable, [et qui] n'est pas seulement un mouvement d'aliénation dans le sens d'une extériorisation (veräusserlichung) : ces formes extériorisées deviennent de ce fait une puissance étrangère (fremde macht) qui en retour domine, asservit les individus, et par là les aliène dans une autre acception du terme (p. 122-123).*

<sup>8</sup> Par « puissances étrangères » ou « abstractions généralisées », Haber (2007) entend « les systèmes d'organisation de l'action commandés par des logiques rationnelles anonymes [qui] constituent, dans les sociétés modernes, le principal facteur de la dépossession de la puissance d'agir dont les individus peuvent être victimes » (p. 336). Ces « puissances » se sont détachées des rapports sociaux et se sont accaparé du pouvoir d'agir, alors que celui-ci relève pourtant de l'agir humain. Elles sont devenues autonomes et étrangères pour opérer de manière impersonnelle au sein du marché et être à la source d'aliénations subjectives, tout en imposant un mode de vie, la poursuite de certaines finalités, l'adoption de certaines pratiques, c'est-à-dire en impulsant l'aliénation objective.

celle de l'effacement des rapports sociaux dans les diverses activités humaines. Pour Haber (2013), en conséquence

*être aliéné, ce n'est pas seulement – même si c'est central – faire l'expérience de dépossession existentielle mutilante, se voir barrer certains accès privilégiés à l'objet et au monde. C'est aussi être contraint de participer à la réalisation de fins étrangères, issues d'une réalité objective automatisée, indûment déliée, placée au-dessus de la vie, n'agissant que dans son intérêt propre ; bref, c'est se sou-mettre à la loi d'une sorte d'objectivité néfaste (p. 108-109).*

Enfin, Sève (2012), comme Haber (2013), considère que les aliénations objective et subjective sont indissociables : « [l]'aliénation objective reste impeccablement subordonnée à l'aliénation subjective, la pensée de la perte de l'objet du travail au constat de l'horreur des conditions d'existence, la critique de l'emprise des "systèmes" à celle des distorsions affectant le vivant humain dans le monde de la vie » (Haber, 2013, p. 88). Il en découle ce que Beauvois (1994) qualifie d'adhésion à la « servitude volontaire » alors que Magni (2007) parle « d'esclaves heureux », représentation par trop « idyllique » que conteste fortement Lordon (2010, 2013) qui déconstruit cette illusion de l'esclavage « heureux » en mettant en évidence la manipulation psychologisante des affects qui conduit à l'aliénation de l'humain, à la négation de la dimension humaine et à de multiples souffrances individuelles, c'est-à-dire, explique Haber (2013) à



« une seconde réflexivité qui se traduit par une prise en charge psychologique de ceux qui sont déjà exposés à la prise en charge objective [du] fétichisme » (p. 256) de la marchandise. Lordon (2013) montre que le processus mis en œuvre par le projet néolibéral applique ce que Spinoza avait écrit dans le *Traité politique* : « Il faut conduire les hommes de façon telle qu'ils aient le sentiment, non pas d'être conduits, mais de vivre selon leur complexion et leur libre décret » (p. 231). En fait, toute aliénation en tant que dépossession du pouvoir d'être soi-même n'est pas toujours consciente. Elle est inconsciente, remarque Haber (2007), lorsque,

“normalement”, les individus devraient éprouver ces passions tristes face à certaines composantes de leur environnement social, et si cela n'arrive pas, c'est qu'ils sont sous l'emprise de certaines croyances ou de certaines habitudes [ou de manipulations] qui les rendent aveugles au caractère “aliénant” de la situation qu'ils connaissent, c'est-à-dire au fait qu'elle ne leur permet pas de mener une vie “libre”, “authentique”, “saine” ou encore “digne”. [...] le comble de l'aliénation est bien atteint lorsque les individus, chez qui elle devrait susciter le malaise et la répulsion, la recherchent comme s'il s'agissait de leur bien (p. 27).

#### 1.4.Émancipation

Aborder le concept d'émancipation est tout aussi complexe que traiter d'aliénation, parce qu'il implique les notions de liberté, d'autonomie, de responsabilité, d'individualité, d'intersubjectivité, etc. À nouveau, nous ne pouvons que renvoyer pour une exploration de ces notions à Lenoir (2017) et à Lenoir et al. (2016) et à tous les nombreux auteurs qui y sont cités.

Rappelons que, pratiquement comme tous les concepts, celui d'émancipation est porteur de maintes significations. Il peut, ce qui est le sens plus classique, renvoyer à la libération du pouvoir paternel, à la suppression d'une tutelle, à l'affranchissement d'une dépendance, d'un esclavage. Dans la Rome antique, l'*émancipatio*, c'est l'acte juridique par lequel un père affranchit son fils de sa puissance paternelle ou un homme libre son esclave. Cette signification existe toujours en tant que procédure juridique par laquelle un mineur se voit accorder certains droits (émancipation simple) ou tous les droits (émancipation pleine) qui relèvent d'un adulte. Aujourd'hui, il renvoie aussi par extension à l'idée de libération, d'affranchissement, d'autonomie face à une aliénation quelconque.

Traditionnellement, la notion d'émancipation était étroitement liée à celle de culture, issue des Lumières (Voirol, 2013), car leur association ancrée dans des processus éducatifs devait permettre le rejet des anciennes dominations (religieuses, aristocratiques et royales) et, par là, la libération des êtres humains en tant que citoyens. Or, tant la notion de citoyenneté que celle de culture sont fragilisées, sinon disqualifiées ou annihilées. À la notion de société citoyenne se substitue celle de société des identités (Beauchemin, 2007) aux effets cloisonnants et disloquants. Quant à la notion de culture, elle a été expurgée de ses dimensions normatives et libératrices qu'évoquaient divers philosophes allemands au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Au moins trois facteurs ont conduit à la vider de sa perspective émancipatrice<sup>9</sup> : les horreurs des événements de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle au nom desquels elle a été convoquée (Arendt, 1972/1954) ; sa réduction à un bien marchand, à une perspective

<sup>9</sup> Pour notre part, afin d'éviter ces dérives, en recourant à Freitag (1973, 1986), nous définissons la culture en tant que les pratiques sociales de base, à haute teneur symbolique, représentationnelle et expressive, qui caractérisent l'infra-structure d'une collectivité, le fondement de la vie sociale, qui influe sur les modes de faire et de penser de ses membres. Nous dévions ainsi du « dogme » marxiste, car nous pensons que la culture, sous ses multiples formes et modes d'expression, est au fondement de toute l'action humaine et sociale, ce que nous avons mis en avant dès notre mémoire de maîtrise en sociologie (Lenoir, 1975). Nous dévions également, ainsi que le signale Dreitzel (1976), à la fois du concept de culture entendu par la bourgeoisie cultivée qui renvoie à « diverses formes de l'art et de la littérature, de la philosophie et de l'histoire » (p. 88), à la conception marchande de l'art et à la « culture de masse, qui s'oppose à la haute culture des élites cultivées et qui a des connotations idéologiques de défense » (*Ibid.*).

<sup>10</sup> Nous analysons différentes conceptions de la pensée réflexive/critique dans Lenoir (à paraître) : de sens commun, instrumentale, épistémologique, sociale.

économique et gestionnaire (Horkheimer et Adorno, 1974/1944); sa récupération et son détournement par la logique néolibérale en tant que processus de manipulation psychologique et médiatique (Gergen, 2000; Honneth, 2015).

Cukier, Delmotte et Lavergne (2013) notent qu'« [o]n associe le plus souvent l'émancipation à une forme de libération, de déprise de rapports de domination, ou bien à l'affirmation et au renforcement d'une puissance d'agir collective ou individuelle, ou encore, dans une version légaliste, à la conquête de nouveaux droits » (p. 11). Il est alors question d'une émancipation au regard d'une aliénation subjective qui atteste d'un asservissement par la dépossession de ses actions et de ses produits qui lui apparaissent dès lors extérieurs, étrangers à lui-même, et qui agissent par là indépendamment de son auteur. Consistant alors à surmonter la domination sous différentes formes (économiques, politiques, sociales, culturelles) pour introduire des manières de penser et de vivre alternatives, elle doit se concevoir non seulement sous l'angle d'une désaliénation subjective, mais aussi sous celui d'une désaliénation objective, du fait, ainsi que nous l'avons mentionné, de leur interrelation inséparable.

Pendant, l'émancipation, dans les deux cas, requiert à la fois une démarche critique<sup>10</sup> individuelle et intersubjective et des modalités opératoires variables en fonction du contexte social (Buclin, Daher, Georgiou et Raboud, 2013; Cukier, Delmotte et Lavergne, 2013). Or, la notion d'émancipation se voit récupérée, sinon détournée en particulier à travers « son réinvestissement dans des discours néolibéraux et managériaux [ce qui] pourrait contribuer à jeter la suspicion sur sa réelle portée de transformation sociale : ils font en effet de l'émancipation un vecteur d'épanouissement de soi dans l'entreprise et le marché » (Cukier, Delmotte et Lavergne, 2013, p. 8), par exemple par les approches participatives, coopératives aux apparences démocratiques dans la gestion managériale de l'entreprise, par l'encouragement à l'initiative et à la prise de décisions, etc., ce qui projette l'idée d'un processus à la fois émancipatoire et épanouissant. Elle renvoie à l'idée d'« une implication accrue des usagers, devenus entre-temps "producteurs" et "auteurs" » (Haber, 2013, p. 286) d'eux-mêmes, à des « usages actifs » et à « des modes ordinaires de participation » (*Ibid.*). C'est pourquoi Haber (*Ibid.*) peut y déceler d'éventuels effets émancipateurs individuels « sous certains aspects, à certains moments » (p. 330). Quant à Lordon (2011), celui-ci y voit la mise en place d'un modèle de domination que nous caractérisons par la mise en place d'une culture psychologisante, thérapeutique.

## 2. Des savoirs qui donnent du pouvoir, mais aussi des conditions...

Oui, l'école peut être aliénante pour beaucoup d'élèves, non seulement sur le plan des savoirs transmis, mais aussi, sinon surtout, sur celui des rapports humains qui s'y déroulent. D'une part, la conception encyclopédique de la transmission des savoirs a un effet d'exclusion d'une partie des élèves dans un monde où la dimension utilitariste est primordiale. L'intérêt pour un savoir désintéressé qui était porté par les philosophes grecs de l'Antiquité, Platon et Aristote en tête (Lenoble, 1957), n'a plus cours et la massification de la clientèle scolaire issue des suites de la Deuxième Guerre mondiale a en outre complètement changé la donne. Il ne s'agit plus, de nos jours, de la reproduction que dénonçaient Bourdieu et Passeron (1964, 1970), mais d'une éducation poursuivant une réalisation de soi individualiste et servile devant soutenir une formation centrée sur la préparation au monde du travail. D'autre part, cette aliénation subjective est renforcée par une aliénation objective émanant des orientations promues par les curriculums d'enseignement et soutenues par des politiques soumises aux pressions des organismes économiques internationaux<sup>11</sup>. L'éducation scolaire, dorénavant centrée sur l'instrumentalisation d'un savoir immédiatement utile, est devenue « un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique » (Laval, 2003, p. 7) où règne une « économie du savoir » sur un quasi-marché. Il ne s'agit plus, relèvent Laval, Vergne, Clément et Dreux (2011), de « former l'esprit » et, en reprenant Durkheim (1969/1938), « d'éveiller et de développer les facultés de réflexion en général » (p. 213), mais de conformer les subjectivités enfantines et adolescentes aux normes et aux valeurs du modèle néolibéral par l'acquisition, d'une part, de nouvelles formes de connaissances que sont les compétences utiles dans la vie active et porteuses d'une valeur économique sur le marché, et, d'autre part, de « qualités humaines » faites de docilité, de souplesse, d'adaptabilité, de réactivité, en adéquation avec les exigences managériales et les besoins continuellement changeants de l'économie.

Mais d'autres facteurs sont aussi à la source d'une aliénation à la fois subjective et objective, par exemple, sur le plan de la socialisation scolaire, l'incapacité de certains élèves d'intégrer le métier d'élève que des chercheurs comme Bélanger et Farmer (2004), Montandon (1998), Perrenoud (1994) et Sirota (1993) ont étudié. Nous avons également pu observer combien le déni de reconnaissance de la dimension humaine, sous de multiples modes d'expression (Lenoir, 2012 ; Lenoir, Froelich et Zúñiga, 2016), peut être aliénant et funeste pour l'estime de soi. Mais cette aliénation peut être malgré tout, à certaines conditions, une ressource émancipatoire comme le souligne Renault (2000) qui avance trois options au regard de la lutte pour la reconnaissance : la violence pure qui conduit à une impasse destructrice, la résistance et la révolte qui peuvent fournir des armes émancipatoires.

<sup>11</sup> Mouhoud et Plihon (2009) mettent en évidence le rôle joué par la finance internationale dans l'accaparement des connaissances et des ressources au profit d'une minorité d'individus, ce qui a pour effet « une polarisation des connaissances, de la finance et du capital humain » (p. 227) ainsi qu'une marginalisation des pays dits en développement. Voir également Duménil et Lévy (2014).

Si l'émancipation est une action d'affranchissement d'une aliénation à la fois subjective et objective, elle requiert sur le plan scolaire un solide outillage conceptuel d'analyse qui lie de manière inséparable des savoirs spécifiques et un certain nombre de conditions dans le cadre d'expériences démocratiques. Comme le souligne Go (2014), la responsabilité de la mise en œuvre du processus émancipatoire appartient à l'enseignant qui se doit de refuser « de convertir les déterminismes [sociaux] en un destin » (p. 38).

## 2.1. Quels savoirs<sup>12?</sup>

Dans la « nouvelle sociologie de l'éducation » centrée sur l'étude des curriculums, les sociologues britanniques des années 1970 avaient beaucoup insisté, avec raison il est vrai, sur les rapports de pouvoir fondés sur une forte stratification des matières scolaires, mettant en exergue les effets de cette stratification sur les processus socioéducatifs. Bernstein (1971, 1975) et Young (1971) en particulier opposaient curriculum cloisonné (*collection code*) à curriculum intégré (*integrated code*). Ils mettaient en exergue le caractère hiérarchique intrinsèque d'un curriculum cloisonné et le processus très puissant de sélectivité, de discrimination et de contrôle sociaux qu'il implique (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Bernstein (1971) avançait que « la manière dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la distribution du pouvoir et les principes du contrôle social » (p. 47). Il relevait l'existence d'une charge idéologique importante au sein de certaines matières scolaires et il considérait que la structuration curriculaire elle-même est porteuse d'options socio-idéologiques au service d'une certaine conception des rapports de pouvoir au sein d'une société donnée. Young (2010a) qualifie cette lecture critique du curriculum de *knowledge of the powerful* en ce sens qu'elle renvoie à la triple question du détenteur du pouvoir, de la validation des choix et de la sélection de la clientèle : « qui a le pouvoir de définir ce que le savoir doit être » (p. 11), qui le légitime, lequel est retenu pour constituer le curriculum « et qui y a accès » (Young, 2009, p. 13).

Or, une telle approche critique demeure lacunaire. Il ne suffit pas, comme l'a fait la sociologie britannique, de montrer que les curriculums sont des produits sociaux arbitraires aux mains des classes dominantes et qu'ils masquent la réalité conflictuelle au sein du système scolaire. Ainsi que le soulignent McLaren (2003), Young (2008, 2012) et Young et Muller (2013), une attention insuffisante a été portée aux savoirs et à leur importance socioéducative<sup>13</sup>. Retournant aux travaux de Durkheim, Vygotsky, Cassirer and Bernstein, Young (2008) mentionne que c'est notre rapport symbolique au monde qui se trouve à la base de nos connaissances. Reprenant et corrigeant Kant, Cassirer (1975/1944) signale que « l'entendement humain [...] a besoin de symboles » (p. 86). La réalité, à distinguer du réel (Lacan, 1966), se définit comme le construit social, spatio-temporellement connoté et symbolique résultant d'un processus de production humaine et sociale. On pourrait en conséquence définir les concepts scientifiques comme des entités intellectuelles, représentationnelles du réel appréhendé, symboliques en ce sens, nous dit Cassirer (1975/1944), qu'« un symbole n'a pas d'existence effective [...]; il a une "signification" » (p. 86). Ils expriment

<sup>12</sup> Cette section se retrouve intégralement (ou presque) dans Lenoir (2017, p. 230-235).

<sup>13</sup> Forquin (1989), à la suite de l'analyse des travaux de Bernstein, conclut que « l'analyse des curricula à l'aide des moyens conceptuels de la sociologie de la connaissance ne débouche nullement sur une mise en question des contenus proprement dits de l'enseignement » (p. 103). D'autres outils intellectuels, socialement ancrés, sont nécessaires.

<sup>14</sup> Young (2008, 2010, 2012) reprend la distinction durkheimienne entre savoir sacré (religieux) et profane pour montrer que le premier a été désacralisé pour donner la science (voir aussi Freitag, 1973 et Lenoir, 2017) et se différencie ainsi (et aussi) des connaissances du quotidien et de la pratique expérientielle.

des composantes concrètes et surtout abstraites de la réalité humaine et naturelle dans une perspective d'ensemble (la généralisation), étant le fruit d'une construction sociale, explicite, systématisée et formalisée, structurée et structurante, leurs attributs étant solidement interreliés, et ils se constituent en système théorique par les liens de cohérence interne qui sont établis entre eux.

<sup>15</sup> Pastré (2011), concepteur de la didactique professionnelle, insiste sur l'importance de la conceptualisation qui doit toujours accompagner l'action humaine. Il a entre autres repris cette distinction entre les concepts pragmatiques qu'il associe au modèle opératif et les concepts scientifiques associés au modèle cognitif. On pourrait aussi rappeler la distinction faite par Bourdieu (1980) entre la « logique de la pratique » (ou mieux, indique-t-il, le « sens pratique ») et la « logique logique », c'est-à-dire la logique scientifique à caractère discursif.

<sup>16</sup> Par exemple, ainsi que le répète Young dans ses différentes publications, « le savoir – en ce qu'il offre un *powerful knowledge* aux élèves – requiert des règles acceptées par les spécialistes disciplinaires en tant que savoir valide ; les critères qui découlent des liens établis à l'université entre les enseignants universitaires et les spécialistes des disciplines sont le garant d'un accès au "meilleur" savoir qui peut être acquis par les élèves des différents ordres d'enseignement et qui peut assurer la possibilité de leur progression sur le plan intellectuel » (Young, 2016, p. 8). Young (2009) le définit également ainsi : « il renvoie à ce que le savoir peut faire – par exemple, lorsqu'il apporte des explications valides ou de nouvelles façons de penser le monde » (p. 14).

D'où l'importance en éducation, et particulièrement dans le champ de la formation à l'enseignement, d'un rapport structuré et cohérent reposant sur des bases épistémologiques solides et sur des fondements culturels ! C'est dans ce sens d'ailleurs que pensait Freire pour qui la *concientização* « qui requiert une posture épistémologique faisant appel à la connaissance en tant que production de la réalité en vue de la transformer, est aussi le processus qui vise à fournir à l'être humain la possibilité de se découvrir et de se transformer en retour en réfléchissant sur sa propre existence » (Lenoir, 2017, p. 408). Suivant la distinction que Vygotsky (Rieber et Carton, 1987) a établie entre concepts spontanés, quotidiens, et concepts scientifiques<sup>15</sup>, « les concepts spontanés créent le potentiel requis pour permettre l'émergence de concepts non spontanés à travers le processus d'enseignement » (p. 194), essentiellement les concepts scientifiques, ou plus exactement « académiques », selon Schneuwly (2011), qui se réfère à Vygotsky (1985/1934).

C'est ainsi que Young avance l'idée d'un *powerful knowledge* en tant que concept sociologique et curriculaire, c'est-à-dire qu'il conçoit le curriculum en tant que constitué des meilleurs savoirs disciplinaires précis, spécialisés<sup>16</sup>, validés et articulés entre eux dans un ensemble cohérent, qui ont le « pouvoir » d'offrir aux élèves la progression la meilleure possible dans la compréhension des réalités naturelles, humaines et sociales en ce qu'ils sont source d'abstraction et de généralisation. Qualifions-les de concepts générateurs, mais ceux-ci, pour devenir des savoirs utiles en ce qu'ils permettent de penser, de lire et d'interpréter le monde, doivent être ancrés contextuellement.

Tout comme Freire ou Vygotsky, Young (2014) conçoit le processus d'apprentissage comme un cheminement qui prend appui sur les expériences de vie, les pratiques sociales usuelles, les concepts spontanés, quotidiens, pragmatiques, et qui conduit les élèves à passer de représentations concrètes immédiates, sensibles et locales, à des représentations abstraites, systématisées et générales qui les rendent aptes à décrire, comprendre et expliquer les réalités au-delà de leurs apparences et de leur saisie factuelle immédiate. Les savoirs spécialisés d'ordre disciplinaire détiennent ainsi « une valeur [potentielle] plus élevée que les savoirs non spécialisés » (Young et Muller, 2013, p. 231). Tout comme Vygotsky distinguait entre les concepts empiriques émanant du quotidien – des expériences immédiates de la vie – et les concepts scientifiques, Cassirer (1975/1944) reprend la pensée de Northrop (1947) pour parler des concepts « par inspection », c'est-à-dire que leur signification est directement attribuée par une appréhension immédiate. Quant aux concepts scientifiques, il les qualifie de concepts « par postulation », car leur signification « est établie par les postulats de la théorie déductive où il[s] apparai[ssent] » (p. 302).

<sup>17</sup> Par facilitateur, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique, relationnel, socioaffectif et organisationnel – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc. – indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard, 2001).

<sup>18</sup> Il importe de ne pas confondre l'intelligibilité des choses et les processus émancipatoires comme nous l'avons vu dans une thèse récente sur Vygotsky.

Tout en acquiesçant à l'idée que le *powerful knowledge* devrait constituer l'essentiel d'un curriculum d'enseignement, tout comme nous acquiesçons à l'idée que le savoir donne du pouvoir et que tout savoir n'est jamais neutre ou totalement objectif, nous devons préciser que le « pouvoir » des notions et concepts ne leur est pas intrinsèque, ne se trouve pas in se, car « le savoir n'a pas de valeur en lui-même » (Young, 2014), mais il émane d'au moins quatre conditions.

- La première renvoie à cette idée issue de l'Encyclopédie et également exposée par Condorcet que le savoir ne donne du pouvoir que s'il est soutenu, éclairé et guidé par la raison, s'il s'inscrit donc dans un processus de rationalisation.
- La seconde, qui lui est directement liée, est que ce pouvoir ne peut émerger que des rapports médiateurs indispensables qui se tissent entre les élèves et l'enseignant à propos des savoirs en jeu, la fonction spécifique de ce dernier étant d'intervenir didactiquement et pédagogiquement, à travers une situation problématisante incluant un ensemble de dispositifs et d'outils, sur le rapport médiateur que l'élève lui-même établit avec les objets de savoir (Lenoir, 2017).
- La troisième renvoie à la centralité du processus de conceptualisation dans ces rapports. Au lieu de concevoir les processus d'apprentissage essentiellement en termes instrumentaux de résolution de problèmes ou encore moins de simple ingurgitation d'informations – la perspective bancaire dénoncée par Freire (1974) –, nous priorisons pour notre part le processus (ou démarche) de conceptualisation à caractère scientifique comme étant au fondement des processus d'apprentissage. Démarches de résolution de problèmes, communicationnelle, expérimentale, etc., n'ont dès lors aucune pertinence si elles ne privilégient pas et n'intègrent pas la conceptualisation qui a besoin d'outils intellectuels fiables et assurés, qui doivent aussi, par ailleurs, être mis en question et débattus, les savoirs étant le fruit des rapports sociaux et « profondément enracinés au cœur des rapports de pouvoir » (McLaren, 2003, p. 72).

Si les trois premières conditions se réfèrent avant tout à des questions épistémologiques et didactiques sur le plan opératoire, la quatrième relève des conditions pédagogicosociales dont il va être maintenant question.

## 2.2. Des conditions pédagogicosociales

Young est un sociologue ; Vygotsky est un marxiste qui pratique la psychologie développementale ; Cassirer est un philosophe. Ils ne sont ni des didacticiens ni des pédagogues, ce qui les conduit à ne pas prendre en considération, ou alors fort peu, ce que nous avons qualifié de manière générique de « facilitateurs »<sup>17</sup>. Or, de notre point de vue, concevoir l'éducation scolaire en termes de *powerful knowledges* est essentiel, car cela exige le recours à un véritable rapport au(x) savoir(s), épistémique et cognitif, mais ce n'est pas suffisant : s'impose aussi le recours à des facilitateurs appropriés selon le contexte social dans lequel s'inscrivent les processus éducatifs. En effet, l'intelligibilité cognitive, tout indispensable qu'elle soit, ne garantit nullement l'émancipation<sup>18</sup>,

---

<sup>19</sup> Gergen (2011) cite Lakoff et Johnson (1980) qui montrent combien le langage courant est violent et recourt à des métaphores guerrières : « vos réclamations sont indéfendables. Il a attaqué chaque point faible de l'argument. Ses critiques allaient droit sur la cible. Il a démoli son cas. Je n'ai jamais gagné un argument avec elle. Il a tué tous mes arguments » (p. 34).

surtout objective ; celle-ci exige aussi l'engagement social soutenu par un processus de conscientisation (une approche éducative praxéologique culturellement ancrée), ce qu'illustrent par exemple la *critical pedagogy* et la perspective freireienne (Lenoir, 2017).

Parce qu'une éducation libératrice se construit comme un acte de savoir, de prise de distance par rapport à l'immédiateté des expériences concrètes quotidiennes, du contexte culturel et des représentations émanant de la conscience naïve, elle requiert une démarche intersubjective et dialogique qui doit être conçue comme un processus de production de savoir visant la transformation de la réalité, en lien toutefois avec la situation existentielle et les besoins ressentis des sujets apprenants. C'est ainsi que la quatrième condition qui nous paraît nécessaire relève du dialogue comme « médium langagier ». Parce que « tout savoir est fondamentalement médiatisé par des relations linguistiques qui sont inéluctablement constituées historiquement et socialement » (McLaren, 1995, p. 230), il importe d'avoir comme point de départ le langage quotidien, directement porteur de sens familiers pour les sujets apprenants. Vient ensuite, à travers les processus dialogiques, un travail de déréification et de codification (ou de thématisation qui inclut l'identification des savoirs requis) en tant que représentation de la situation existentielle problématisée à considérer de manière à déconstruire et à démystifier les significations en vigueur et à se donner le pouvoir d'accéder aux *powerful knowledges*. Les participants sont ainsi appelés à « émerger » comme créateurs conscients de leur propre culture en prenant le « risque » de se transformer, de mettre en cause leurs conceptions, leur façon de voir le monde et d'y intervenir. À cet égard, Gadotti (2001) rappelle que Freire définit « l'éducation comme une expérience fondamentalement dialectique de libération humaine des êtres humains, expérience qui ne peut se réaliser qu'en commun, par le dialogue critique entre éducateur et éduqué » (p. 86). Freire (1974) note bien d'ailleurs que « le dialogue, rencontre des hommes pour « dire » le monde, est une condition essentielle pour leur humanisation véritable » (p. 129). Le dialogue est alors une *praxis sociale*, une condition fondamentale à l'émancipation humaine et sociale. La notion d'expérience de vie est ainsi appréhendée différemment des autres acceptions de la notion d'éducation en ce qu'elle intègre les enjeux politiques, économiques et culturels.

Gergen et Gergen (2003) parlent de dialogue transformationnel pour caractériser les rapports qui doivent s'établir en classe entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant. Penser les interactions éducatives, relève Gergen (2011), « ne signifie pas l'existence du débat, où il y a des vainqueurs et des perdants<sup>19</sup>, ou encore le dialogue socratique où l'enseignant détient la réponse correcte et conduit simplement la classe à une conclusion décidée d'avance » (p. 131), ni encore, ajoutons-le, la négociation. Il s'agit bien ici de s'opposer à la conception dialogique socratique, telle que mise en œuvre par Platon, qui ne conduit en fait qu'à imposer subtilement des « vérités » déjà toutes structurées. Bien au contraire, nous définissons l'échange dialogique comme une confrontation dialectique, active et éthique, entre des points de vue cognitifs différents, argumentés et étayés, émanant des élèves, de l'enseignant et d'autres sources



(écrits, observations, etc.) et régulés par l'enseignant défini comme un médiateur, en vue de produire du sens à l'objet traité (le conceptualiser) sur les plans épistémique, social et ontologique, en recourant progressivement aux contenus cognitifs requis. D'où l'importance d'une zone de développement proximal que l'enseignant élabore et dans laquelle il introduit les élèves par son action médiatrice régulatrice. D'où également, aux yeux de Houssaye (1972), la nécessité d'une éthique du dialogue, c'est-à-dire d'une « morale de la discussion [qui] tourne le dos à la morale de l'imposition, [laquelle] rêve de l'unicité et de l'absoluité de la perspective » (p. 316). Et cette éthique impose que l'autonomie, à l'encontre des postures néolibérales, ne puisse « se concevoir sans la dimension de l'altérité pour aboutir enfin à la communauté dans le passage au politique » (p. 317).

Hunyadi (2000) relève que s'« il ne peut y avoir [production] de vérité, mais seulement compréhension commune, consignée dans des significations partagées » (p. 69), il importe d'éviter de tomber dans les pièges du sens commun, de l'opinion, etc. Il rappelle dès lors la nécessité d'introduire deux types de facteurs dans le dialogue qui émanent « de l'intérieur de la discussion elle-même » (p. 72) : premièrement, « l'inertie herméneutique des significations qui existent déjà » (p. 68) et qui renvoient à la tradition cognitive et culturelle, les discussions n'émanant jamais du néant ; deuxièmement, la nécessité d'une théorie de la légitimité à la fois sociale, culturelle et conceptuelle pour éliminer l'arbi-traire que tout groupe a la possibilité d'adopter, ce qui requiert la mise en place de certaines conditions restrictives sur le plan cognitif, ce qui relève de la fonction didactique.

## Conclusion

Il est toujours d'usage d'identifier, comme le fait le texte de cadrage, une opposition entre deux pôles relatifs aux savoirs dispensés dans l'éducation scolaire, car la pensée binaire, en simplifiant les tensions et contradictions, en facilite l'interprétation. Ainsi, Hofstetter et Schneuwly (2009) identifient deux pôles relatifs aux savoirs dispensés dans la formation à l'enseignement et que l'on retrouve, quant à nous, dans les représentations sociales : un pôle « instrumentaliste » auquel nous associons la perspective éducative néolibérale et « le pôle "néoconservateur" [qui], sous couvert de la défense des savoirs, en soutient une forme immuable et objectivement élitiste » (p. 20), ce que montre très bien, par exemple, le livre de Apple, Kenway et Singh (2005) aux États-Unis. Young (2010*b*) fait de même en se distanciant à la fois de la vision instrumentale et de la vision traditionnelle qui considèrent que le contenu du curriculum est un donné à simplement transmettre frontalement. Quant à nous, nous rejetons à la fois les raidissements actuels qui, d'une part, défendent des conceptions élitistes, nostalgiques et passéistes de l'éducation scolaire et, d'autre part, la marchandisation de l'école et de l'éducation individualiste et utilitariste prônée par le néolibéralisme. Il importe de reconceptualiser le projet émancipatoire<sup>20</sup> qui avait cours dans ces modèles antérieurs, par là les notions de liberté, de responsabilité et d'autonomie individuelles, démarche entreprise entre autres

<sup>20</sup> Voir l'hypothèse de dépassement de cette opposition traditionnelle que nous proposons dans notre livre aux pages 510-511 (Lenoir, 2017).





par Buclin *et al.* (2013), Dardot et Laval (2015) et Freitag (2011). Nous désirons attirer l'attention sur la responsabilité des universitaires qui assument des responsabilités dans la formation initiale – et même continue – des enseignants. À citer Nizan (1969), « que font ici [...] les hommes qui ont pour profession de parler au nom de l'intelligence et de l'esprit? Que font ici les penseurs de métier au milieu de ces ébranlements? » (p. 109).

Le rôle d'un intellectuel ne peut se réduire à la seule action de formation pédagogique et didactique, à ce travail d'instrumentalisation des femmes et des hommes qui ont la responsabilité d'en former d'autres. Quand l'horizon qui le guide est la technicité, aussi progressive soit-elle, la visée applicationniste, aussi justifiée qu'elle soit, alimentée par des apports scientifiques, ne peut que s'inscrire dans la conformation conditionnante aux conceptions dominantes. Baran (1965) note que cette conception technicienne du « travailleur intellectuel » ne vise essentiellement qu'à appliquer et perfectionner les moyens prévus par les objectifs et les politiques définis par les pouvoirs capitalistes. Au contraire, la responsabilité de l'intellectuel, qui plus est, consiste à participer à la formation des futurs formateurs et non à procéder directement à « une dénonciation de toutes les illusions, de toutes les perceptions fausses prodiguées aux hommes » ainsi que le soutenait Nizan (1969, p. 123), mais, dans le sens mis en avant par Freire (Lenoir, 2017), de mettre en place, dans le cadre des processus de formation, les conditions qui permettent aux futurs enseignants comme aux enseignants en exercice, à travers des processus dialogiques, de prendre conscience des conditions effectives dans lesquelles vivent les êtres humains et s'actualisent les rapports sociaux, éducatifs au premier chef, de manière à ce qu'ils puissent choisir de se libérer des sujétions intellectuelles et autres dans lesquelles ils sont aujourd'hui maintenus et ainsi de s'assurer de la liberté de pensée et d'action, si menacée de nos jours.

Si nos systèmes scolaires occidentaux s'inscrivent de nos jours dans la logique utilitariste et individualiste, si nos sociétés baignent dans un néo-capitalisme non préoccupé par la dimension humaine, si ce néo-capitalisme est soutenu par une idéologie néolibérale toujours hégémonique, si les notions d'émancipation et par là les notions de liberté, de responsabilité et d'autonomie, que l'humanisme de la Renaissance avait entre autres valorisées et que le libéralisme classique a reprises à son compte, ont été perverties par une vision pseudo-humaniste instrumentaliste, psychologisante et contrôlante, l'action éducative des enseignants nous paraît cruciale si l'on veut espérer des transformations substantielles dans les rapports humains au cours du XXI<sup>e</sup> siècle. Il importe, en effet, que tout enseignant, qu'il œuvre au primaire ou à l'université, centre ses énergies sur la portée civilisationnelle à caractère émancipateur des finalités éducatives, ce qui, disons-le clairement, n'exclut nullement la dimension utilitaire de l'école, le tout étant de clarifier le sens à octroyer à la notion d'utilité<sup>21</sup>.

Pour nous, le travail de l'intellectuel – nous parlons ici du formateur ou de l'enseignant – réside dans un double travail, celui de différenciation le plus explicite possible entre l'*épistémê* et la *doxa*, c'est-à-dire entre le savoir fondé scientifiquement et celui de sens commun ou illusoire (celui qui est présenté

<sup>21</sup> Voir sur ce point Caillé (2003, 2009) et Caillé, Lazzeri et Senellart (2001).

comme véridique et légitime, soit-il de « droite » ou de « gauche »), et celui de clarification et d'orientation de ses choix idéologiques, de manière à identifier les *powerful knowledges* appropriés et à fournir les armes de la critique, c'est-à-dire, sur le plan éducatif, celles qui vont rendre l'enseignant apte à agir en médiateur critique au sein des rapports d'apprentissage que les élèves établissent avec les objets de savoir à travers des situations problématisantes, non pour se substituer et imposer, mais pour soutenir, orienter, faciliter, nourrir ces processus d'apprentissage (Lenoir, 2017). Il lui appartient de susciter et d'alimenter le désir des élèves pour le savoir ou, pour le dire autrement, d'« allumer la mèche du détonateur » qui pourra les éveiller à la nécessité d'acquérir une intelligibilité de la réalité naturelle, humaine et sociale. Quant au passage à un processus émancipatoire, il revient intrinsèquement aux êtres humains de décider de s'y investir individuellement et collectivement.

## Références bibliographiques

- Apple, M. W., Kenway, J. et Singh, M. (2005). *Globalizing education. Policies, Pedagogies, & Politics*. New York, NY : Peter Lang.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (traduit par P. Lévy). Paris : Gallimard (1re éd. 1954).
- Baran, P. A. (1965). The commitment of the intellectuals. *Monthly Review*, 13(1). Document accessible à l'adresse <<http://monthlyreview.org/196105/01/the-commitment-of-the-intellectual/>>.
- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Beauchemin, J. (2007). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*. Outremont : Athéna Éditions.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris : Dunod.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions universitaires.
- Bélangier, N. et Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-67.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). London : Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Buclin, H., Daher, J., Georgiou, C. et Raboud, P. (dir.). (2013). *Penser l'émancipation : offensives capitalistes et résistances internationales*. Paris : La Dispute.
- Caillé, A. (2003). Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS. Paris : La Découverte.
- Caillé, A. (2009). Théorie anti-utilitariste de l'action. Fragments d'une sociologie générale. Paris : Éditions La Découverte.
- Caillé, A., Lazzeri, C. et Senellart, M. (2001). *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris : Éditions La Découverte.
- Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'homme* (traduit par N. Massa). Paris : Éditions de Minuit (1re éd. 1944).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica-Anthropos.

- Chawla-Duggans, R. et Lowe, J. (2010). Aims for primary education: Changing global contexts. In R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves et R. Kershner (dir.), *The Cambridge primary review research surveys* (p. 348-375). Abingdon : Routledge.
- Cukier, A., Delmotte, F. et Lavergne, C. (2013). Introduction. In A. Cukier, F. Delmotte et C. Lavergne (dir.), *Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale* (p. 7-28). Bellecombe-en Bauges : Éditions du Croquant.
- Dandurand, P. et Ollivier, É. (1991). Centralité des savoirs en éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 3-23.
- Dardot, P. et Laval, C. (2015). *Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : La Découverte.
- Dreitzel, H. P. (1976). Sur la signification politique de la culture. In N. Birnbaum, H. P. Dreitzel, S. Moscovici, R. Sennett, R. Supek et A. Toutaine (dir.), *Au-delà de la crise* (p. 87-135). Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duménil, G. et Lévy, D. (2014). *La grande bifurcation. En finir avec le néolibéralisme*. Paris : La Découverte.
- Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1938).
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Frankfort, H. (1951). *La royauté et les dieux. Intégration de la société à la nature dans la religion de l'ancien Proche Orient* (traduit par J. Marty et P. Krieger). Paris : Payot.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de troisième cycle, École pratique des hautes études, Paris.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société. T. 1: Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal : Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté. Critique du libéralisme*. Montréal : Liber.
- Gadotti, M. (2001). A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho. In M. Gadotti (dir.), Paulo Freire : *Uma Bibliografia* (p. 69-115). São Paulo : Cortez Editora. Document accessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>>.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in education* (p. 17-39). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K. J. (2000). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Basic Books (1<sup>re</sup> éd. 1991).
- Gergen, K. J. (2011). *An invitation to social construction* (2<sup>e</sup> éd.). London : Sage (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (2003). *Social construction: A reader*. London : Sage.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Go, N. (2014). Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation. *Recherches en éducation*, 20, 33-41.
- Goldmann, L. (1959). *La réification*. In L. Goldmann (dir.), *Recherches dialectiques* (p. 64-106). Paris : Gallimard.
- Haber, S. (2007). *L'aliénation. Vie sociale et expérience de la dépossession*. Paris : Presses universitaires de France.
- Haber, S. (2013). *Penser le néo-capitalisme. Vie, capital et aliénation*. Paris : Les Prairies ordinaires.
- Hasni, A. (2001). Les représentations sociales d'une discipline scolaire – l'activité scientifique – et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- Honneth, A. (2015). *Le droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique* (traduit par F. Joly et P. Rusch). Paris : Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 2011).
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques* (traduit par É. Kaufholz). Paris : Payot (1<sup>re</sup> éd. 1944).
- Houssaye, J. (1972). *Les valeurs de l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hunyadi, M. (2000). *L'art de l'exclusion. Une critique de Michael Walzer*. Paris : Éditions du Cerf.
- Institutoris, H. et Spencer, J. (1487). *Malleus maleficarum*. Document accessible à l'adresse <[https://www.bibliotecapleyades.net/archivos\\_pdf/MalleusIng1.pdf](https://www.bibliotecapleyades.net/archivos_pdf/MalleusIng1.pdf)> et en latin à l'adresse <<http://www.malleusmaleficarum.org/downloads/MalleusLatin.pdf>>.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique* (traduit par N. Zagnoli). Paris : Anthropos (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Jalley, É. (2013). *La crise de la philosophie en France au 21<sup>e</sup> siècle. D'Héraclite et Parménide à Lacan*. Paris : L'Harmattan.
- Kant, E. (2000). *Réflexions sur l'éducation* (introduction et traduction par A. Philonenko) (8<sup>e</sup> éd.). Paris : Librairie philosophique J. Vrin (1<sup>re</sup> éd. 1967).
- Kokoschka, O. (1986). *Ma vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Lenoble, R. (1957). Origines de la pensée scientifique moderne. In M. Dumas (dir.), *Histoire de la science* (p. 369-534). Paris : Gallimard.
- Lenoir, Y. (1975). *Essai d'élaboration d'un schéma théorique d'analyse du processus éducatif scolaire. Mémoire de maîtrise ès arts en sociologie*, Université du Québec, Montréal.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-126.
- Lenoir, Y. (2005). Le « Rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2010). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 143-162). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (p. 185-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative* (2<sup>e</sup> éd. rev. et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1<sup>re</sup> éd. 2014).
- Lenoir, Y. (à paraître). La pensée réflexive/critique en éducation : quels enjeux? In M. Gagnon et A. Hasni (dir.), *Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche*. Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.
- Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, A., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (2016). Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs. Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.
- Lenoir, Y., Bourque, J., Hasni, A., Nagy, R. et Priolet, M. (2018). Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 2 : Conceptions des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale. Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.
- Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (2016). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire : de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*. Paris : La Fabrique.
- Lordon, F. (2011). *L'intérêt souverain. Essai d'anthropologie économique spinoziste*. Paris : La Découverte (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Lordon, F. (2013). *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*. Paris : Seuil.
- Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste* (traduit par K. Axelos et J. Bois). Paris : Éditions de Minuit (1<sup>re</sup> éd. 1923).
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London : Routledge.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano et R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 69-96). New York, NY : Routledge Falmer.
- Magni, B. (2007). L'esclave heureux. In Y. C. Zarka et Les Intempestifs (dir.), *Critique des nouvelles servitudes* (p. 33-57). Paris : Presses universitaires de France.
- Marcuse, H. (1968). *Raison et révolution. Hegel et la naissance de la théorie sociale* (traduit par R. Castel et P.-H. Gonthier). Paris : Éditions de Minuit (1<sup>re</sup> éd. 1954).
- Marx, K. (1967). *Le capital. Critique de l'économie politique. Livre premier : Le développement de la production capitaliste*. Paris : Éditions sociales (1<sup>re</sup> éd. 1867).
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et sociétés*, 2, 91-118.

- Mouhoud, E. M. et Plihon, D. (2009). *Le savoir et la finance. Liaisons dangereuses au cœur du capitalisme*. Paris : La Découverte.
- Nizan, P. (1969). *Les chiens de garde*. Paris : François Maspéro.
- Northrop, F. S. C. (1947). *The logic of the sciences and the humanities*. New York, NY : Meridian Books. Document accessible à l'adresse <[http://www.goodreads.com/book/show/396352.The\\_Logic\\_of\\_the\\_Sciences\\_and\\_the\\_Humanities](http://www.goodreads.com/book/show/396352.The_Logic_of_the_Sciences_and_the_Humanities)>.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (1984). *Une science spécifique pour l'éducation?* Toulouse : Service des publications, Université de Toulouse le-Mirail.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Éditeurs.
- Piveteau, D. J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoino et L. Marmoz (dir.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (T. 2, p. 473-477). Paris : Épi.
- Renault, E. (2000). *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Passant.
- Rieber, R. W. et Carton, A. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1 : Problems of general psychology including the volume Thinking and speech* (traduit par N. Minick). New York, NY : Plenum Press.
- Rizvi, F. et Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD' educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. H. Hasley (dir.), *Education, globalisation and social change* (p. 247-260). New York, NY : Oxford University Press.
- Rousseau, J.-J. (1964). Du contrat social. In *Œuvres complètes* (p. 347-370). Paris : Gallimard (1re éd. 1762).
- Schneuwly, B. (2011). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre? In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (traduit par L. Chalguerova et F. Sève) (p. 338-355). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Sève, L. (2012). *Aliénation et émancipation*. Paris : La Dispute.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA : Academic Press.
- Voiron, O. (2013). Culture et émancipation. In A. Cukier, F. Delmotte et C. Lavergne (dir.), *Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale* (p. 285-324). Bellecombe-en Bauges : Éditions du Croquant.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève). Paris : Messidor/Éditions sociales (1<sup>re</sup> éd. 1934).
- White, J. (2002). In defence of liberal aims in education. In R. Marples (dir.), *The aims of education* (2<sup>e</sup> éd., p. 185-209). London : Routledge (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 19-46). London : Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London : Routledge.
- Young, M. F. D. (2009). What are schools for? In H. Daniels, J. Lauder et J. Porter (dir.), *Knowledge, values and educational policy* (p. 10-18). London : Routledge.
- Young, M. F. D. (2010a). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9-20.
- Young, M. F. D. (2010b). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-base curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 21-32.
- Young, M. F. D. (2012). *The curriculum – "An entitlement to powerful knowledge": A response to John White*. Document accessible à l'adresse <<http://www.newvisionsforeducation.org.uk/about-the-group/home/2012/05/03/the-curriculum-'an-entitlement-to-powerful-knowledge'-a-response-to-john-white/>>.
- Young, M. F. D. (2014). *The curriculum and the entitlement to knowledge*. Texte d'un séminaire organisé par le Cambridge Assessment Network, 25 mars. Document accessible à l'adresse <<http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/166279-the-curriculum-and-the-entitlement-to-knowledge-prof-michael-young.pdf>>.
- Young, M. F. D. (2016). Why knowledge matters for the schools of the 21<sup>st</sup> century? *Cadernos de pesquisa*, 46(159), 1-17.
- Young, M. F. D. et Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250.
- Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (dir.). (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-120.

