

# À la frontière de l'émancipation, la critique. Une perspective foucauldienne



Félix Morin



Charles Bourgeois

De nombreuses tensions traversent le champ de l'éducation. S'observe d'abord un processus hésitant de disciplinarisation (Hofstetter et Schneuwly, 1998), provoqué par la nature épistémologiquement hybride de l'éducation et par l'imbrication des savoirs produits avec des champs professionnels préalablement constitués à l'arrivée du champ de l'éducation lui-même. Ensuite, sur le plan des finalités normatives, c'est-à-dire « un idéal qu'on vise, mais qui excède toujours la réalité » (Charlot, 1995, p. 28), vient la problématique de l'émancipation. Nous pouvons trouver la forme la plus éclatante de cette idée chez les Lumières, dont le projet consistait à chercher, par la raison, la science et le progrès, l'émancipation individuelle de chacun (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015). Une telle vision, en régime démocratique, rendrait accessibles aux citoyens et citoyennes, s'ils ont accès aux savoirs, les outils intellectuels qui leur permettraient de s'engager dans la société (Baillargeon, 2011). L'un des textes les plus emblématiques de cette vision est *Qu'est-ce que les Lumières?* d'Emmanuel Kant.



## Kant et les Lumières

Dans cet article, Kant (1784/1985) conçoit les lumières comme « la sortie de l'homme hors de l'état de *minorité*, où il se maintient par sa propre faute » (p. 497). Définissant la minorité comme « l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre » (*Ibid.*), il formule la devise des lumières de la façon suivante : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! » (*Ibid.*). L'auteur argumente qu'un individu peut difficilement se sortir lui-même de l'état de minorité, celui-ci devenant au fil du temps « presque naturel » (p. 498). C'est parmi les « tuteurs de la masse » qu'il faudra trouver les personnes capables d'inviter les autres à sortir de leur état de minorité. À la question : « Quelle limitation fait obstacle aux lumières ? », il répond que « l'usage public<sup>1</sup> de notre raison doit toujours être libre, et lui seul peut répandre les lumières parmi les hommes ; mais un usage privé<sup>2</sup> peut souvent être étroitement limité sans pour autant empêcher sensiblement le progrès des lumières<sup>3</sup> » (p. 499). Suivant le même ordre d'idées, pour Kant, une époque ne peut pas mettre la suivante dans un état qui empêcherait celle-ci de « progresser dans les lumières » (p. 501). Or, lorsqu'il se demandait s'il vivait lui-même à une époque éclairée, il nommait son époque comme celle de la « propagation des lumières » (p. 503). Pourtant, après un tel texte, nous pouvons nous questionner sur ce qu'il reste des lumières telles qu'annoncées par Kant.

Ce texte nous semble être une éthique de l'action publique. Nous pouvons y lire une certaine idée de l'importance de l'entendement humain, c'est-à-dire la suite logique du Progrès, mais nous y discernons aussi les limites d'action de cet entendement. Kant nomme clairement des rôles et des moments où l'obéissance passe avant la libre expression. D'une certaine manière, il propose la thèse que l'individu ne peut pas être « totalement émancipé ». Il y a toujours une limite à sa liberté comme sujet politique. En somme, Kant ouvre la porte à l'idée, développée durant la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle par Michel Foucault, que nous sommes toujours gouvernés et que nous ne pouvons espérer aucun dehors du pouvoir.

<sup>1</sup> L'usage public de la raison est « celui du savant devant son public » (p. 499).

<sup>2</sup> Dans ce texte, l'« usage privé de la raison » est pour les personnes dans certains « postes civils », dans des cas où « il n'est certes pas permis de raisonner ; il s'agit d'obéir » (p. 499-500).

<sup>3</sup> Un exemple typique serait celui de l'officier. Imaginez un officier militaire « qui a reçu un ordre de ses supérieurs, se mit à raisonner dans le service sur l'opportunité ou l'utilité de cet ordre ; il doit obéir. Mais on ne peut légitimement lui interdire de faire, en tant que savant, des remarques sur les erreurs touchant le service militaire et les soumettre à son public afin qu'il les juge » (p. 500).

## Foucault et l'« attitude critique »

<sup>4</sup> «Le pouvoir produit du savoir (et pas seulement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile); que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitutions corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir» (p. 36).

<sup>5</sup> «Or l'étude de cette microphysique suppose que le pouvoir qui s'exerce n'est pas conçu comme une propriété, mais comme une stratégie, que ses effets de domination ne soient pas attribués à une "appropriation", mais à des dispositions, des manœuvres, des tactiques, des techniques, des fonctionnements... Il faut en somme admettre que ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, qu'il n'est pas le "privilège" acquis ou conservé de la classe dominante, mais l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques - effet que manifeste et parfois reconduit la position de ceux qui sont dominés» (p. 35).

<sup>6</sup> La définition qu'il donne de la gouvernementalité dans la conférence *Qu'est-ce que la critique?* est plus large que la définition qu'il en donne dans son cours du Collège de France cette année-là et qui est la suivante : « l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité » (Foucault, 2004, p. 111).

<sup>7</sup> Souligné dans le texte.

<sup>8</sup> Nous soulignons.

En 1978, devant la Société française de Philosophie, Michel Foucault, alors professeur au Collège de France, présente une conférence qu'il intitule *Qu'est-ce que la critique?*. Si l'on se fie à la lecture de Gros (2004), cette conférence se situe à un endroit charnière de l'œuvre de Foucault. S'appuyant encore en partie sur ses analyses du « savoir-pouvoir<sup>4</sup> » et du « micropouvoir<sup>5</sup> », développées dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault réaffirme « une fidélité [...] à la question kantienne "Qu'est-ce que les Lumières ?" » (Gros, 2004, p. 20). Lors de cette conférence, Foucault (1978/2015) tord « la question kantienne de la critique (transcendantale), en la déplaçant en direction de ce qu'il appelle "attitude critique" » (Lorenzini et Davidson, 2015, p. 14-15). Cette attitude, pour lui, doit être comprise comme une « vertu en général » (Foucault, 2015, p. 35). En somme, il lie l'attitude critique à ce qu'il nommera, la même année lors de son cours au Collège de France, la « gouvernementalité<sup>6</sup> », c'est-à-dire « le mouvement par lequel il s'agissait dans la réalité même d'une pratique sociale d'assujettir les individus par des mécanismes de pouvoir qui se réclament d'une vérité » (*Ibid.*, p. 39). Ainsi, la première définition qu'il donne de l'attitude critique cherche à répondre à la question suivante : « comment ne pas être gouverné comme cela<sup>7</sup>, par ceux-là au nom de ces principes-ci, en vue de tels objectifs et par le moyen de tels procédés, pas comme ça, pas pour ça, pas pour eux » (*Ibid.*, p. 37). Sous cette perspective, il définit la critique comme « l'art de n'être pas tellement gouverné » (*Ibid.*). Cette définition lui permet de repérer trois points d'ancrage de l'attitude critique.

Le premier point est que « la critique est historiquement biblique » (*Ibid.*, p. 38). Il veut dire par là que, au départ, le gouvernement des hommes était une pratique essentiellement religieuse et que tenter de ne pas être gouverné ainsi, c'était chercher dans « l'Écriture un autre rapport que celui qui était lié au fonctionnement de l'enseignement de Dieu » (*Ibid.*), c'est-à-dire le magistère ecclésiastique. Le second point d'ancrage de la critique est « essentiellement juridique » (*Ibid.*). De ce point de vue, la critique consiste à, en face de l'obéissance demandée par un gouvernement, « opposer des droits universels imprescriptibles, auxquels tout gouvernement quel qu'il soit, qu'il s'agisse du monarque, du magistrat, de l'éducateur, du père de famille, devra se soumettre » (*Ibid.*). Ici, à la question « comment n'être pas gouverné? », la critique pose la question : « quelles sont les limites du droit de gouverner ? » (p. 38). Finalement, le dernier point d'ancrage prend appui dans le « problème de la certitude en face de l'autorité » (*Ibid.* p. 39). En somme, ce n'est pas parce qu'une autorité dit que c'est vrai que ce l'est. Pour un sujet autonome intellectuellement, l'autorité n'est acceptée que « si on considère soi-même comme bonnes les raisons de l'accepter » (*Ibid.*).

<sup>9</sup> Référence ici au texte d'Étienne de la Boétie, *Discours sur la servitude volontaire*. Texte qui peut se résumer par la question suivante : « Pour le moment, je voudrais tâcher de comprendre comment il peut arriver que tant d'hommes, tant de bourgs, tant de villes, tant de nations endurent quelques fois un tyran seul, qui n'a de puissance que celle qu'ils lui donnent; qui n'a de pouvoir de leur nuire que tant qu'ils manifestent la volonté; qui ne saurait leur faire du mal que lorsqu'ils aiment mieux l'endurer que s'opposer à lui » (La Boétie, 2008, p. 8).

<sup>10</sup> L'effort de pensée de l'École de Francfort se veut une contribution à une pensée de l'émancipation, par les ressources de la philosophie de l'histoire et du marxisme, paradoxalement et audacieusement combinées, au moyen de la critique de l'idéalisme allemand (Assoun, 2016). Horkheimer (1974) définissait la théorie critique comme une attitude : « Cette attitude que nous appellerons critique est caractérisée [...] par une méfiance totale à l'égard des normes de conduite que la vie sociale, tel qu'elle est organisée, fournit à l'individu » (p. 38). Comme Foucault, Horkheimer parle d'une attitude critique, mais pour évoquer une émancipation des masses, ce que l'auteur de *Qu'est-ce que la critique* considère comme impossible. Foucault refuse d'émettre une base normative propre à la critique à laquelle l'individu devrait se conformer.

C'est en mettant ces points d'ancrage en lien avec le processus de gouvernementalisation qu'on comprend que la critique est liée à ce processus historique qui n'est pas simplement un moment kantien. C'est dans ce jeu entre la critique et la gouvernementalisation qu'on comprend le « foyer de la critique », c'est-à-dire « le faisceau de rapports qui noue l'un à l'autre, ou l'un aux deux autres, le pouvoir, la vérité et le sujet » (*Ibid.*, p. 39). Or, cela lui permet d'avancer une seconde, et dernière, pour ce texte, définition de la critique comme « mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité; la critique ce sera l'art de l'inservitude volontaire<sup>9</sup>, celui de l'indocilité réfléchie. La critique aurait pour fonction le désassujettissement dans le jeu de ce qu'on pourrait appeler, d'un mot, la politique de la vérité » (*Ibid.*).

Ainsi, où Kant mettait des limites par rapport à certaines fonctions dans la société, Foucault déplace la critique à un processus de désassujettissement sans croire à un monde libéré de toutes les relations de pouvoir. En ce sens, il ne met pas de limites à la critique tout en nous rappelant la présence des luttes pour le pouvoir, des rapports de forces et des foyers de résistances. Pour lui, l'émancipation totale et absolue n'est pas possible, c'est « une abstraction » (Foucault, 1984a, p. 1394). Il n'est pas possible, alors que cette idée est claire chez Kant et chez les théoriciens de l'École de Francfort comme Horkheimer ou Habermas<sup>10</sup>, de « s'émanciper de ces rapports de pouvoir par la rationalité » (Schwimmer, 2017, p. 167). Pour Foucault, il faut être prudent lorsqu'on parle de libération ou d'émancipation parce que cela renvoie à l'idée qu'il y aurait

une nature ou un fond humain qui s'est trouvé, à la suite d'un certain nombre de processus historiques, économiques et sociaux, masqué, aliéné ou emprisonné dans des mécanismes, et par des mécanismes de répression. Dans cette hypothèse, il suffirait de faire sauter ces verrous répressifs pour que l'homme se réconcilie avec lui-même, retrouve sa nature ou reprenne contact avec son origine et restaure un rapport plein et positif à lui-même (Foucault, 1984b, p. 1529).

Or, ayant grandement théorisé là-dessus, il soutient qu'il y a des relations de pouvoir et qu'il est possible pour un groupe de s'en libérer. Cependant, « la libération ouvre un champ pour de nouveaux rapports de pouvoir, qu'il s'agit de contrôler par des pratiques de libertés » (*Ibid.*, p. 1530). La pensée de Foucault n'est pas basée sur l'idée d'une norme permettant l'émancipation des groupes, mais bien sur une subjectivation des sujets. Chevalier (2014) résume bien ce que peut apporter une attitude critique en disant que celle-ci « opère toujours à l'intérieur des relations de pouvoir, qu'elle fragilise, déplace, conteste, sans prétendre défaire définitivement » (p. 37). Cette lecture foucauldienne peut nous permettre d'offrir une perspective originale quant aux relations de pouvoir dans la construction des savoirs disciplinaires dans le champ des sciences de l'éducation et dans les interactions entre les acteurs engagés dans les institutions scolaires.



## Quelques pistes pour les sciences de l'éducation

Nous tenterons ici de voir quelques objets et cadres qui pourraient être abordés ou bonifiés par une perspective critique foucauldienne. En ce sens, nous aborderons les savoirs disciplinaires propres à la recherche dans les sciences de l'éducation dans un sens très large. De plus, comme ce texte de Foucault ouvre sur de nombreux concepts (gouvernementalité, attitude critique, savoir et pouvoir, etc.) importants chez lui, nous brosserons un portrait large des nombreuses possibilités de ce cadre d'analyse. Nous espérons que cette « boîte à outils » (Foucault et Deleuze, 1972) sera utile à quelques « usages de Foucault », c'est-à-dire

relire l'œuvre [de Foucault] en y décelant, plutôt qu'une description en extériorité de règles anonymes déroulant leurs effets dans le dos des acteurs [...] les éléments épars d'une sorte de pragmatique, les concepts permettant de décrire la façon dont les sujets peuvent infléchir, tordre ou modifier les règles épistémiques et politiques au sein desquelles ils se trouvent partiellement définis (Potte-Bonneville, 2014, p. 16).

## Quels savoirs pour quels pouvoirs ?

Pour commencer, l'analyse classique des savoirs chez Foucault repose sur l'idée « qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir » (Foucault, 1975, p. 36). Il mentionne dans *Qu'est-ce que la critique?* que le savoir-pouvoir « n'est qu'une grille d'analyse » (p. 52). Or, une telle grille permettrait d'apporter un angle original quant à l'étude de la construction des différents savoirs, tant de sens commun que scientifiques. Si nous acceptons cette grille de lecture, comme chercheur, enseignant ou conseiller pédagogique, nous ne pouvons pas penser que les savoirs disciplinaires, que nous transmettons dans nos classes ou analysons dans le cadre de nos recherches, sont neutres. Il y a un pouvoir derrière et il y en aura toujours un. Cependant, le pouvoir ne fait pas que réprimer ou contrôler, il s'agit aussi d'un système de production auquel nous participons à le définir comme sujet (Schwimmer, 2017). Il y a plusieurs exemples possibles. Un premier serait d'interroger la présence, dès le primaire, d'« apprentissages qualifiants » dans l'idée de faire entrer l'apprenant dans un « processus d'orientation » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 4). Dans cette optique, nous pouvons comprendre que l'apprentissage est déjà pensé, dès le primaire, avec l'objectif de répondre au marché du travail. La grille d'analyse de Foucault permet ici de comprendre les relations de pouvoir impliquées dans l'inclusion des « apprentissages qualifiants » dans un curriculum et les implications de ce choix. En effet, Foucault (1975) voyait déjà comment l'école primaire d'après la Révolution en France fortifiait les corps pour répondre au travail mécanique. En ce sens, le pouvoir discipline par le savoir, et ce sont ces différentes disciplines, telles que présentées par Foucault, qui deviennent des « techniques fabriquant des individus utiles » (p. 246). En ce sens, des savoirs voulant répondre aux besoins du marché de l'emploi sont liés aux intérêts économiques et à leur pouvoir dans la société.

Un autre exemple serait que, selon Gagnon (2015), le virage que le champ de l'éducation fait pour parler le langage des sciences ramène à un jeu de savoir-pouvoir. Que nous soyons pour ou contre un tel virage ne nous empêche pas d'affirmer que si nous croyons à l'importance des savoirs scientifiques en éducation, ceux-ci donnent du pouvoir aux scientifiques qui les produisent. Dans cette optique, « les relations que nous entretenons d'ordinaire face aux savoirs savants et scientifiques contribuent à leur en conférer » (*Ibid.*, p. 98). Par conséquent, grâce à une série de concepts (vérité, preuve, impartialité, etc.), les sujets peuvent donner des gages de confiance en la science, du pouvoir aux scientifiques, sans que les sujets ne soient outillés pour en vérifier les tenants et aboutissants. Les savoirs scientifiques que nous trouvons crédibles ou rigoureux auront alors « un impact important tant sur les pratiques enseignantes que sur l'élaboration des programmes de formation et, conséquemment, sur les élèves » (*Ibid.*, p. 99). De plus, les enseignants, comme sujets, peuvent, en adhérant ou non à une idée, faire en sorte que celle-ci s'implante ou non dans les différents milieux éducatifs. Ainsi, ils participent, dans une certaine mesure, à définir le pouvoir qui les englobe. Notamment, l'adhésion de milieux éducatifs à des croyances autour des « natifs du numérique » (Selwyn, 2010) ou des styles d'apprentissage (Kirschner et van Merriënboer, 2013) alors que ces deux construits sont vivement critiqués dans les sciences de l'éducation.

### Les données probantes

L'étude de l'histoire des sciences se réalise « à partir de leur fonctionnement institutionnel et de leur environnement social, politique et intellectuel » (Hofstetter et Schneuwly, 2002, p. 3). Une science n'hérite pas d'un objet qui existe a priori (Charlot, 1995); elle se construit par des luttes institutionnelles. Depuis leurs institutionnalisations, les sciences de l'éducation provoquent de nombreux débats par rapport à la méthodologie adéquate pour ses recherches et à la connaissance produite. Le mouvement de l'*evidence-based practice* (EBP) peut s'analyser avec cette perspective. Il existe une idée selon laquelle les gouvernements devraient inscrire les pratiques et les politiques éducatives, au nom de l'intérêt public, sur des données probantes parce que celles-ci consistent en les meilleures preuves scientifiques disponibles (Saussez et Lessard, 2009). Ce mouvement, tel qu'il se développe en Angleterre et aux États-Unis, trouve son origine en médecine et a un effet structurant sur la recherche en éducation. En effet, cette tentation d'utiliser un seul type de donnée provient d'un argumentaire quant à la nécessité de tester et d'approuver les guides de pratique avant de prescrire leur mise en œuvre aux praticiens (*Ibid.*). L'*evidence-based practice* propose des orientations claires : « la recherche doit contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation, c'est-à-dire de son efficacité et de son efficience. Elle doit répondre aux questions et aux enjeux politiques et professionnels en exercice. Les réponses doivent être formulées en termes de pratiques exemplaires, de règles pour l'organisation scolaire et de politiques institutionnelles » (*Ibid.*, p.133).

En mettant l'accent sur un seul type de recherche parmi d'autres et en se réclamant d'une « vérité », ici directement liée aux essais contrôlés randomisés et aux méthodes quantitatives, dans l'optique de sélectionner les « meilleures pratiques éducatives et pédagogiques issues de la recherche et, ainsi, à répondre aux préoccupations des acteurs du milieu en matière de transfert des connaissances, qui y voient un élément essentiel de la réussite éducative » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), le gouvernement québécois en arrive à proposer des critères pour classer les différentes recherches et à diriger les différentes pratiques des chercheurs par un mécanisme de pouvoir lié au discours. En effet, avec sa méthode archéologique, Foucault montre comment « des discours que l'on tient pour naturels ou évidents sont le produit de règles discursives largement inconscientes et propres à une époque donnée » (Schwimmer, 2017, p. 167). En effet, comme le mentionnait Foucault (1971), à « l'intérieur de ses limites, chaque discipline reconnaît des propositions vraies et fausses ; mais elle repousse, de l'autre côté de ses marges, toute une tétralogie du savoir » (p. 35). Ici, le discours autour des données probantes renforce l'idéologie d'un seul type de recherche légitime, celui portant sur ce qui fonctionne et produit les effets souhaités sur la pratique, et d'une seule méthodologie, les essais contrôlés randomisés, et influence les rapports entre la recherche, le politique et la pratique (Saussez et Lessard, 2009). De ce fait, la rhétorique autour des données probantes participe à sa manière à la définition d'une certaine forme de pouvoir dans le champ de l'éducation.

## Critique et éducation

Pour les poststructuralistes, dont Foucault fait partie, la modernité repose sur une conception idéalisée du sujet souverain et rationnel, idéalisée en ce sens que ledit sujet demeure en constante transformation, n'agissant pas constamment de façon rationnelle (Schwimmer, 2017). À l'inverse, le projet de modernisation, et parallèlement les finalités de l'école et de la recherche en éducation, s'avère historiquement fondé sur les normes du projet humaniste et rationaliste des Lumières : « Dans les systèmes éducatifs modernes, l'éducation est comprise comme un moteur essentiel du processus de rationalisation sociale. Selon cette perspective foncièrement téléologique et normative, c'est en formant un certain type de personne que l'on espère parvenir à réaliser les conditions nécessaires à l'avènement d'un certain modèle idéalisé de la société » (*Ibid.*, p. 167). Le champ de l'éducation devient ainsi fortement régulé par l'État au nom de certaines finalités. La critique chez Foucault s'inscrit dans le courant poststructuraliste, qui s'oppose à cette vision normative d'un système scolaire

---

<sup>11</sup> Nous soulignons.

en refusant d'émettre une base normative propre à laquelle l'individu devrait se conformer au nom de l'émancipation et d'un projet de modernité. Il joue la critique comme une attitude liée à un mouvement de la pensée individuelle à un moment donné et pas comme une norme exigeant un dévoilement entrepris de l'extérieur par un individu qui indiquerait la manière de s'émanciper (Foucault, 2015). En outre, la tâche première de la critique ne consiste pas à évaluer si des objets sont bons ou mauvais, mais à mettre en relief le cadre même de l'évaluation de la gouvernabilité (*Ibid.*)

## Conclusion

En somme, nous avons tenté de présenter l'originalité de la pensée foucauldienne quant à la question de l'émancipation. En effet, devant cette finalité normative (Charlot, 1995) qu'est l'émancipation, nous avons défendu l'idée, proposée par Foucault (1975/2015) qu'il ne peut pas y avoir d'émancipation totale parce que les sujets ne peuvent pas vivre en dehors du pouvoir. Selon lui, si on s'émancipe du rapport d'un pouvoir, c'est pour aller vers un autre rapport. En ce sens, les sujets sont encouragés à développer une « attitude critique » pour ne pas être « tellement » gouverné. Par la suite, nous avons démontré les apports du cadre foucauldien pour comprendre différents enjeux propres aux sciences de l'éducation. Or, s'il ne peut pas y avoir de dehors du pouvoir, et que les savoirs disciplinaires sont porteurs de certains pouvoirs, quelle est la place de l'enseignement dans tout cela ? Comme le mentionne Potte-Bonneville (2012), « enseigner, c'est faire en sorte de permettre à l'autre de *s'émanciper*<sup>11</sup> du rapport d'enseignement [...] » (p. 62). Il est certain que, pour Foucault, s'émanciper du rapport d'enseignement voudrait simplement dire que les sujets obtiennent leur autonomie vis-à-vis ce rapport de pouvoir particulier. Or, là est peut-être un champ d'émancipation concret pour les sciences de l'éducation : émanciper les élèves de l'enseignement. Si, comme Gagnon (2017), nous partons du postulat que l'école vise « à former des citoyens autonomes, libres et éclairés » (p. 17), le premier moment de cette visée émancipatrice sera celui où il deviendra un sujet autonome vis-à-vis ses apprentissages. Il s'agit d'un immense défi, mais celui-ci semble être le premier objectif de toute pratique d'émancipation en éducation.



## Références bibliographiques

- Assoun, P.-L. (2016). *L'école de Francfort*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Chevalier, P. (2014). *Michel Foucault : le pouvoir et la bataille*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demers, S., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2015). Un survol historique de l'éducation occidentale. In S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 9-45). Montréal : Les Éditions MultiMondes.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1984a). Qu'est-ce que les Lumières? In M. Foucault (dir.), *Dits et Écrits II* (p. 1381-1397). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. In M. Foucault (dir.), *Dits et Écrits II* (p. 1527-1548). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris : EHESS-Seuil-Gallimard.
- Foucault, M. (2015). Qu'est-ce que la critique? Suivi de la culture de soi. Paris : Vrin.
- Foucault, M. et Deleuze, G. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. In M. Foucault (dir.), *Dits et Écrits I* (p. 1174-1183). Paris : Gallimard.
- Gagnon, M. (2015). Comment savons-nous ce que nous savons ? Processus d'élaboration des savoirs et éducation : un aperçu des théories et des enjeux. In S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 89-149). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Gagnon, M. (2017). Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves. *Bulletin du CREAS*, 4, 13-20.
- Gros, F. (2004). Michel Foucault, une philosophie de la vérité. In M. Foucault (dir.), *Philosophie : anthologie* (p. 11-25). Paris : Gallimard.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1998). Introduction : sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 7-25). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2002). *Science(s) de l'éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne : Peter Lang.
- Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard.
- Kant, E. (1985). Critique de la faculté de juger suivi de Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique et de Réponse à la question : Qu'est-ce que les lumières? Paris : Gallimard.
- Kirschner, P. A. et van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
- La Boétie, É. (2008). *Discours sur la servitude volontaire*. Paris : Gallimard.
- Lorenzini, D. et Davidson, A. I. (2015). Introduction. In M. Foucault (dir.), *Qu'est-ce que la critique? Suivi de La culture de soi* (p. 11-30). Paris : Vrin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Création d'un institut national d'excellence en éducation – Le ministre Sébastien Proulx annonce le début des consultations du groupe de travail. Document accessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/creation-dun-institut-national-dexcellence-en-education-le-ministre-sebastien-proulx-an/>>. Consulté le 14 septembre 2018.
- Potte-Bonneville, M. (2012). Enseigner. In P. Artières et M. Potte-Bonneville (dir.), *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes* (p. 47-76). Paris : Point.
- Potte-Bonneville, M. (2014). De l'usage à l'usager. In H. Oulc'Hen (dir.), *Usages de Foucault* (p. 13-30). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwimmer, M. (2017). Poststructuralisme et éducation : l'apport de Foucault et Derrida. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(2), 159-170.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 111-137.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.

