

# Quelques exigences pour une éducation aspirant à la liberté sociale

---



Stéphanie Demers



Charles-Antoine Bachand

« L'éducation permet-elle l'émancipation ou ne contribue-t-elle pas plutôt, malgré elle, à l'aliénation des individus et des masses? ». La question lancée par le CREAS pour ce numéro de son *Bulletin* est exigeante et nous place, « malgré elle », face au grand paradoxe de l'éducation formelle et de l'institution scolaire, de son curriculum caché et de la mainmise qu'y détiennent les forces économique-politiques (Fabre et Gohier, 2015 ; Laval, 2003). Une telle question ne nous permet pas de nous esquiver dans les dédales des « comment » et d'une prétendue neutralité de la science, qui nous conduirait à ne rien dire du réel, mais au contraire, à agir en parrésiasistes et à accepter que toute tentative de réponse repose sur notre conception de l'humain, de la liberté et du social.

Nous proposons ainsi de procéder à un examen succinct de ce que signifient, pour nous et en fonction des cadres théoriques des théories critiques, les concepts clés : la liberté et l'émancipation qui nous y conduit, ainsi que l'aliénation qui témoigne de leur absence. Ces concepts permettront d'articuler ce que devraient être les visées éducatives d'une école qui serait réellement au service de l'émancipation. Nous procéderons ensuite, dans les limites qui nous sont imparties, à évaluer l'adéquation des cadres scolaires explicite et implicite aux visées émancipatrices de l'éducation.

Précisons ici que les positions ontologique et épistémologique qui nous habitent sont issues des théories critiques, alors que nous reconnaissons que les préoccupations humaines prépondérantes sont la justice et le bonheur et que ces biens se constituent socialement, c'est-à-dire dans les rapports intersubjectifs des actrices et des acteurs qui composent la société. Les théories critiques seraient en ce sens orientées vers la question suivante : « À quoi une société juste doit-elle ressembler afin que les individus puissent affirmer leur liberté dans des rapports de solidarité? » (Ingram, 1990).

Nous nous reconnaissons aussi dans l'affirmation de Olin Wright (2017) selon laquelle « une science sociale émancipatrice cherche à produire une connaissance scientifique en rapport avec un projet collectif contestant les différentes formes d'oppression humaine. » (p. 29) afin d'assurer l'épanouissement humain.

Comme Olin Wright (2017) toujours, nous considérons également que toute entreprise dédiée à élucider les conditions et la substantialisation des biens que sont le bonheur et la justice est nécessairement évaluative, alors qu'elle implique « d'élaborer une évaluation et une critique systématiques du monde tel qu'il existe » (p. 30). Bien entendu, cette entreprise ne peut être neutre ou objective : nommer le monde constitue déjà un acte évaluatif et idéologique parce qu'on choisit de le nommer comme « ceci », plutôt que comme « cela », notamment en fonction des systèmes socioculturels qui façonnent nos représentations du monde, sans toutefois nous lier ou nous limiter quant aux horizons possibles. Il reste que choisir de nommer le monde en fonction d'un progrès scientifique ou d'une concurrence des intérêts matériels, par exemple, ou encore du mérite, traduit une conception du monde et de l'humain idéologiquement située.

Les théories critiques cherchent justement à déterrer cette situation et son développement historique, tout en portant un regard résolument critique à l'égard de leur propre situation relative aux critères et aux catégories conceptuelles qu'elles déploient. Les enjeux relatifs à la rationalité scientifique et morale qui sous-tendent cette critique et ses visées enjoignent les penseurs des théories critiques, toute discipline confondue, à s'inscrire au carrefour des sciences sociales et de la philosophie – la description du monde social et ses pratiques répond à des cadres normatifs qu'il importe d'explicitier, mais pour ce faire, il faut délaisser la seule rationalité instrumentale et s'engager dans l'exercice d'une rationalité morale, car « [...] *no amount of knowledge regarding the way things are in our world will tell us how it ought to be* » (Ingram, 1990, p. xxvi).

Afin de mener à bien l'exercice que nous nous proposons ici, nous fondons notre examen des concepts de liberté, d'émancipation et d'aliénation sur la prémisse honnethienne que la liberté, comme l'émancipation, ne peut réellement se réaliser que sous les conditions de la reconnaissance et que l'aliénation émerge d'une pathologie sociale où l'absence de reconnaissance — le mépris — rend l'individu étranger à lui-même (Honneth, 2000, 2006, 2015). La liberté, dans son sens le plus complet, exige en effet que l'individu puisse prendre lui-même des décisions en pleine connaissance de cause pour son bien. Or, cette conception de la liberté exige de penser l'individu comme libre de toute influence indue, de toute coercition et ayant les pouvoirs nécessaires pour prendre ses décisions, décisions qui ne peuvent s'incarner sans le groupe dans lequel il évolue, en toute solidarité (Honneth, 2017). Cette définition permet de répondre aux impératifs des théories critiques énoncées plus haut. Nous avançons aussi, à l'instar d'Honneth, que l'hégémonie d'une forme déficiente de la rationalité (instrumentale, économique, calculatrice) a fait des institutions humaines, comme l'école, d'une part, des vecteurs de pathologies sociales, chosifiant le

soi et l'autre, les réduisant à l'état de moyen, et, d'autre part, les instruments de l'aveuglement d'une conscience « fausse » puisqu'aliénée des explications des origines de ces pathologies (Honneth, 2006).

## La liberté sociale comme liberté substantive

Comme le soulignait Reboul (1984), la fin ultime de toute éducation devrait être de permettre à l'individu d'être soi et libre. Mais de quelle conception du soi et de la liberté est-il ici question ? Pour y répondre, nous nous appuyons sur les analyses historiques de ces concepts qu'a réalisées Honneth (2015). Pour cet auteur, c'est dans et par le social que l'individu peut devenir soi et libre — c'est-à-dire qu'il arrive à constituer un rapport à soi authentique, à exercer une autonomie individuelle, à agir selon une détermination qu'il se propose à lui-même, influant sur sa volonté propre —, qu'il construit réciproquement dans la discussion avec d'autres et dans des rapports de solidarité (Honneth, 2015). Ainsi, il sera moins question de « connaître la nature de l'Homme » que de reconnaître l'entière humanité et sociale de tout humain. D'ailleurs, pour Honneth (2006), « le principe de reconnaissance constitue en quelque sorte le cœur du social. C'est là, par conséquent, que réside le lien entre la théorie du social et la fondation normative » (p. 154).

Nous survolons ici brièvement la conception de la liberté que développe Honneth (2015). Il la définit en rejetant d'abord l'idée d'une liberté dite négative, comme l'absence ou la disparition des obstacles à la poursuite de ses fins ou de sa volonté. Cette conception ne saurait s'articuler dans le monde social sans qu'elle ne se bute à des obstacles inhérents à la préservation juridique de la liberté de chaque individu, car assurer le soutien égal à la liberté individuelle et privée de chacun mène logiquement à la contraindre. Qui plus est, elle implique une conception particulièrement réductrice de la liberté qui ne se définit que par l'absence d'entrave sans qu'il soit réellement possible de mettre en lumière les différentes formes d'entraves, les conditions nécessaires à la réalisation de ses fins ou, qui pis est, comment l'individu se forme librement des souhaits ou des objectifs qui sont véritablement siens. La liberté négative fait par ailleurs l'impasse sur la complexité des relations de l'individu avec la collectivité et sur une éventuelle volonté collective.

Honneth (2015) évalue ensuite les forces et faiblesses de la conception réflexive et autolégislative, par laquelle l'individu se donne lui-même (seul, dans une perspective kantienne) ses lois, rationnellement, par ses seules capacités réflexives, et agit conséquemment, pour interrompre ou réorienter le cours de ce qui semblait vouloir s'imposer à lui et sans lui. L'individu est libre s'il s'autodétermine, la liberté se manifestant dans l'autolégislation par laquelle l'individu « parvient à se rapporter à lui-même de manière à ne se laisser guider dans son agir que par ses intentions propres » (p. 60). L'individu formulerait ainsi ses propres lois à partir de sa compréhension de raisons bonnes et rationnelles. La conception réflexive de la liberté peut ainsi être définie au sens

d'autoréalisation qui implique que l'individu qui est libre peut articuler son moi authentique comme action du sujet sur lui-même.

Or, pour Honneth (2015), cette conception de la liberté présente l'importante faiblesse qu'elle affirme comme possible qu'un individu puisse s'émanciper de l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui —qu'il en soit pleinement conscient ou non — par la seule puissance de sa raison. De même, comme le rappelle Honneth (2015), la liberté réflexive tait les conditions sociales qui seules peuvent permettre l'incarnation, dans le réel, de la liberté.

S'inscrivant dans la notion de la reconnaissance réciproque, Honneth (2015) propose une troisième forme de liberté, la liberté sociale, qui prend la forme d'une « entreprise éminemment collective » et coopérative (en discussion), nécessitant le souci commun des membres de la société « de discuter et de négocier publiquement l'ensemble de leurs centres d'intérêt partagés » et, partant, une forme de solidarité que les institutions seront chargées de maintenir et de promouvoir (p. 67).

Honneth s'appuie ici sur les théories communicationnelles associées à Habermas, notamment. La liberté sociale se construit dans une

conversation dans le cadre de laquelle chacun doit respecter autrui en tant que personne autonome — le sujet individuel accédant désormais à l'autonomie de l'autolégislation en étant socialisé au sein d'une communauté communicationnelle au sein de laquelle il apprend à s'envisager comme le destinataire des normes universelles à l'élaboration desquelles il a contribué en coopération avec tous les autres (*Ibid.*, p. 70).

Ces communautés communicationnelles sont constituées par la famille, la société civile et l'État et elles fournissent chacune les conditions de reconnaissance réciproque que sont l'amour, le droit et la réciprocité, requises pour le développement de l'autonomie et de l'autoréalisation manifestes dans la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi.

Dans cette conception de la liberté, plutôt que de reléguer à un second plan les conditions des réalités sociales permettant l'exercice de la liberté, suivant le premier plan de la mise en application définitive de la liberté, Honneth les situe comme intrinsèques à tel exercice, selon la théorie de la discussion. Aussi, avance-t-il :

parce que la mise en application des capacités réflexives est ici liée à la condition de la participation aux manifestations discursives, l'institution sociale de la discussion ne peut être interprétée comme une extension purement externe de la liberté, mais doit l'être comme une de ses composantes essentielles (*Ibid.*, p. 70).

Il rappelle que dans le modèle d'Apel et Habermas, « seule une interaction discursive intersubjective peut permettre le type d'autocontrôle rationnel qui fait le noyau le plus intime de la liberté » (*Ibid.*, p. 71). La discussion, comme institution « bien déterminée de la réalité sociale », est ainsi conçue comme « médium et condition de la mise en application de la liberté. De ce point de vue, les sujets individuels ne peuvent réaliser les actes réflexifs nécessaires à l'autodétermination qu'à la condition d'interagir socialement avec d'autres, agissant de même sur le mode de la réciprocité » (*Ibid.*, p. 71). Honneth revient



ici à Hegel, qui donne l'exemple de l'amour et l'amitié comme liberté sociale, où « on n'est pas en-dedans de soi de manière unilatérale, on se restreint au contraire volontiers en ce qui regarde quelque chose d'autre, mais dans cette restriction on se sent comme [étant] soi-même. Dans la détermination, l'homme ne doit pas se sentir déterminé [;] au contraire, en considérant l'autre comme autre, on éprouve pour la première fois le sentiment de soi ». Il s'agit d'« Être, dans cet autre, auprès de soi-même » (*Ibid.*). L'individu arrive ainsi à reconnaître l'autre dans l'autre ainsi qu'à se reconnaître : « un sujet, pour autant qu'il se sait reconnu par un autre dans certaines de ses capacités et de ses qualités, pour autant qu'il est donc réconcilié avec celui-ci, découvre toujours aussi des aspects de son identité propre, par où il se distingue sans nul doute possible des autres sujets et s'oppose de nouveau à ceux-ci comme tel être particulier » (Honneth, 2000, p. 30).

C'est ce principe de reconnaissance réciproque qui permet d'envisager la réalisabilité, dans la réalité objective, des fins autodéterminées par l'individu.

L'aspiration à la liberté cesse de constituer un élément de l'expérience purement subjective dès que le sujet rencontre un autre sujet dont les objectifs viennent compléter les siens propres ; car le moi peut alors apercevoir, dans les efforts des partenaires d'interaction, une composante du monde extérieur qui lui permet de mettre lui aussi en œuvre, et de façon objective, ses objectifs — objectifs fixés par lui-même, en toute autonomie (Honneth, 2015, p. 76).

La liberté sociale telle que la présente Honneth (2015, 2017) doit donc être comprise comme cette liberté réelle qui seule permet à l'individu non pas simplement d'avoir les ressources matérielles pour se réaliser, ou même d'avoir la reconnaissance juridique de son droit à être libre ou encore d'avoir les outils réflexifs pour poser un jugement éclairé et juste sur ce qu'est sa volonté propre, mais comme cette liberté qui se construit avec et grâce à sa collectivité, où sa volonté et ses décisions s'incarnent et s'actualisent, par l'acte communicationnel et la reconnaissance, avec celles de cette collectivité.

Ainsi, se voyant « soi-même confirmé dans les désirs et les objectifs de l'autre, dans la mesure où l'existence de cet autre représente une condition de la réalisation de nos désirs et objectifs propres » (Honneth, 2015, p. 76), il comprend alors qu'il importe de tisser une solidarité avec cet autre afin que tous deux puissent atteindre leurs objectifs désormais conçus comme interdépendants.

Voilà, selon nous, un avantage indéniable d'une telle définition sociale de la liberté : elle rejoint le processus de reconnaissance par lequel les êtres humains peuvent se définir et agir de façon toujours plus exigeante sur le plan éthique, envers eux-mêmes et quant à leurs attentes normatives formulées à l'égard de la société, à partir de normes effectivement à l'œuvre dans la société et sur ce plan, réalisables. L'émancipation ne dépendrait conséquemment ni du droit, exogène et abstrait, ni de la morale subjective, mais de l'éthicité qui s'actualise dans la famille (offrant les conditions de la reconnaissance affective), la société civile (offrant les conditions de la reconnaissance sociale) et l'État (offrant les conditions de la reconnaissance politique et juridique).

## Une liberté qui doit s'apprendre et se développer

La liberté sociale, pour se réaliser, exige à la fois une socialisation morale de l'individu et l'intégration morale de la société. Ainsi, l'individu doit, d'une part, s'appropriier les normes comportementales qui permettent la

reconnaissance de la complémentarité des objectifs et des désirs, établit un rapport au concept d'institution ou au médium : pour pouvoir se reconnaître mutuellement dans leur dépendance réciproque, les deux sujets doivent avoir appris non seulement à articuler de façon intelligible pour leur vis-à-vis leurs objectifs respectifs, mais doivent aussi avoir appris à estimer à leur juste valeur les articulations réalisées par autrui (Honneth, 2015, p. 77).

Il s'agit pour l'individu de construire son identité en internalisant les « réactions adéquates et socialement standardisées » par lesquelles il « apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction » (Honneth, 2004, p. 134). Ce processus requiert un contexte favorable à l'échange social dans une perspective de reconnaissance des institutions qui peuvent garantir des « rapports de reconnaissance réciproque authentiques », c'est-à-dire des institutions porteuses « des principes qui organisent, d'une façon intelligible aux agents eux-mêmes, les formes de la reconnaissance réciproque permettant à leurs membres d'être réellement intégrés dans l'ensemble social » (*Ibid.*). Il est question ici des luttes pour la reconnaissance de divers groupes à travers l'histoire — des travailleuses et travailleurs, des populations racisées, des peuples colonisés, des femmes, notamment — dont l'intérêt d'émancipation vise la « destruction des asymétries et des exclusions sociales » (*Ibid.*, p. 135) et qui témoignent de l'existence effective, historique, empirique, d'un intérêt et d'attentes normatives transcendantes, universelles pour la reconnaissance.

Bien entendu, au-delà des institutions de la reconnaissance — comme la famille, la société civile et l'État, mais aussi le langage, la discussion, la culture, le droit, l'éducation — les conditions matérielles, objectives qui sous-tendent la liberté doivent également être rencontrées : « Nous ne pouvons faire l'expérience de nous-mêmes en tant que des êtres réellement libres tant que les préconditions nécessaires (ressources sociales) à la mise en œuvre de nos objectifs — déterminés par nous-mêmes, en toute autonomie — ne sont pas remplies dans la réalité extérieure » (Honneth, 2015, p. 78). Ces ressources sociales sont notamment la protection institutionnelle qui « assure la vie à chaque individu » et qui lui permet « de défendre, en accord avec des raisons morales, sa propre conception du droit » et de se « retirer des obligations pratiques ou alors d'objecter moralement à leurs dictats » (Honneth et Cohen, 2013, p. 156).



## Quelles exigences pour l'éducation, pour l'École?

Si nous acceptons comme prémisse qu'une conception dense et sociale de la liberté est celle qui non seulement répond à des intérêts humains universels, mais qui permet également l'autoréalisation d'un soi réflexif grâce à la collectivité dont il est membre, se définissant dans des rapports éthiques exigeant de lui une croissance subjective et sociale et lui procurant l'estime nécessaire pour qu'il se fixe et atteigne ses objectifs en solidarité avec les autres, nous constatons le vaste programme qui devrait normativement orienter l'éducation comme institution émancipatrice. Cela présuppose de toute entreprise éducative orientée vers la liberté qu'elle forme aux préconditions sociales qu'appelle l'institution de la discussion : la culture commune, le langage, les compétences métalinguistiques associées à la discussion, les outils moraux et cognitifs qui habilite la raison, l'appréciation des raisons bonnes et la critique de celles qui ne le sont pas, ainsi que la reconnaissance de l'autre. Elle doit fournir des occasions pour la discussion et les conditions d'appropriation de normes comportementales favorables à la reconnaissance réciproque qu'exige la liberté sociale. Cela exige également que les ressources sociales nécessaires à la réalisation de ces objectifs puissent y être, du moins en partie, développées. Enfin, cela entraîne l'acceptation et la promotion, par la mise en place de conditions lui étant favorables, de l'intériorité, c'est-à-dire l'espace de réflexion personnelle, interne et inaliénable, que l'individu définit comme sien.

Pour que l'éducation formelle soit une institution d'émancipation, elle aussi doit répondre à des exigences normatives, véhiculer les principes à la base de la liberté sociale — dont l'amour, le droit et la solidarité — et être finalisée en fonction du respect des conditions que nous avons énumérées plus haut. Elle doit préparer l'élève à sa participation, son insertion aux communautés communicationnelles que sont la société civile et l'État. Elle doit également répondre à des exigences pratiques, soit celles de la réalisation effective, dans les pratiques des actrices et acteurs de l'école, de la discussion, de la reconnaissance et de la liberté.

Nous proposons dans ce qui suit d'examiner brièvement dans quelle mesure les cadres normatifs officiels et effectifs de l'école québécoise répondent à ces exigences.

### Le cadre normatif officiel de l'école québécoise est-il orienté vers la liberté et la reconnaissance?

Le cadre normatif officiel de l'école québécoise est selon nous balisé par les documents officiels qui en définissent les fins, soit la *Loi sur l'instruction publique*, ainsi que le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Si la *Loi sur l'instruction publique* n'émet explicitement aucune fin à poursuivre, il est possible d'en inférer quelques-unes en examinant les obligations des enseignants. Ainsi, les enseignants doivent veiller à « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque

---

élève qui lui est confié» et «aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne» (art. 22). On peut ainsi déduire que l'école québécoise poursuit comme fin l'individu dont les potentialités seront développées, qui sera capable de faire usage de sa raison et d'agir dans le respect des droits de la personne. Ces finalités inférées répondent partiellement aux préconditions sociales, en ce qui concerne le développement des outils cognitifs, de la subjectivité et du respect de certaines normes comportementales associées à la reconnaissance de droits des autres «généralisés».

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), quant à lui, émet explicitement des finalités qui définissent sa mission : «Par le biais de ses activités de formation, elle [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société» (p. 3).

On peut aussi lire que «L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable». Ces finalités sont articulées autour de trois axes pratiques, par lesquels l'école forme l'esprit, assure l'acquisition de connaissances, transmet «des savoirs communs, [promeut] les valeurs à la base de sa démocratie et [prépare] les jeunes à devenir des citoyens responsables» (*Ibid.*).

Il est possible de reconnaître dans ces finalités une injonction à former les jeunes aux préconditions sociales de la discussion — dont le développement des outils culturels (savoirs communs), intellectuels (formation de l'esprit et acquisition de compétences) et moraux (valeurs à la base de la démocratie). Ce qui semble absent, toutefois, recoupe plutôt les éléments qui assureraient qu'il y ait discussion — tout ce qui est présenté pouvant relever de la transmission — et que cette dernière se vive comme processus de reconnaissance réciproque. Rien, par exemple, n'incite l'élève à formuler ses objectifs dans une perspective d'autodétermination ou d'autoréalisation, à les énoncer à un ou des autres, à se reconnaître dans leurs objectifs, à reconnaître leurs capacités et à faire reconnaître les siennes, à tisser les rapports de solidarité qui découlent de l'interdépendance des objectifs dans leur réalisation et des individus dans leur compréhension et réalisation de soi, par exemple. Rien, enfin, ne l'incite à la discussion, à se concevoir comme membre d'une communauté communicationnelle.

Il est toutefois illusoire de prétendre que l'on puisse déduire des documents prescriptifs comme une loi et un curriculum la substantialisation d'attentes normatives. Ainsi nous faut-il examiner les forces qui façonnent les finalités effectives de l'école québécoise dans la réalité objective.



## Qu'en est-il du cadre normatif effectif?

L'école québécoise n'est bien entendu pas mue que par les documents officiels. Elle est également façonnée par les pratiques sociales qui déterminent ce qu'il convient de faire dans diverses situations. Ces pratiques peuvent être institutionnalisées, non pas comme finalités ou visées explicites de l'institution, mais comme normativité pratique, voire comme « code » informel qui définit les normes comportementales, régule les interactions sociales et forme l'ordre social et scolaire. Souvent présentées sous la forme de « moyens », ces prescriptions pratiques portent néanmoins une conception particulière de la nature humaine, du social, des biens comme la liberté et la justice. Nous postulons que sous l'emprise néolibérale qui définit l'école québécoise actuellement, ces pratiques sont de plus en plus génératrices d'une conception marchande du soi, de la chosification instrumentale de l'individu, des institutions, des rapports au monde et à l'autre, contraires à toute possibilité de reconnaissance réciproque dans une perspective de liberté sociale.

## L'individu entrepreneur de lui-même dans un marché scolaire concurrentiel

Nous nous tournons ici vers une analyse plus sociologique des pratiques effectives qui définissent l'école québécoise. Notons que celle-ci se différencie peu des autres systèmes éducatifs quant aux normes et à l'ordre social qui dessinent les contours de sa forme actuelle (Maguire, 2010). Nous expliquons cette relative uniformité des systèmes éducatifs occidentaux par l'hégémonie du néolibéralisme qui, comme idéologie et pratique sociale, surdéterminent les rapports à soi et aux autres. Selon Mulot (2002), « le terme néolibéralisme désigne (...) le courant de pensée qui définit une société libre comme une économie capitaliste dont le fondement politique principal est le respect de la liberté individuelle, conçue comme la liberté de choix d'un individu exercé sur un marché concurrentiel au sens néo-classique du terme » (p. 4). Une telle conception de la liberté privatise le rapport de l'individu à la société, dont les éléments constitutifs sont conçus en termes marchandables et chosifiés comme des biens et des services, évalués sur la base du rapport coût/bénéfice, dont l'accumulation par le client consommateur compose son capital humain, échangeable en termes de *plus-value* pour une position sociale enviable.

Résolument inscrite comme institution d'une économie de marché, l'école est façonnée dans un cadre d'« économie de la connaissance » au sein de laquelle les individus sont appelés à se constituer un capital humain (composé notamment de connaissances) qui fera concurrence à celui d'un autre. L'issue de cette concurrence — le positionnement social — déterminera de quel côté des asymétries sociales chacun se situera et de quelles ressources chacun disposera pour atteindre ses objectifs. La liberté est ici non pas intersubjective et sociale, mais négative et égocentrée. Fabre et Gohier (2015) avancent d'ailleurs que « le marché apparaît désormais non seulement comme une réalité factuelle, mais comme une instance de production de sens existentiel et éducatif » (p. 5). Ainsi pensée en termes économiques, l'école devient une organisation

orientée par des objectifs « traduisibles en résultats précis » (Lessard, 2008, p. 23), mue, à l'instar de l'entreprise privée, par la rationalité instrumentale (LeVasseur et Robichaud, 2017) qui consiste à trouver les moyens les plus rentables, performants, efficaces pour atteindre les résultats ciblés, opérationnalisés sous la forme d'indicateurs quantifiables garantissant, dans un « marché scolaire », un positionnement concurrentiel au sein duquel les parents-clients choisissent l'école la plus « apte » (sur la base de sa réputation, il est supposé) à assurer l'ascension sociale de leur enfant ou à trouver tout autre programme scolaire particulier (la plupart du temps sélectif, auquel certains confèrent conséquemment un certain prestige) qui réponde à leurs conceptions d'aptitudes ou de besoins spécifiques de leur enfant. Dans le marché scolaire alimenté par la quête du prestige social et de l'exceptionnalité qui semble sous-tendre les décisions des parents-clients, les écoles cherchent à se démarquer l'une de l'autre, notamment par les résultats obtenus par leurs élèves dans les palmarès, à présenter une offre de programmes plus attractive et, ce faisant, à commodifier l'éducation publique. Soulignons toutefois que tous les parents d'élèves ne sont pas des parents-clients.

Loin de s'inscrire dans une conception sociale de la liberté, dans un processus de reconnaissance réciproque qui engage les solidarités, l'école néolibérale devient, à l'image de la société, un « univers de compétition généralisé, elle somme les populations d'entrer en lutte économique les uns contre les autres, elle ordonne les rapports sociaux au modèle du marché, elle transforme jusqu'à l'individu, appelé désormais à se concevoir comme une entreprise » (Dardot et Laval, 2010, p. 5). Laval (2003) rappelle à ce sujet que la dévalorisation effective de l'éducation dans ces fondements d'induction aux cadres culturels, sociaux et symboliques de la société et les idéaux « d'émancipation politique et d'épanouissement personnel qui étaient fixés à l'institution scolaire sont remplacés par les impératifs prioritaires de l'efficacité productive et de l'insertion professionnelle. On assiste, au plan de l'école, à la transmutation progressive de toutes les valeurs dans la seule valeur économique » (Laval, 2003, p. 15-16).

En ce sens, Pachod (2015) ajoute :

*Cette forme d'existence promeut un individu entrepreneur de lui-même, en innovation permanente dans un marché de compétition et de concurrence, soucieux de maximiser son capital de compétences et de connaissances travaillées en formation initiale dans une école désormais entreprise (p. 37).*

S'il est en concurrence, l'individu ne reconnaît dans l'autre ni ses capacités et sa valeur, ni l'interdépendance de la réalisabilité des objectifs, mais plutôt un compétiteur, une menace à sa position. Cette conception de soi et de l'autre est renforcée dans les pratiques évaluatives, lesquelles consistent à sélectionner ceux qui auront un accès privilégié aux ressources. Enfin, l'autonomie individuelle est conçue dans une perspective consummatrice avec « [l]'introduction des mécanismes de marché dans le fonctionnement de l'école, au travers de la promotion du "choix des familles" » (Laval, 2003, p. 15). Les visées de démocratisation jadis centrales à l'école publique cèdent, sous l'effet du marché scolaire, à un accroissement des inégalités sociales : accès financièrement différencié aux programmes à vocation particulière, privatisation « douce » des

projets éducatifs, introduction de programmes dits « enrichis » promettant un capital humain accru.

Les élèves sont désormais définis en fonction de variables découplables pour la mesure (le débit de lecture, le nombre de problèmes résolus dans un laps de temps fixe, le score à l'épreuve ministérielle en mathématiques, par exemple), laquelle détermine la valeur accordée au travail enseignant. Soucieux d'assurer la réussite des élèves et de se préserver des conséquences que peut avoir une performance « moindre » de ceux-ci sur leur qualité de vie au travail, les enseignantes et enseignants se voient contraints d'augmenter le temps consacré au teach-to-the-test (Trouvé, 2012). Ce passage de l'apprentissage à la performance quantifiée n'est pas si récent, mais, dans une perspective de gestion axée sur les résultats, la place qu'occupe la performance des élèves dans l'évaluation de la rentabilité des pratiques et programmes éducatifs et, conséquemment, dans les choix des enseignantes et enseignants et des élèves relativement à *ce qu'il convient de faire à l'école*, n'a jamais été aussi importante (Dupriez et Mons, 2011 ; Felouzis et Charmillot, 2012 ; Lenoir, 2016). Elle surdétermine à la fois les savoirs abordés (réduits aux savoirs évalués) et les rapports à y entretenir, accentuant la prépondérance d'une conception objectiviste du savoir comme ensemble de faits « vrais » qu'il importe de transmettre et de faire reproduire fidèlement.

Atomisés dans un rapport privatisé à l'école et compétitif face à leurs collègues de classe, les élèves ne disposeraient ni du temps ni d'occasion pour développer les outils culturels, moraux et intellectuels qui agissent — dans l'exercice de la raison, l'évaluation des raisons bonnes et l'autoréflexion consciencieuse — comme ressources sociales indispensables à la discussion et au processus de reconnaissance réciproque qui sous-tend la liberté sociale. Quelle place peuvent avoir la discussion, le retour à soi exigeant, la reconnaissance de l'autre dans son entièreté humaine dans une école qui semble plus soucieuse du rendement scolaire que de l'émancipation?

## Conclusion

Comment l'école, compte tenu de ce qui précède, pourrait-elle prétendre au titre d'institution d'émancipation? Ne tendrait-elle pas plutôt vers l'inverse, soit une institution d'aliénation, voire d'oppression?

Selon Honneth (2015), la mainmise du capitalisme néolibéral (et de sa conception négative et individualiste de la liberté) sur l'école est contraire à l'idée de la liberté sociale et particulièrement aliénante, du fait que la forme sociale de la liberté est celle qui régit vraiment les pratiques sociales des membres d'une famille, de la société civile, de l'État. Mais l'école propose plutôt une conception de la liberté négative et égocentrée, historiquement actualisée que par les élites dominantes aux dépens des autres membres de la société, pour justifier la destruction de l'état social et des solidarités qui le sous-tendent. L'école formerait ainsi les individus à internaliser les mécanismes de leur propre aliénation comme attentes normatives légitimes. Il nous faut combattre cette

aliénation non pas par une autre proposition normative abstraite, ni par un relativisme moral, mais en rendant plus visible cette forme coopérative de liberté, dont l'existence est empiriquement et historiquement affirmée et qui est la seule qui permette réellement à l'individu d'être soi et libre, de pleinement se réaliser. La reconstruction immanente des pratiques sociales offrant des horizons d'attentes justes, inclusivement et réciproquement constituées, est une condition d'émancipation collective à laquelle peuvent participer les actrices et les acteurs sociaux de l'école — mais aussi de la société civile — s'ils exigent que l'éducation soit conçue comme une possibilité offerte à tous les individus d'accomplir leur liberté et agissent conséquemment pour que chaque élève se réalise librement par sa participation à des relations de reconnaissance.

## Références bibliographiques

- Dardot, P. et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : Éditions La Découverte.
- Dupriez, V. et Mons, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation comparée*, 5, 7-16.
- Fabre, M. et Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance. Une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 133-136.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Honneth, A. (2015). *Le Droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2017). *L'Idée du socialisme*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. et Cohen, J. (2013). Liberté et reconnaissance. *Cités*, 2(54), 154-157. doi 10.3917/cite.054.0154
- Ingram, D. (1990). *Critical theory and philosophy*. St-Paul, Minnesota : Paragon House
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise!* Paris : Éditions La Découverte.
- Lenoir, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme : rappel historique, attributs et impacts sociaux. In Y. Lenoir, O. Adigüzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires : Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (Vol. 1, p. 135-186). Québec, Canada : Éditions Coursus Universitaire.
- Lessard, C. (2008). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats. Évolution perspectives et enjeux internationaux* (p. 23-48). Bruxelles : de Boeck.
- LeVasseur, L. et Robichaud, A. (2017). L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes. *Éducation et sociétés*, 1(39), 85-99.
- Maguire, M. (2010). Towards a sociology of the global teacher. In M. Apple, S. Ball et L. A. Gandin (dir.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (p. 58-68). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mulot, E. (2002). *Libéralisme et néolibéralisme : continuité ou rupture?* Paris : Université de Paris I.
- Olin Wright, E. (2017). *Utopies réelles*. Paris : La Découverte.
- Pachod, A. (2015). L'école en contexte néolibéral : accord et/ou résistance. In M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (p. 27-46). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France
- Trouvé, A. (2012). De la crise de l'éducation et de ses nouveaux avatars. *Recherches en éducation*, 14, 82-98

