CREAS

Centre de recherche sur l'enseignement
et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

Numéro

BULLETIN

du

Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences

Mars 2019

BULLETIN Numéro 6

Table des matières

Introduction 3

Éditorial

Les savoirs disciplinaires enseignés : pour des *powerful knowledges*
Yves Lenoir 7

Dossier thématique

Développement de l'esprit de critique : vers une nécessaire révolution pédagogique
Gérald Bronner 28

À la frontière de l'émancipation, la critique. Une perspective foucaldienne
Félix Morin et Charles Bourgeois 35

L'épanouissement de la personnalité humaine à l'école mise au défi de la pleine intégrité corporelle
Samuel Heinzen 44

Lorsqu'il y a décalage entre les valeurs de la famille et de l'école
Denis Jeffrey 53

Quelques exigences pour une éducation aspirant à la liberté sociale
Stéphanie Demers et Charles-Antoine Bachand 62

Entre herméneutique et critique : le team teaching comme fracture de l'autorité du maître et des savoirs
Arianne Robichaud et Marina Schwimmer 74

L'enseigment de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? Timemus dominos et dona ferentes
Marc-André Éthier et David Lefrançois 83

Entrevues

Aborder les controverses technoscientifiques en classe de sciences et technologie
Entrevue avec la professeure Audrey Groleau 92

Publications 98

Mémoires et thèses soutenus 100

Nouvelles des membres étudiants 107

Auteurs 108

Membres du comité du Bulletin du CREAS 109

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Commenter l'article

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 ; Soëtard et Hétier, 2003 ; Vieillard-Baron, 1994 ; Vande Zande, 2010 ; Wunenburger, 1993a) qui avaient marqué l'éducation depuis l'Antiquité (Lenoir *et al.*, 2016, p. 26).

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[1].

[1] 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", amorale et asociale, 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'huma¬niser, 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).

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 XXe 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[2]
1981-2000	Programmes par objec¬tifs 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 suivrons 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[3] (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

[2] 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).

[3] 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.

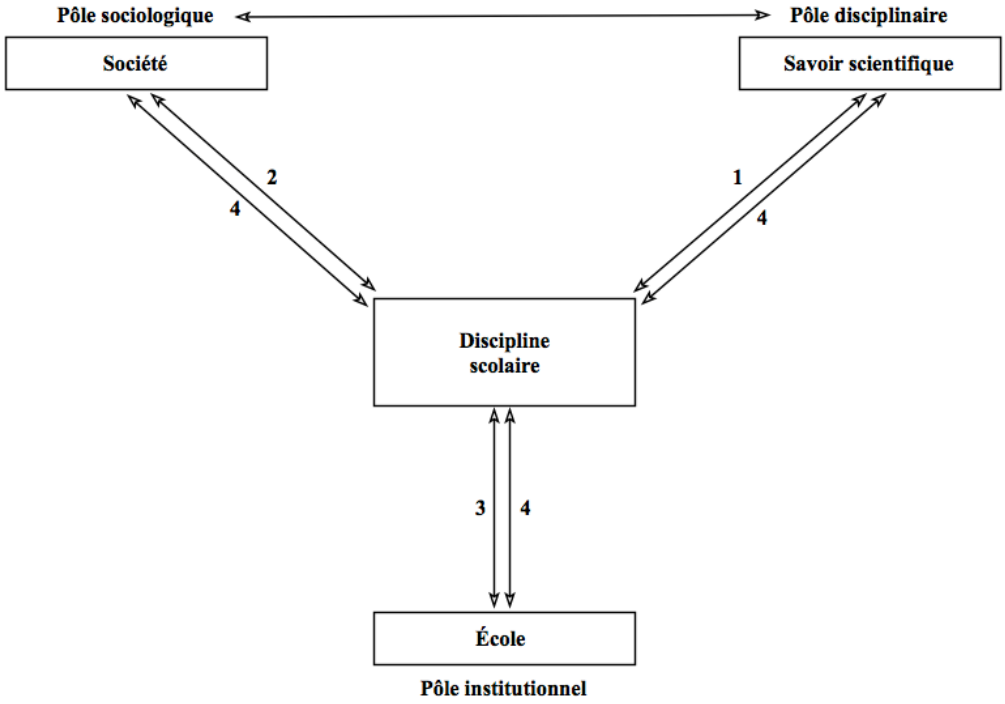
La première conséquence est d'ordre épistémique et soulève trois interrogations : premièrement, quel est le statut du savoir? S'agit-il d'un « donné » ou d'un « construit »? Et si le savoir est un construit, celui-ci est-il individuel ou social? Deuxièmement, comment « accéder » au savoir, c'est-à-dire 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[4] « indique ce que seront nos pratiques éducatives, les justifie et les soutient » (p. 17).

[4] 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), "Glasersfeld 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 Glasersfeld 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[5] 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



[5] « 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 zsous le couvert de la folie[6]. Une personne était dite aliénée quand elle souffrait z 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

[5] 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 *Marteau des sorcières* (Institoris et Spencer, 1487).

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[7], 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[8] » (p. 32) qui imposent leur logique, « l'essence même de la formation sociale capitaliste » (*Ibid*.).

[7] 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; Lukàcs, 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).

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 néocapitalisme, 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),

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 dépossessions existentielles mutilantes, 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 autonomisée, 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

[8] 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.

« 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 libère 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 XVIIIe et XIXe siècles. Au moins trois facteurs ont conduit à la vider de sa perspective émancipatrice[9] : les horreurs des événements de la première moitié du XXe siècle au nom desquels elle a été convoquée (Arendt, 1972/1954) ; sa réduction à un bien marchand, à une perspective

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.

Cependant, l'émancipation, dans les deux cas, requiert à la fois une démarche critique[10] 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.

[9] 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'op¬pose à la haute culture des élites cultivées et qui a des connotations idéologiques de défense » (*Ibid.*).

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

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[11]. 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.

[11] 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[12]?

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[13]. 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

[12] Cette section se retrouve intégralement (ou presque) dans Lenoir (2017, p. 230-235).

[13] 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.

[14] 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.

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 *concientizacão* « 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[15], « 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[16], 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[ssen]t » (p. 302).

[15] 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.

[16] 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'ensei¬gnement 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).

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 »[17]. 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[18],

[17] 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).

[18] 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.

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[19], 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

[19] 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).

(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[20] qui avait cours dans ces modèles antérieurs, par là les notions de liberté, de responsabilité et d'autonomie individuelles, démarche entreprise entre autres

[20] 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 néocapitalisme non préoccupé par la dimension humaine, si ce néocapitalisme 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 XXIe 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[21].

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

[21] 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.

Bélanger, 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 XXIe 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* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1re 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 Biobibliografia* (p. 69-115). São Paulo : Cortez Editora. Document accessible à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001 297/129772POR.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* (2e éd.). New York, NY : Basic Books (1re éd. 1991).

Gergen, K. J. (2011). *An invitation to social construction* (2e éd.). London : Sage (1re 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 néocapitalisme. 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 (1re éd. 2011).

Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques* (traduit par É. Kaufholz). Paris : Payot (1re 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.

Institoris, H. et Spencer, J. (1487). *Malleus maleficarum.* Document accessible à l'adresse <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 (1re éd. 1968).

Jalley, É. (2013). *La crise de la philosophie en France au 21e siècle. D'Héraclite et Parmélide à Lacan.* Paris : L'Harmattan.

Kant, E. (2000). *Réflexions sur l'éducation* (introduction et traduction par A. Philonenko) (8e éd.). Paris : Librairie philosophique J. Vrin (1re 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. Daumas (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* (2e éd. rev. et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1re 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 (1re éd. 2006).

Lordon, F. (2013). *La société des affects. Pour un structuralisme des passions.* Paris : Seuil.

Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste* (traduit par K. Axelos et J. Bois). Paris : Éditions de Minuit (1re éd. 1923).

McLaren, P. (1995). *Critial 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 (1re éd. 1954).

Marx, K. (1967). *Le capital. Critique de l'économie politique. Livre premier : Le développement de la production capitaliste.* Paris : Éditions sociales (1re 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>.

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.

Voirol, 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 (1re éd. 1934).

White, J. (2002). In defence of liberal aims in education. *In* R. Marples (dir.), *The aims of education* (2e éd., p. 185-209). London : Routledge (1re 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. (2010*a*). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, 22*(1), 9-20.

Young, M. F. D. (2010*b*). 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 21st 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.

Commenter l'article

Les textes qui composent ce dossier thématique constituent une première étape dans la réflexion sur le sujet. Les commentaires et les réflexions qu'ils susciteront permettront aux auteurs qui le souhaitent de les reprendre dans des publications futures.

Développement de l'esprit de critique : vers une nécessaire révolution pédagogique

Gérald Bronner

Un marché de l'information dérégulé

Pour la première fois dans l'histoire de la télévision, il se trouve une classe d'âge qui s'informe plus par un autre média. Cette classe d'âge est celle des 15-24 ans et cet autre média, c'est Internet. Ce constat devient inquiétant lorsque l'on sait, d'une part, que les classes les plus jeunes sont aussi les plus crédules par rapport à ce qu'elles peuvent lire sur le web et, d'autre part, qu'Internet, parce qu'il constitue aussi une dérégulation du marché de l'information, confronte ces jeunes esprits en formation à des formes d'argumentation qui auparavant étaient confinées dans des espaces de radicalité, mais qui à présent essaiment dans l'espace public (Bronner, 2013). Celles-ci sont favorables à la théorie du complot, à l'idéologie de la peur, aux propositions populistes et, d'une façon générale, à la démagogie cognitive. Cette révolution sur le marché cognitif[1] doit s'accompagner d'une révolution pédagogique afin de doter ces jeunes citoyens d'une « boussole » qui leur permettra de s'orienter dans cet océan de données et de propositions intellectuelles. Le temps long de l'école est un moment idéal pour les aider à constituer cette boussole, un processus qui ne doit pas aboutir à se méfier de toute forme de propositions, mais qui doit permettre au sujet apprenant d'interroger les processus intellectuels qui le conduisent à endosser une idée. Dès lors qu'il aura appris à apprivoiser certaines de ses intuitions, les raisonnements captieux (c'est-à-dire des raisonnements qui cherchent, sous des apparences de vérité, à tromper) et, d'une façon générale, les structures des situations cognitives où son esprit risque de s'égarer, il saura identifier les problèmes où il est nécessaire d'investir l'énergie mentale adéquate à exercer le

[1] Le marché cognitif est une métaphore qui permet de se représenter l'espace fictif dans lequel se diffusent les produits cognitifs : hypothèses, croyances, connaissances, etc. Le marché cognitif peut être très concurrentiel ou, au contraire, être oligopolistique, voire monopolistique. Le marché cognitif appartient donc à une famille de phénomènes sociaux (à laquelle appartient aussi le marché économique) où les interactions individuelles convergent plus ou moins aveuglément vers des formes relativement stables de la vie sociale (Bronner, 2003).

véritable esprit critique. En d'autres termes, l'éducation ne peut peut-être pas faire disparaître la suggestion trompeuse de nos intuitions mentales, mais elle peut aiguiser les réflexes de la pensée méthodique. Celle-ci est plus coûteuse (en termes de temps et d'énergie mentale), nous ne pouvons donc la mobiliser à propos de tout sujet et à tout instant, mais il est possible, en revanche, de penser un mode d'apprentissage qui nous aide à reconnaître les situations cognitives où il est nécessaire de suspendre notre jugement et nos intuitions parfois trompeuses.

Le cerveau avare et la pensée analytique

À ce sujet, une belle étude d'Andrew Shtulman et Joshua Valcarcel (2012) montre que certaines propositions sont plus mal acceptées que d'autres. Leur expérience consistait à soumettre des individus à 200 questions couvrant dix domaines scientifiques (astronomie, génétique, thermodynamique, etc.) en répondant « vrai » ou « faux » à des énoncés du type : « la Lune produit de la lumière » ; « 1/13 est plus grand que 1/30 » ; « les atomes sont principalement composés de vide ». Les sujets de l'expérience avaient tous rencontré, à un moment ou à un autre de leur parcours intellectuel, les réponses à ces questions et auraient dû « savoir » plutôt que croire. Les résultats de l'étude montrent que l'erreur n'est jamais si grande que lorsqu'il y a un conflit entre nos intuitions sur le monde et les propositions de la science. Et même lorsque les sujets ne se trompent pas, ils mettent, quoi qu'il en soit, plus de temps à répondre. Le temps est ici un bon indicateur de ce que nous coûte, en termes d'énergie mentale, la lutte contre les limites fondamentales de la rationalité.

Par ailleurs, plusieurs travaux (Gervais et Norenzayan, 2012 ; Swami, Voracek, Stieger, Tran et Furnham, 2014) montrent que la stimulation de la pensée analytique est de nature à rendre moins séduisantes certaines propositions trompeuses comme les théories du complot ou la résistance à la théorie de l'évolution. Il se trouve que nous commençons à connaître assez bien la cartographie de nos erreurs systématiques, elle est sans doute encore incomplète (151 biais cognitifs [Tversky, Kahneman et Slovic, 1984] ont été identifiés), mais elle nous permettrait d'améliorer nos modes d'apprentissage sans rien céder sur la qualité de leur contenu. Ces illusions mentales peuvent surgir dans tous les domaines de la connaissance : physique, biologie, mathématique, sciences économiques et sociales, histoire, philosophie… En réalité, les programmes pédagogiques en sont constellés sans que les pédagogues les aient systématiquement repérées. Pour n'en prendre qu'un exemple préoccupant, la théorie de l'évolution est facilement mal comprise, voire combattue. Même lorsqu'on ne rejette pas cet apport fondamental des sciences du vivant pour des motifs religieux, plusieurs études montrent que l'esprit opte intuitivement pour des interprétations finalistes du vivant, contredisant en cela l'orthodoxie de la biologie darwinienne (Bronner, 2007), y compris chez des enseignants de biologie au lycée (Bronner, 2014). Indépendamment des raisons idéologiques et religieuses de ce rejet, qui peuvent être un aspect important du problème, les mécanismes décrits par la théorie de l'évolution se heurtent à des obstacles

[2] Cette désignation inclut également les controverses suscitées par les sciences orientées vers la résolution de problèmes humains : médecine et génie. Certains auteurs parlent de controverses sociotechniques (Pouliot, 2007) pour les distinguer des controverses socioscientifiques.

cognitifs qui la rendent contre-intuitive. La seule façon d'enseigner efficacement cette théorie si fondamentale pour comprendre notre monde (et éviter certaines interprétations religieuses du type « Dieu fait bien les choses » ou une autre variante plus en vogue « La Nature fait bien les choses ») est d'insister, par une série d'exercices répétés, sur les mécanismes qui la régissent.

Un exemple : la négligence de la taille de l'échantillon

L'enjeu ici n'est pas seulement de comprendre la théorie de Darwin, mais de défaire des tentations mentales qui révèlent notre difficulté commune à comprendre des processus, parfois longs, de sélection et d'ajustement réciproques qui relèvent de phénomènes naturels ou sociaux. L'obstacle cognitif principal dans ce cas est la *négligence de la taille de l'échantillon*. Il s'agit de notre fréquente incapacité à tenir compte, dans notre appréciation d'un phénomène, du nombre d'occurrences qui ont présidé à son avènement. Cette erreur de raisonnement est d'autant plus attractive qu'elle concerne un phénomène à probabilité d'apparition faible, mais produit par un grand nombre d'occurrences. Nous avons, dès lors, l'impression qu'il est extraordinaire puisque nous ne pouvons, ou ne voulons pas, considérer la nature de la série duquel il est issu. C'est ce type de raisonnement captieux que certains astrologues mobilisent pour faire croire que les méthodes qu'ils utilisent les rendent capables de prévoir l'avenir. Élisabeth Teissier, une célèbre astrologue française, affirme par exemple fréquemment qu'elle avait prévu la catastrophe de Tchernobyl (1988). Or, le fait qu'une prédiction coïncide avec un phénomène a de quoi troubler. Cette coïncidence est présentée comme un argument en faveur de la thèse astrologique et il peut convaincre un esprit ne prenant pas garde à l'erreur de négligence de la taille de l'échantillon. En effet, comme Cicéron l'affirmait, préfigurant la célèbre remarque de Vol¬taire : « Les haruspices ne sont pas malchanceux au point que jamais n'arrive par hasard l'événement qu'ils ont annoncé ». En d'autres termes, même s'il est peu probable qu'une prédiction coïncide avec la réalité, cette coïncidence ne peut être évaluée qu'au regard du nombre de prédictions émises. Plus le nombre de prédictions émises est important, plus la probabilité de chances que l'une d'entre elles soit exacte l'est aussi. Aussi curieux que cela puisse paraître, cette réalité est mal perçue par l'esprit non préparé, car il focalise son attention sur l'*unicité* du phénomène. En l'occurrence, la prédiction de l'astrologue Teissier était issue d'un livre *Votre horoscope 1986* (1985) qui proposait des centaines de prédictions fausses dans leur immense majorité (Cuniot, 1989). En outre, ce « succès », si l'on fait l'effort de se rapporter au livre de Teissier, est bien fragile. En effet, contrairement à ce qu'elle a dit et écrit ultérieurement, son *Horoscope 1986* n'annonçait pas tout à fait au jour près l'événement et ce qui était évoqué était pour le moins imprécis : « Citons pour 1986 les alentours des 9 et 22 avril (accidents dû à des gaz toxiques) » (Teissier, 1985, p. 36).

Si le « succès » de l'astrologue était rapporté à ses insuccès, il serait naturellement considéré comme relevant du hasard. Un phénomène peut être extraordinaire (car caractérisé par une probabilité faible d'apparition) et cependant le

résultat du hasard, s'il est issu d'un très grand nombre d'occurrences. L'erreur de négligence de la taille de l'échantillon est une source très forte des croyances créationnistes. En effet, c'est bien le croisement de la fonctionnalité et du hasard qui paraît inadmissible : la nature est si bien faite, cela ne peut pas être le fait du hasard. Lorsque les choses sont si bien adaptées les unes aux autres, ce ne peut être que la conséquence d'un plan, d'un « dessein intelligent ». Or, il est vrai que la subtilité des entremêlements du monde vivant et les durées nécessaires à l'émergence de ces entremêlements sont tout simplement inimaginables. Les très nombreux sites qui défendent les thèses du dessein intelligent mettent toujours cet argument en avant. John Rennie (2002) s'est essayé à énumérer les objections courantes faites à la théorie de l'évolution dans un article de la revue *Scientific American* (juillet 2002). La plus courante, explique-t-il, est la suivante : « Il est mathématiquement impossible que quelque chose d'aussi complexe qu'un œil ou qu'une bactérie ait pu apparaître par hasard. Les êtres vivants sont si compliqués qu'ils ne peuvent qu'avoir été créés par une intelligence[2] ». Le sens commun n'a pas le monopole de ce type d'arguments, on le retrouve, justement, chez certains scientifiques, défenseurs de la théorie du dessein intelligent. Par exemple, Michael J. Behe (1998), biochimiste américain, cofondateur du *Discovery Institute* de Seattle, considère que certains phénomènes biochimiques, comme ceux qui gouvernent le processus de la coagulation sanguine, sont trop complexes pour ne pas être le fait d'une intelligence supérieure. Le biologiste néo-zélandais Michael Denton (1993) utilise le même argument pour douter que le développement du poumon aviaire puisse être le résultat du hasard. Plus subtile, mais de la même farine, l'idée du mathématicien William Dembsky (2006), prosélyte du dessein intelligent, qui affirme qu'en toute probabilité, la complexité de la constitution moléculaire des protéines, attendu qu'elles occupent un espace très faible des séquences polypeptidiques possibles, ne peut être que la conséquence d'une « intention ».

Christian de Duve (2005), prix Nobel de médecine, montre bien comment ces raisonnements sont frappés d'une certaine cécité : il souligne que leurs auteurs ne tiennent compte que des infimes probabilités de réussite du vivant, sans voir que ces probabilités sont à rapporter au nombre vertigineux d'expériences de la nature. C'est une réalité qui ne nous est pourtant pas inaccessible puisque nous savons bien qu'il y a, presque toutes les semaines, un gagnant du gros lot au loto. Nous subodorons pourtant que les probabilités de gain sont infimes, mais nous savons aussi que le nombre de grilles validées est immense, ceci compensant cela. Cette « visibilité » n'est pas toujours de mise dans le cas des prédictions des Tirésias d'aujourd'hui, parce que ceux-ci font tout pour cacher la taille réelle de l'échantillon duquel ils exhibent leurs « succès », dans le cas des phénomènes de la nature, parce qu'ils relèvent d'un nombre de combinaisons et d'un temps proprement inimaginables pour le sens commun, compte tenu des limites de nos sens et de la durée moyenne de nos expériences. Dès lors, nous aurons tendance à considérer certains phénomènes aléatoires comme suspects, c'est-à-dire à supposer qu'ils ne peuvent pas être que de simples coïncidences. Dès lors qu'on a révoqué en doute l'hypothèse du hasard, on ne peut qu'adhérer plus ou moins explicitement à une hypothèse

[2] Traduction libre.

métaphysique. Si l'acception efficiente de la causalité ne peut rendre compte d'un phénomène, alors il faut s'en remettre à son acception téléologique, ce qui revient à admettre qu'une entité le gouverne. La dénomination de cette entité (Dieu, une volonté supérieure, une force vitale, la Nature...) et son explicitation plus ou moins assumée dépendront des postulats représentationnels des individus et du bassin culturel dans lequel il vit.

Affermir le système immunitaire intellectuel

L'enjeu est donc de doter les jeunes esprits en formation d'outils qui leur permettent d'affermir leur système immunitaire intellectuel. Il se trouve cependant que ces contrôles mentaux sont coûteux, et d'une façon qui n'a rien de métaphorique. On l'a vu dans l'introduction de cet article, avec l'étude d'Andrew Shtulman et Joshua Valcarcel, même lorsque les sujets parviennent à trouver la bonne réponse, ils mettent plus de temps pour les propositions contre-intuitives (et on constate là aussi que l'acquisition précoce de la culture scientifique n'empêche pas totalement les intuitions trompeuses, mais les inhibe notablement, les auteurs de cette étude le soulignent). Le temps est ici un indicateur possible de ce que nous coûte, en termes d'énergie mentale, la lutte contre les limites cognitives de la rationalité. Mais l'imagerie cérébrale permet d'aller plus loin. Boehler et son équipe (2011), par exemple, ont pu montrer que l'anticipation d'une tâche (il s'agissait d'un exercice de discrimination visuelle) nécessitant de grands efforts mobilisait plus de régions cérébrales qu'une tâche de même type nécessitant moins d'efforts. D'ailleurs, d'autres études (McGuire et Botvinick, 2010) ont permis d'identifier une région cérébrale dévolue à l'évaluation de la valeur d'ensemble d'une action accomplie ou d'un investissement mental. L'effort paraît y être considéré comme un coût dans ce qu'on pourrait appeler un calcul neural. Ce coût est particulièrement important lorsqu'il s'agit de passer d'une tâche mentale à une autre, comme l'a montré Stephen Monsell (2003), ce que réclame exactement le fait de changer de cadre cognitif pour résoudre une énigme. Cet effort intellectuel se traduit notamment par une consommation de glucose. Notre système nerveux est, en effet, plus consommateur de cet aldohexose que tous les autres organes du corps humain et il se trouve qu'une activité mentale ardue est coûteuse en glucose (Kahneman, 2012).

À partir du milieu des années 90, plusieurs études (Berthoz, 2003 ; Raichle,Fiez, Videen, MacLeod, Pardo, Fox et Petersen, 1994 ; Smith, McEvoy, et Gevins, 1999) ont montré que l'apprentissage limitait les coûts énergétiques d'une activité mentale. En d'autres termes, plus la compétence d'un individu se développe, moins les régions cérébrales impliquées sont nombreuses. Typiquement, un apprentissage qui est d'abord traité comme un objet au niveau du cortex préfrontal s'accompagne d'un désengagement progressif des structures corticales à mesure que ces objets deviennent des routines mentales.

L'espoir d'une pédagogie intégrant l'existence de ces limites cognitives de notre entendement est donc d'aiguiser un réflexe de *méfiance* face à une alternative satisfaisante mais non optimale. L'esprit en formation apprendrait à reconnaître une situation « piégée ». Le coût nécessaire à la convocation de la théorie contre-intuitive resterait important, mais l'individu serait prêt à l'assumer parce qu'il saurait que cet effort est nécessaire (il s'agit d'une façon métaphorique de décrire le processus bien entendu, car cette décision ne relève du traitement pleinement conscient que dans des cas limites). Comme le précise Kahneman (2012) : « Lors de plusieurs expériences, les gens parvenaient à résister aux effets de l'épuisement de l'ego, quand on leur donnait une bonne raison de le faire » (p. 55).

Si cette cartographie des erreurs humaines rémanentes et prévisibles pouvait être convoquée par les programmes de formation des esprits, ce serait une révolution pédagogique… à la hauteur de la révolution qu'a connue le marché de l'information ces trente dernières années.

Note

Les recherches qui ont permis l'élaboration de cet article ont été financées par l'ANR-18-CE28-0018.

Références bibliographiques

Behe, M. J. (1998). *Darwin's black box: The biochemical challenge to evolution.* New York : Free Press.

Berthoz, A. (2003). *La décision.* Paris : Odile Jacob.

Boehler, C. N., Hopf, J.-M, Krebs, R. M., Stoppel, C. M., Schoenfeld, M. A., Heinze, H.-J. *et al.* (2011). Task-load-dependant activation of dopaminergic midbrain areas in the absence of reward. *Journal of Neuroscience, 31*, 4955-4961.

Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances.* Paris : PUF.

Bronner G. (2007). La résistance au darwinisme : croyances et raisonnements. *Revue Française de Sociologie, 3*, 587-607.

Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules.* Paris : PUF.

Bronner, G. (2014). Cognition et formation académique - Les professeurs de SVT face au problème des éléphants. *Revue Européenne des Sciences Sociales, 52*(1), 139-161.

Cuniot, A. (1989). *Incroyable... mais faux!* Bordeaux : L'horizon chimérique.

De Duve, C. (2005). *Singularités – Jalons sur les chemins de la vie.* Paris : Odile Jacob.

Dembski, W. A. (2006). *The design inference: Eliminating chance through small probabilities.* Cambridge : Cambridge University Press.

Denton, M. (1993). *Évolution : une théorie en crise.* Paris : Flammarion.

Gervais, W. et Norenzayan, A. (2012). Analytic thinking promotes religious disbelief. *Science, 336*, 493-496.

Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2.* Paris : Flammarion.

McGuire, J. T. et Botvinick, M. M. (2010). Prefrontal cortex, cognitive control, and the registration of decision costs. *PNAS, 107*, 7922-7926.

Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences, 7*, 134-140.

Raichle, M., Fiez, J., Videen, T., MacLeod, A., Pardo, J., Fox, P. *et al.* (1994). Practice-related changes in human brain functional anatomy during nonmotor learning. *Cerebral Cortex, 4*, 8-26.

Rennie, J. (2002, 1er juillet). 15 answers to creationist nonsense. *Scientific American.* Document accessible à l'adresse : <https://www.scientificamerican.com/article/15-answers-to-creationist/>.

Shtulman, A. et Valcarcel, J. (2012). Scientific knowledge suppresses but does not supplant earlier intuitions. *Cognition, 124*(2), 209-215.

Smith, M. E., McEvoy, L. K. et Gevins, A. (1999). Neurophysiological indices of strategy development and skill acquisition. *Cognitive Brain Research, 7*, 389-404.

Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U. S. et Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition, 133*, 572-585.

Teissier, E. (1985). *Votre horoscope 1986.* Paris : Édition N°1.

Teissier, E. (1988). *L'astrologie, science du XXIème siècle.* Paris : Éditions traditionnelles.

Tversky, A., Kahneman, D. et Slovic, P. (1984). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases.* Cambridge : Cambridge University Press.

Commenter l'article

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

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[1] de notre raison doit toujours être libre, et lui seul peut répandre les lumières parmi les hommes ; mais un usage privé[2] peut souvent être étroitement limité sans pour autant empêcher sensiblement le progrès des lumières[3] » (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 20e siècle par Michel Foucault, que nous sommes toujours gouvernés et que nous ne pouvons espérer aucun dehors du pouvoir.

[1] L'*usage public* de la raison est « celui du savant devant son public » (p. 499).

[2] 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).

[3] Un exemple typique serait celui de l'officier. Imaginez un officier militaire « qui a reçu un ordre de ses supérieurs, se mît 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 »

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[4] » et du « micropouvoir[5] », 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[6] », 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[7], 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*.).

[4] « 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).

[5] « 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).

[6] 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).

[7] Souligné dans le texte.

[8] Nous soulignons.

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[9], 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[10], 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 foucaldienne 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.

[9] 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).

[10] 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.

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 foucaldienne. 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 corrélative 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 pratice* (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 pratice* 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

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 gouvernementalité (*Ibid*.)

Conclusion

En somme, nous avons tenté de présenter l'originalité de la pensée foucaldienne 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 foucaldien 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*[11] 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.

[11] Nous soulignons.

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. (1984*a*). Qu'est-ce que les Lumières? *In* M. Foucault (dir.), *Dits et Écrits II* (p. 1381-1397). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1984*b*). 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 (19e-20e 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). P*rogramme 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/communiques-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.

Commenter l'article

L'épanouissement de la personnalité humaine à l'école mise au défi de la pleine intégrité corporelle

Samuel Heinzen

Introduction

Cet article propose une réflexion de type philosophique sur la place du corps à l'école en regard de l'exercice du droit universel à l'éducation. Il s'attèle ainsi à une thématique peu documentée comme telle, dans le but assumé de provoquer un débat, autant de fond que sur les pratiques, d'un enjeu trop souvent encore négligé.

Analyse conceptuelle

L'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* stipule : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine » (Organisation des Nations Unies, 1948). Ce droit humain rappelle adéquatement les conditions conceptuelles initiales qui sont posées en amont de la problématique visée. Il y a dans cet énoncé un positionnement de l'épanouissement de la personne comme cause finale de l'éducation. Cette position qui lie par voie de nécessité l'acte d'éduquer à celui d'épanouir augmente considérablement la charge éducatrice au sens où elle ne peut renvoyer l'éduqué à sa seule responsabilité individuelle en ce qui concerne son plein développement. L'éducation ne se contente pas ainsi de donner des moyens sans se soucier du but qu'ils serviront, mais assume la conduite vers une finalité personnelle indépendamment de la possibilité d'un choix individuel alternatif. Il est donc supposé que tout individu souhaite être éduqué au sens où il souhaiterait forcément cheminer vers son épanouissement. Il en ressort que si l'éducation veut éviter d'atteindre son but en contraignant la liberté de l'éduqué, elle se retrouve dans l'obligation de viser l'épanouissement

à partir de ce que l'individu souhaite devenir. Sachant ainsi que le corps est commun à tout individu et que l'aliénation corporelle apparaît comme l'antinomie logique de l'épanouissement, il est conceptuellement admissible qu'au niveau du principe de ce droit, l'éducation vise aussi le plein épanouissement du corps de toute personne humaine comme conforme à son statut de sujet de droit, donc toujours sur le principe de sujet libre.

Pourtant, comme pour tout principe, l'acceptation ne suffit pas. L'application seule donne pleinement sens au droit. Or, comme les droits sont définis comme universaux et que l'application ultimement est toujours particulière, il est tout aussi nécessaire de questionner les modalités du processus allant du principe à l'application ; ne serait-ce que pour s'assurer que le résultat de l'application est resté fidèle au principe qu'elle prétend réaliser.

La contribution que peut apporter l'analyse philosophique, au sens de l'analyse des relations entre les concepts engagés dans la compréhension d'un ensemble organisé de termes, consiste à tester jusqu'à quel point il est concevable de viser l'épanouissement de la personnalité humaine sans sombrer dans la contradiction. Une telle démarche doit ainsi permettre de vérifier les limites dans lesquelles une situation donnée dans une description correspond adéquatement à une conception donnée dans la formulation d'un principe. Dans le cas présent, il convient de s'interroger dans quelle mesure éduquer pourrait être incompatible avec l'épanouissement humain visé. Ainsi, pour mener l'exercice à bien, il convient d'envisager ce que serait la plus grande aliénation de la personnalité humaine pour ensuite s'assurer que tout acte d'éduquer est en soi incompatible avec ladite aliénation. En ce sens, l'analyse philosophique va s'orienter vers le domaine de l'éthique, puisque c'est celui qui se consacre, entre autres, à l'analyse de l'adéquation d'un acte avec la mise en œuvre d'un principe.

Il ne s'agit donc pas ici de partir directement du concept de personne humaine, ce qui évite de devoir choisir dans une liste de propositions philosophiques. Il faudrait en effet alors statuer qui parmi les auteurs traitant explicitement de la personne, comme Mounier (2000), ou traitant du sujet humain, comme Sartre (1946), Lévinas (1995), Ricœur (1990) ou tant d'autres, serait le plus adéquat pour cette problématique. Mais en l'absence d'un arbitre philosophique, car nécessairement inexistant, il apparaît comme bien difficile d'arrêter un choix. Toutes ces approches sont en effet profitables pour développer une réflexion supposée d'égale valeur sur la condition humaine, mais finalement aucune ne propose un enjeu inhérent à l'épanouissement de la personne humaine,

qui ne nécessite pas de déjà poser une définition de la personne humaine. Or, si une définition de la personne humaine est posée en premier, elle butera d'office sur sa limite, à savoir sur toutes les autres conceptions *a priori* tout aussi légitimes de la personne humaine, qui s'en trouveront nécessairement exclues. Autrement dit, il n'est guère éclairant pour tester la mise en œuvre d'un concept de large ampleur d'utiliser d'autres concepts souvent tout aussi étendus. En fait, en suivant une démarche de philosophie éthique, il est plutôt préférable d'articuler la mise en œuvre du concept d'abord autour de la mise en œuvre elle-même, qu'autour du concept. Il n'est donc pas question de régler dans son ensemble la question de la définition de la personne humaine, mais plutôt d'examiner une mise en œuvre sur laquelle toutes définitions de la personne humaine pourraient, potentiellement du moins, s'achopper.

Si le choix d'une telle pierre d'achoppement peut sembler de prime abord aussi voué à se perdre que celui d'une définition, il présente cependant l'avantage de supporter, contrairement aux définitions qui tendent à s'exclure, un possible cumul de choix contributifs au développement d'une problématique. Plusieurs problèmes de mise en œuvre peuvent en effet s'articuler pour construire un champ d'analyse. Il est même souhaitable de disposer de nombreuses problématiques pour accéder à un outil d'analyse efficace. Mais comme il faut bien commencer par un unique début, il faut donc procéder à un choix de mise en œuvre.

La question de Sandel « Sommes-nous propriétaires de nous-mêmes ? » (Sandel, 2016, p. 89) constitue une candidature intéressante pour un premier essai de questionnement de mise en œuvre. Elle l'est tout d'abord parce que justement elle pose un problème de mise en œuvre. Son intention en effet n'est pas de définir la personne humaine comme simplement propriété de soi-même, mais de considérer qu'être propriétaire de soi-même est une idée intéressante, selon Sandel, « pour ceux qui cherchent à donner aux droits individuels un fondement solide » (*Ibid*., p. 105). Il y aurait donc la possibilité de tracer une première limite claire de mise en œuvre : si l'éducation contrevient à la propriété qu'a chacun sur lui-même, alors elle remet en question l'épanouissement de la personne humaine. Certes, d'entrée de jeu, un postulat s'établit entre la nécessité de se posséder et d'être une personne humaine en plein usage de son droit. Néanmoins, un tel postulat résiste bien dans le contexte des droits humains, puisqu'affirmer son contraire, soit qu'il est possible d'être une personne humaine épanouie tout en appartenant à quelqu'un d'autre, aurait pour conséquence qu'aucun problème de mise en œuvre ne se pose en matière de droits humains. Autrement dit, admettre que la propriété de soi est ici non pertinente, c'est admettre que l'esclavage est compatible avec les droits humains. La contradiction est flagrante, la problématique est donc admissible.

La propriété de soi étant admise comme partie prenante de la mise en œuvre de l'épanouissement de la personne humaine, il est alors possible d'entrer dans son analyse conceptuelle. L'approche de Sandel (2016) articule la propriété de soi autour de la question du libertarisme, soit plus exactement de l'État minimal au sens où des auteurs comme Hayek (1960), Friedman (1962) ou encore,

pour pousser les limites, Nozick (1974) tendent à le définir, soit comme établi dans un rapport d'aliénation de la liberté. L'État au travers notamment de la fiscalité est alors comparé, selon le résumé de Sandel (2016), à de l'esclavagisme institutionnel. Cette approche peut certes surprendre par la simplicité de sa réduction argumentative, mais elle présente néanmoins l'avantage de justifier, aux yeux de Sandel (2016) du moins, une facile limitation de la pleine propriété de soi. L'argumentaire qui se dégage tient en la supposition qu'il n'est pas souhaitable que nous soyons pleinement propriétaire de nous-mêmes et surtout de nous-mêmes comme corps. Sinon, il n'y aurait plus aucun garde-fou à des comportements aberrants, comme tous ceux qui auraient pour conséquence la destruction, en toute liberté contractuelle et légale, de parties essentielles du corps, voire de son intégralité. Pour nous sauver de nos folies potentielles, un État doit donc pouvoir restreindre à juste titre la propriété que nous avons sur nous-mêmes, notamment sur nos corps. En regard du droit à l'éducation, cet argument permet de poser la question des mesures d'encadrement que l'institution scolaire publique, et donc étatique, peut imposer à la propriété de soi, d'autant plus que les corps des propriétaires apprenants sont ceux de personnes mineures civilement.

L'idée d'une rivalité frontale entre la propriété du corps et l'État se retrouve dans la démarche de Max Stirner (1845), bien qu'il se situe dans un contexte d'émancipation propre à son époque. Cependant, il apporte une nuance importante. Le corps n'est pas simplement une propriété, il est, au sens le plus fort de ce verbe, le propriétaire. Il l'est parce qu'il est simplement unique, soit selon les termes de l'auteur : « Je suis le propriétaire de ma puissance, et je le suis quand je me sais Unique » (Stirner, 1845/2002, p. 284). Stirner défend le principe qu'il n'y a rien au-delà et surtout au-dessus de l'unique et de sa propriété. Il en découle, selon lui, un droit fondamental d'être ce qu'on a la force d'être (Stirner, 1845/2002). Ce principe entre en résonnance avec le droit à l'éducation, qui inclut la notion de plein épanouissement, qui implique donc la capacité intrinsèque de pouvoir s'épanouir, sinon il n'y aurait aucun intérêt à en réclamer le droit. Dès lors, si l'on considère que le corps est partie prenante de la personne, qu'il est aussi la personne (sans pour autant qu'il soit nécessaire que la personne ne soit strictement que le corps) et que la personne a droit à son plein épanouissement, alors il devient admissible que ce qu'un corps a la force d'être, il a également le droit de l'épanouir, au sens où l'épanouissement résulte des forces de développement du corps.

Si une telle hypothèse est admise, il convient encore de préciser ce qui est compris par le concept de corps, pour ensuite pouvoir jauger sa pertinence dans le contexte éducatif. Il s'agit en effet de repositionner, hors des contextes polémiques de Stirner et Sandel, les perspectives proposées, pour les introduire dans celle de la réalisation du droit à l'éducation. Le premier repositionnement s'effectue par rapport à l'argument de Sandel sur la limitation de la propriété de soi pour limiter les abus sur le corps. En considérant que le corps est un fondement éthique, au sens d'un critère permettant de poser une solide délimitation de l'action, il importe de considérer qu'un critère éthique doit éviter de se contredire pour être applicable. Afin de ne pas scier la branche sur laquelle

on s'assoit, la conservation de l'intégrité du corps ne peut se dissocier du libre usage du corps. Or, l'intégrité du corps s'inscrit dans deux logiques propres à sa condition effective. La première logique est celle de l'irréversibilité. Elle stipule que si un acte irréversible est commis sur un corps, celui-ci ne peut contrevenir à la conservation du corps. Dans le prolongement de la propriété du corps sur lui-même, il en résulte que le propriétaire d'un corps ne peut engager son corps dans une transaction contractuelle que s'il a la possibilité de garder son corps intègre durant la transaction, notamment en pouvant s'en retirer si nécessaire, et corrélativement s'il a également la possibilité de retrouver son corps intègre à la fin de la transaction. Ces deux conditions de transaction permettent ainsi de maintenir le droit de disposer de son corps sans risquer de le perdre et également sans risquer de perdre le droit y étant relatif et donc corrélativement l'exercice de ce droit.

La seconde logique de l'intégrité du corps est celle de l'irrémédiable. Elle prend en considération le corps dans la durée de la vie, soit comme une suite continuelle de transformations allant de la naissance à la mort. Le critère de l'irrémédiable stipule que la propriété du corps implique de pouvoir choisir, dans la mesure des possibilités effectives, les modalités dans lesquelles ce qui est irrémédiable peut advenir. Autrement dit, la conservation d'un fondement autoréférentiel nécessite de ne rien faire d'irrémédiablement compromettant, afin de conserver ce fondement, mais que, lorsque l'irrémédiable advient, la conservation du droit implique celle de pouvoir choisir à partir des possibilités restantes, ce qui permettra l'exercice de la liberté de disposer de soi. Cette seconde logique permet ensuite de repositionner la posture stirnérienne en considérant que le droit d'être ce qu'on a la force d'être s'applique aux potentialités effectives du corps et non au droit d'imposer des choix en regard de réalisations corporelles en fait concrètement impossibles. En considérant l'importance que revêt l'environnement social dans la conservation du corps ne serait-ce qu'en ce qui concerne les besoins vitaux, cela permet d'extraire la propriété de soi comme corps d'une opposition naïve au collectif, autant sur le plan relationnel qu'institutionnel. Autrement dit, dans la perspective éducative, il apparaît pleinement légitime de soutenir qu'un corps qui ne bénéficie pas d'une éducation voit ses chances de conservation considérablement réduites, dès lors évidemment que l'éducation reçue ne vise pas à restreindre le corps au-dessous de son droit.

Situé dans l'encadrement de l'irréversible et de l'irrémédiable, le corps peut trouver une définition suffisamment minimale pour être aisément identifiable pour tout propriétaire de corps et suffisamment maximale pour ne s'appliquer qu'aux corps qui sont leur propriétaire et qui donc sont recouverts de l'exercice actif du droit. Ces exigences permettent de discerner entre des corps objets de droit et qui, en soi, peuvent recouvrir un champ considérable de réalités corporelles, y compris non humaines, et les corps sujets de droit, qui ne prennent en considération que ceux qui ont la possibilité effective ou la potentialité inhérente (comme dans le cas des très jeunes enfants) de revendiquer un droit en vue de le voir appliquer.

Dans un tel encadrement, le corps est d'emblée un corps qui n'est pas seul. Il n'est pas isolé dans sa singulière observabilité biologique, ni réduit à une simple individualité, comme s'il flottait au milieu de nulle part. Il n'est pas non plus la bête enveloppe d'une psyché ou d'une raison ou de quoi que ce soit qui en ferait une chose seulement, y compris dans l'idée qu'il n'est qu'une propriété. Il est certes la propriété de son unique propriétaire, mais il est tout aussi pleinement le propriétaire unique. Uniques, mais pas seuls, les corps sont en communication, via les langages corporels évidemment, mais aussi les langages sémantiquement construits, comme celui du droit, ainsi qu'au travers de leurs comportements mutuels, compris, en partie du moins, comme chargés d'intentionnalités. Les corps forment ainsi des réseaux corporels d'interactions à caractère relationnel (c'est-à-dire dont la relation est la finalité propre) ou à caractère contractuel (c'est-à-dire dont la relation est un moyen en vue d'un but) ou des deux combinés. Le corps se comprend déjà ainsi comme l'évènement physique (c'est-à-dire toujours dans un ici et un maintenant) de relations possibles avec d'autres évènements physiques réalisant ensemble des relations concrètes. Le corps admis comme propriété de soi est donc l'auteur de son évènement physique relié potentiellement ou effectivement à d'autres auteurs de leur propre évènement physique pour réaliser un réseau relationnel autonome (c'est-à-dire dont le concret dépend des actes combinés d'appropriation de chacun sur soi comme évènement physique en réseau).

Cette définition du corps comme son propriétaire s'inscrit donc dans une affirmation profondément éthique, car chaque corps est responsable de l'existence du réseau. Il suffit ainsi d'un seul absent ou d'une seule présence nouvelle pour que le réseau change. Chacun se retrouve ainsi de fait responsable de l'état du réseau envers les autres. En ce sens, l'article 26 du droit à l'éducation est indissociable de l'article 29 alinéa 1 de la même Déclaration, soit « L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible » (Organisation des Nations Unies, 1948). Ces corps autonomes ne correspondent cependant pas à une pleine réalité. Nos sociétés, ne serait-ce que par leur simple gigantisme numéraire en regard de nos capacités de communication relationnelle effective, ne peuvent uniquement fonctionner comme un réseau de corps autonomes. Les institutions sont donc appelées, au minimum, à intervenir dès lors qu'un corps outrepasse son autonomie, soit dès lors qu'il tend à s'approprier par n'importe quel moyen un autre corps. Autrement dit, la violence (et donc la mort du réseau) commence lorsqu'un corps dit à un autre corps « tu es à moi » exclusivement, sans admettre comme condition fondatrice de dire ensemble « nous sommes à nous ». Il n'y a hélas pas de société sans système d'incarcération de certains corps (soit de réduction de la propriété des corps sur eux-mêmes), afin de ne pas compromettre la possibilité générale de conserver ou de créer des réseaux corporels. En tant qu'institution publique, l'école est donc amenée à se positionner sur sa contribution aux corps éthiques. Où l'école se situe-t-elle entre le pôle de maximisation de l'autonomie corporelle et le pôle opposé d'incarcération corporelle? Sachant que bien évidemment ces deux pôles sont théoriques, la réalité de nos institutions est toujours quelque part entre ces deux points de repère idéaux. L'enjeu est donc d'examiner dans quelles mesures il est possible de se rapprocher, à l'école, de celui de la maximisation de l'autonomie.

Exemple d'application

Pour se donner une idée de la praticabilité d'un curseur entre les pôles d'autonomie et d'incarcération, il convient de l'appliquer à un cas effectif. Le Plan d'Études Romand (PER), soit le système de régulation institutionnel qui s'applique à l'ensemble des cantons de Suisse romande en matière d'école obligatoire, constitue un candidat adéquat, ne serait-ce que parce qu'il affirme dès son préambule au point 1.2., reprenant la déclaration du 30 janvier 2003 de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin), que la mission prioritaire de l'école est notamment d'assurer le « développement de la personnalité équilibrée de l'élève » (CIIP, 2003), une formulation qui n'est pas sans évoquer, en des termes certes plus modestes, celle de l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*.

En parcourant brièvement les objectifs pédagogiques, voyons donc s'il est possible de trouver des indicateurs explicites sur le corps et son autonomie. En tapant « corps » sur le moteur de recherche du site officiel du PER (CIIP, 2010-2016), 68 occurrences sont proposées, dont 34 contiennent explicitement le mot « corps » dans leur intitulé (33 concernent effectivement le corps physique et non pas le corps enseignant). L'autre moitié propose des thèmes liés. Sans surprise, le domaine « corps et mouvement » regroupe une bonne partie de la première grande frange d'objectifs, récapitulés dans les *commentaires généraux du domaine* (CIIP, 2010-2016). En substance, il s'agit par l'activité sportive et l'éducation nutritionnelle de promouvoir la pleine santé. Il s'agit aussi de favoriser le développement des potentialités du corps à se mouvoir en différents contextes. Ce corps sain et mobile peut aussi devenir un corps compris dans une démarche esthétique, au sens du théâtre et de la rythmique. La seconde frange porte sur la connaissance du corps comme objet d'études scientifiques. Le reste, plus modeste proportion, se partage principalement entre les représentations du corps dans les arts, la musique et la littérature et l'ensemble des aspects préventifs, notamment de la violence, qui orbitent autour du corps et des relations entre les corps. En résumé, l'école promeut un corps sain, tout de même performant, objet d'études scientifiques et sujet de démarches artistiques, à l'abri de toutes sortes de violences.

En première lecture, fort heureusement et assez normalement, les critères de l'irréversible et de l'irrémédiable ne sont pas frontalement compromis. Par contre, lorsqu'il s'agit de tendre vers une maximisation de l'autonomie des corps en réseau, il est possible de considérer que l'école publique a encore une bonne marge de progression. Le corps voulu par l'école demeure en effet fortement objectivé. Il l'est complètement lorsqu'il est explicitement étudié comme objet de sciences, mais il est également objet de contrôle dans la nutrition, objet de maîtrise dans le mouvement et soumis à une finalité esthétique dans les pratiques artistiques. Enfin, le corps est en général dans le temps de classe, soit réduit à l'immobilité, soit à un mouvement qui se justifie pour une finalité d'apprentissage. D'où ce rythme quasi universel entre un temps de classe sous contrôle et un temps de non classe, soit la récréation, conçu généralement comme un moment de défoulement corporel, dans le but évident

de pouvoir calmement retourner aux apprentissages (y compris ceux sur le corps). Comme le dénonce Ken Robinson (2017), l'école obligatoire publique reste un produit issu d'une logique de maîtrise née au XIXe siècle où, il faut bien l'admettre, le corps reste soumis à l'autorité de l'esprit, ou de la raison ou du sujet ou de quoi que ce soit qui cherche à le maintenir dans un rôle de moyen.

Conclusion

Il y a donc bien une certaine aliénation du corps en regard de ce qu'il pourrait être dès lors qu'il n'est pas juste le support d'une personne qui s'épanouit comme autre que son corps, mais pleinement corps dans l'épanouissement de la personne. Les millions de corps d'apprenants à travers le monde, qui passent bien un tiers de leur temps dit actif, de quatre à vingt-cinq ans (selon les parcours), vissés sur des chaises, dont l'inconfort semble le garant d'apprentissages studieux, questionnent sérieusement la valeur effective accordée au corps à l'école et donc dans une bonne partie de la vie. La profusion des codes de conduite corporelle portant autant sur la mobilité, la possibilité de boire ou de manger, l'accès aux toilettes et les interdits relatifs à l'apparence, qui sont souvent placardés sur les murs des salles de classe ou les couloirs des établissements, ne sont pas sans rappeler, hélas, les mêmes restrictions que l'on trouve dans les institutions carcérales. Alors, en regard des nouvelles possibilités d'apprentissage, notamment amenées par les technologies de la communication (Downes, 2012), il serait intéressant de poser une réflexion collective sur la légitimité d'imposer aux corps de telles restrictions temporelles et spatiales, certes comprises comme moyens nécessaires pour atteindre les finalités de l'école. En ce sens, il semble permis de se demander si le corps, comme sanctuaire très concret des droits fondamentaux, ne devrait pas être davantage considéré comme tel dans les institutions qui ont justement pour but de préparer la société de demain.

Références bibliographiques

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. Document accessible à l'adresse <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration>.

CIIP (2010-2016). *Plan d'études romand.* Document accessible à l'adresse : <https://www.plandetudes.ch/per>.

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge.* Document accessible à l'adresse : <https://www.downes.ca/me/mybooks.htm>.

Friedman, M. (1962, 2010). *Capitalisme et liberté* (traduit par A.-M. Charno). Paris : À contre-courant.

Hayek, F. A. (1960, 1994). *La constitution de la liberté* (traduit par R. Audoin, J. Garello). Paris : Litec.

Lévinas, E. (1995). *Altérité et transcendance.* Montpellier : Fata Morgana.

Mounier, E. (2000). *Écrits sur le personnalisme.* Paris : Seuil.

Nozick, R. (1974, 1988). *Anarchie, état et utopie* (traduit par E. D'Auzac de Lamartine). Paris : PUF.

Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'Homme.* Site accessible à l'adresse : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Robinson, K. (2017). *Changez l'école! : La révolution qui va transformer l'éducation* (traduit par M. Bouvier). Paris : PlayBac.

Sandel, M. J. (2016). *Justice* (traduit par P. Savidan). Paris : Flamarion

Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme.* Paris : Nagel

Stirner, M. (1845, 2002). *L'unique et sa propriété* (traduit par R.-L. Reclaire, numérisé par M. Bergeron). Document accessible à l'adresse : <http://classiques.uqac.ca/classiques/stirner_max/unique_propriete/Stirner_unique_propriete.pdf>

Commenter l'article

Lorsqu'il y a décalage entre les valeurs de la famille et de l'école

Denis Jeffrey

Introduction

Souvent source de conflits, le rapport des parents à la culture scolaire est pourtant un facteur clé dans la réussite des élèves (Enkeleda, 2017 ; Périer, 2014). La majorité des parents accordent leur entière confiance au système éducatif. Ils accompagnent leurs enfants à chaque étape scolaire et s'engagent parfois au sein de l'école pour soutenir les activités parascolaires ou pour assumer un poste sur le conseil d'établissement. Il y a par contre des parents qui transmettent à leurs enfants une culture anti-scolaire ou qui voudraient imposer à l'école leurs valeurs religieuses. Dans ces situations, l'école doit déployer des efforts supplémentaires pour la réussite de tous et pour défendre des « valeurs universelles qui transcendent la société »[1]. Du moins, c'est l'idée qui sera défendue ici en vue de créer une école égalitaire qui soutient tous les élèves, de tous les milieux sociaux, issus de l'immigration ou de groupes religieux, avec un handicap physique ou un diagnostic de TDAH, et même ceux qui s'identifient à la communauté LGBT.

1.Des valeurs fondamentales pour l'éducation

Depuis la Révolution tranquille, l'école québécoise s'est peu à peu extirpée de l'autorité religieuse pour se mettre en phase avec l'idéal d'autonomie individuelle promu par la philosophie des Lumières. En effet, notre système scolaire, avec la fin, en 1963, de l'enseignement des 519 articles du *Petit catéchisme de Québec* (Vallières, 1999), ne vise plus à conformer les élèves aux vertus chrétiennes de chasteté, de pureté du cœur, d'obéissance au clergé, de charité et de piété. Cette époque où la religion était placée au sommet des matières à enseigner est révolue (Hamel, 1995). Autre temps, autre mœurs. Quatre grandes valeurs, héritées de l'humanisme des Lumières, orientent dorénavant l'ensemble des

[1] Cette expression est utilisée par la Cour suprême du Canada dans la cause Ross (1996) pour défendre les valeurs universelles de la société canadienne contre les propos antisémites tenus par l'enseignant Ross.

programmes d'éducation au Québec. Il s'agit de la Raison critique, du Progrès technoscientifique, industriel, sanitaire, social et moral, de l'Autonomie individuelle et de la Démocratie délibérative (Kerlan, 2003 ; Simard, Cardin et LeVasseur, 2016).

Une valeur est un bien moral, et dans son sens profond, elle demeure un idéal partagé qui suscite un désir de perfectionnement, de dépassement, d'accomplissement personnel et collectif. Les quatre grandes valeurs promues par l'humanisme des Lumières motivent les individus et les sociétés à devenir meilleurs, à donner un sens éthique à leurs actions et à soutenir leur pratique du jugement critique dans toutes décisions. À plus d'un égard, ces valeurs sont devenues des sources inépuisables d'inspiration pour le système d'éducation québécois et pour les agents éducatifs.

En fait, le système scolaire moderne du Québec se construit depuis plus d'un demi-siècle sur ces quatre valeurs, tout en interrogeant continuellement leurs significations et leurs limites. Elles portent la promesse d'émancipation des individus, condition de construction d'un monde nouveau qui met fin à la domination masculine (Gauchet, 2018). À cet égard, l'idéal d'autonomie des élèves est devenu central dans le système scolaire depuis les années 1970. À cette époque, l'école cherche véritablement à émanciper les élèves (Corbo, 2006). Les programmes d'enseignement s'inspirent de la psychologie de Carl Rogers et de ses valeurs d'épanouissement personnel, de réalisation de soi et d'imagination créatrice. Ce passage obligé par Rogers a amené l'école québécoise à placer l'enfant au centre de l'entreprise pédagogique. Les élèves sont invités à apprendre à se connaître et à poser sur les réalités sociopolitiques un regard critique fondé sur les faits dans une démarche intellectuelle cohérente, rigoureuse et nuancée. Les futures générations doivent être en mesure de porter des appréciations justes sur le monde et de participer à des débats d'idées en formulant des arguments bien construits. Le cours de philosophie pour enfants, qui fascinent les enseignants, correspond pleinement à cet idéal d'autonomie. Ce même idéal sert de leitmotiv pour encourager les élèves à faire preuve de discipline personnelle, d'ouverture d'esprit et de tolérance. Enfin, lorsqu'on amène les élèves à réfléchir à partir de faits, force est de constater que les quatre grandes valeurs héritées des Lumières sont convoquées.

Le choix de la raison critique, de l'autonomisation des élèves, de l'enseignement des savoirs technoscientifiques et de la délibération est entièrement intégré aux programmes scolaires québécois. En misant sur ces valeurs, l'école devient émancipatrice pour les élèves qui, comme le souhaitait Alain Renaut (2004), accèdent au rang d'êtres humains capables d'exercer leur jugement critique et de participer à un débat d'idées. Pour Renaut, c'est par l'entremise de l'éducation que les enfants peuvent être initiés aux idéaux des Lumières. Les pratiques scolaires, par leurs influences fortes, contribuent à les affranchir de préjugés sociaux, de préconceptions sur le monde, de croyances malveillantes sur autrui, de conditions de vie iniques, de pratiques personnelles aliénantes, d'une culture anti-intellectuelle et anti-égalitaire, en fait, de représentations normatives qui s'opposent aux grandes valeurs héritées de l'humanisme des Lumières.

Cette éducation moderne entraîne nécessairement une rupture avec des pratiques anti-émancipatrices intériorisées par les enfants au cours de la socialisation familiale. La famille demeure l'institution la moins touchée par les grandes valeurs héritées des Lumières. Elle est traditionnellement structurée sur le modèle vétuste de la domination des pères et véhicule les valeurs inégalitaires du patriarcat (Pétillon et Darmangeat, 2018). Depuis la Révolution tranquille, en revanche, l'institution familiale est en transformation. Nombre de couples jouissent des acquis sociaux, moraux et légaux de la vie moderne. Toutefois, des familles québécoises résistent encore aujourd'hui à la modernisation des mœurs. Certaines d'entre elles élèvent leurs enfants dans un moralisme religieux rébarbatif aux libertés sexuelles et à l'hédonisme contemporain. Les pères défendent une position symbolique de premier magistrat dans leur famille. En fait, ces familles sont réfractaires à la raison critique et se satisfont de vérités révélées. La famille Lavallée-Jutras, dont la cause est présentée plus loin, alléguait que le cours d'Éthique et de culture religieuse causait un préjudice grave à leur enfant étant donné qu'il était exposé à un point de vue relativiste sur leur propre religion, en constitue un excellent exemple. En fait, leur culture familiale était en porte-à-faux avec la culture scolaire moderne fondée sur l'héritage des Lumières. Comment alors concilier la culture scolaire et la culture familiale ancrée dans de telles croyances religieuses?

2. Décalage entre culture familiale et culture scolaire

La contribution extraordinaire de l'école pour le bien des élèves et pour le bien commun vient souvent frapper l'écueil de cultures parentales moins ouvertes à l'humanisme des Lumières. La plus grande majorité des familles québécoises transmettent à leurs enfants des valeurs qui convergent avec celles des programmes éducatifs. Or, il arrive que des parents manifestent publiquement leur désaccord avec les orientations d'un programme scolaire, comme c'est le cas en Ontario pour l'enseignement de l'éducation sexuelle, et au Québec pour le programme d'Éthique et de culture religieuse (ÉCR). Force est alors de constater, dans certaines situations, un décalage entre les valeurs des parents et celles promues par l'école. Puisque la réussite scolaire des élèves passe nécessairement par des relations de confiance entre l'école et les parents, il y a lieu de réfléchir sur ce décalage entre la culture scolaire et la culture familiale. On doit d'emblée comprendre que le décalage peut être plus ou moins prononcé. Les accommodements pour des motifs religieux qui font ponctuellement les manchettes dans les journaux n'ont pas tous l'importance des récriminations de la famille Lavallée-Jutras.

En effet, cette famille, entendue par la Cour suprême du Canada, affirmait que l'enseignement de la culture religieuse n'était pas en phase avec leur propre enseignement de la religion à la maison. Les parents avaient donc demandé à la commission scolaire d'exempter leur enfant du cours de ÉCR. Il n'y a pas si longtemps, en effet, l'école publique québécoise transmettait aux élèves les valeurs et les croyances des parents. Les parents catholiques et protestants pouvaient compter sur une école confessionnelle pour poursuivre l'éducation

reçue à la maison. Toutefois, avec la déconfessionnalisation des écoles publiques au Québec à l'aube du dernier millénaire, le système scolaire a été déconfessionnalisé. Il s'est ouvert à la diversité des croyances religieuses et au pluralisme culturel. Dorénavant, l'école adhère pleinement aux grandes valeurs de l'humanisme des Lumières.

La cause de la famille Lavallée-Jutras a d'abord été entendue par la Cour supérieure du Québec en 2009 qui a estimé que le programme ne porte pas atteinte à leur liberté de religion. L'année suivante, la famille a fait appel de cette décision devant la Cour d'appel du Québec qui l'a rejeté. Finalement, la décision du premier tribunal a été conduite devant le plus haut tribunal canadien. La famille Lavallée-Jutras a essayé de convaincre les juges de la Cour suprême que le programme de ÉCR causait un préjudice grave à leur enfant du fait qu'il était exposé à un point de vue relativiste sur leur religion, et parce que l'enseignement de différentes réalités religieuses pouvait le troubler. Ce couple de Drummondville soutenait également que leur religion n'était pas enseignée avec une approche neutre et qu'on mettait leur enfant en contact avec d'autres univers religieux, ouvrant pour lui un choix qu'il ne connaissait pas. Pour eux, l'enseignement culturel des religions produisait donc un relativisme contraire à leur vision du catholicisme comme ultime et seule vraie religion. Il s'agissait à l'évidence d'un point de vue fondamentaliste qui refuse le pluralisme et l'œcuménisme[2]. La Cour suprême du Canada a écrit que l'opinion des parents « selon laquelle un relativisme moral fondamental constitue la caractéristique essentielle de ce programme n'est pas suffisante pour établir une violation de la Charte canadienne ou de la Charte québécoise » (Cour suprême du Canada, 2012, p. 259-260).

Les juges de la plus haute cour canadienne ont frustré les parents de Drummondville, mais ils ont donné satisfaction à Loyola High School, quelques années plus tard, en permettant que cette école secondaire catholique de Montréal offre un enseignement confessionnel de l'éthique (Cour suprême du Canada, 2015). La Cour a donc accordé à cette école un accommodement qui lui permet d'enseigner sa religion dans une perspective croyante. Cette décision affaiblit les quatre grandes valeurs de l'humanisme des Lumières qui servent de fondement à l'autonomie du jugement des élèves et à la discussion critique éclairée. En fait, Loyola High School refuse l'impartialité pédagogique[3] exigée par le programme de ÉCR.

Dans une autre cause de 2002 (Cour suprême du Canada, 2002), les juges majoritaires de la Cour suprême du Canada avaient rappelé à une commission scolaire que les droits et libertés accordés par la Charte canadienne priment sur les valeurs des parents concernant l'orientation sexuelle. La commission scolaire refusait d'approuver des ouvrages pour l'enseignement du programme Éducation à la vie familiale qui illustraient des parents de même sexe. La décision de la Cour n'était pas unanime. Des juges dissidents ont considéré que même si la Charte protège les personnes homosexuelles contre la discrimination, il faut considérer « le rôle privilégié qu'ont les parents de décider de ce qui contribue au bien-être de leurs enfants, y compris leur éducation morale,

[2] Ce mouvement fait la promotion d'un dialogue et d'actions communes entre les religions.

[3] L'impartialité pédagogique ne consiste pas à éviter le questionnement critique sur les religions et leur morale, mais à les aborder sans parti pris négatif ou positif. Certains utilisent le concept de neutralité pédagogique qui renvoie à l'usage d'une attitude objective et sans préjugés. Ces deux concepts touchent en fait à la norme éthique de réserve qui exige qu'un enseignant s'abstienne de toutes formes de prosélytisme, de prédication ou d'endoctrinement.

et leur droit d'élever leurs enfants selon leurs croyances personnelles, religieuses ou autres… » (2002, p. 715). Il est entendu que les parents délèguent leurs enfants au système scolaire et qu'ils peuvent les retirer en tout temps. Cette position des juges dissidents renforce l'idée que l'école appartient aux parents plutôt qu'à tous les citoyens.

Les requêtes de ce type devant la Cour suprême du Canada sont heureusement rares. L'école arrive habituellement à prendre en compte des demandes d'accommodement qui ne débordent pas la mesure de ses moyens. Elle accueille positivement celles des élèves musulmans en période de jeûne ou celles des Témoins de Jéhovah[4] qui n'acceptent pas les fêtes traditionnelles. Toutefois, ces situations de décalage produites par une demande d'accommodement pour un motif religieux attirent l'attention des médias qui les amplifient. Le décalage paraît immense, alors qu'il est plutôt facile de le traiter.

Il existe par contre des situations de décalage moins médiatisées, et qui sont pourtant néfastes pour la réussite scolaire des jeunes. À cet égard, il y a lieu de considérer le décalage très prononcé entre la culture scolaire et la culture familiale de parents québécois francophones des classes défavorisées. Le motif du décalage, cette fois-ci, n'est pas directement religieux. Intéressons-nous à ces parents des couches populaires qui ne valorisent ni la réussite scolaire, ni la vie intellectuelle, ni les lettres.

[4] Les Témoins de Jéhovah refusent de participer aux fêtes traditionnelles. Les enfants déclinent les invitations aux anniversaires de naissance et ne ritualisent pas les leurs. Ils ne célèbrent pas Halloween, Noël, le Nouvel an, le Carnaval ni Pâques. Pour ce groupe religieux, les interdictions viennent de la Bible. Selon eux, il est écrit dans ce texte sacré que les premiers chrétiens ne participaient pas à ces fêtes, ipso facto, ils doivent s'en abstenir. C'est le même raisonnement utilisé par l'Église catholique pour l'exclusion des femmes à la prêtrise.

3. La culture anti-scolaire d'une frange des familles québécoises

Au Québec, le décrochage scolaire des garçons est plus élevé dans les milieux familiaux francophones défavorisés (Saint-Amant, 2007). Plusieurs facteurs sont pris en compte pour expliquer cet échec du système scolaire. L'un des plus déterminants est le conformisme des jeunes garçons aux stéréotypes traditionnels de la virilité machiste (Ayral, 2011, Jeffrey, 2018). Pour ces élèves, l'école est généralement perçue comme étant féminine. L'univers scolaire ne correspond pas aux valeurs patriarcales de leur milieu familial. La culture anti-scolaire de ces jeunes n'est pas liée au fait que le corps enseignant soit féminin. C'est plutôt que ces jeunes garçons sont coincés dans un stéréotype viriliste et qu'ils préfèrent en finir le plus tôt possible avec l'école. Ils n'arrivent pas à se sentir bien dans leur rôle d'élève. Ils sont rébarbatifs au monde scolaire (Debarbieux, Alessandrin, Dagorn et Gaillard, 2018). La vie intellectuelle ne les stimule pas. Ils adhèrent à des représentations négatives de la culture savante. En fait, leur culture viriliste est incompatible avec le goût d'apprendre. Ils croient erronément que la vie intellectuelle est pour l'élite et que les sentiments positifs envers l'école sont féminins. Le concept de virilité utilisé ici renvoie aux qualités, attributs et ressentis des garçons qui cherchent à montrer à tout prix qu'ils ne sont pas des filles (Jeffrey, 2016). En somme, ces garçons considèrent que leur virilité est sauve tant qu'ils ne sont pas associés à quelque chose de féminin. Et pour eux, le monde scolaire est féminin.

C'est d'abord dans leur famille que ces jeunes garçons sont socialisés au stéréotype patriarcal de la domination du masculin sur le féminin (Bourdieu, 1998). Leurs comportements sexistes, homophobes, anti-intellectuels et anti-scolaires sont par la suite valorisés par leur groupe de copains. Leur culture viriliste, héritée de la famille, forme leur identité de genre et leur procure un sentiment très fort d'appartenance à leur milieu de vie (Duru-Bellat, 2002, 2008). Ces jeunes se confortent dans l'idée qu'ils ne se reconnaissent pas dans la culture scolaire. Si l'un d'eux aime l'école, il devra le cacher. On rencontre à l'évidence ce modèle de comportement chez nombre de jeunes issus de familles immigrantes qui ne valorisent pas non plus la culture scolaire. Tous ces jeunes entrent à reculons dans l'école moderne. Ils restent sourds, malheureusement, à ses visées émancipatrices, critiques et démocratiques.

Généralement, les parents préfèrent que leurs enfants ne s'éloignent pas trop des normes de leur famille (Favez et Frascarolo-Moutinot, 2005). Ils craignent que leurs enfants ne leur ressemblent plus, en fait, qu'ils deviennent des étrangers. Dans un milieu social qui ne valorise pas la vie intellectuelle, un enfant ne peut, dans une discussion avec ses parents ou ses copains, mobiliser des savoirs critiques et utiliser une langue châtiée apprise en classe sans susciter la suspicion. S'il se montre trop savant, ils lui diront qu'il se donne des grands airs, qu'il parle comme un fifi ou qu'il se prend pour un autre. Dans ces situations, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale et sociale pose un grave problème. Autant la famille que les copains font pression sur un jeune garçon pour le conformer aux normes anti-scolaires de son milieu de vie.

4. Culture première et culture seconde

Les enfants sont socialisés dans leur famille à la culture de leur milieu social. Dans les termes de Fernand Dumont, cette culture familiale n'a pas de prétention à la réflexivité (2005, p. 55). Pour Dumont, la culture scolaire constitue une culture seconde qui initie l'élève à la pensée critique, scientifique, délibérative et humaniste. La culture première des milieux défavorisés n'est pas en phase avec la culture seconde. Dès lors, les enfants souffrent de cette tension entre les normes culturelles de la famille et les valeurs de l'école héritées des Lumières. Certains enfants s'en sortent mieux que d'autres, car ils sont à l'aise dans les deux cultures. Ils savent utiliser l'une et l'autre culture selon les situations sociales et les personnes en présence. D'autres enfants ont dû s'émanciper de leur milieu familial pour poursuivre leur parcours scolaire.

On ne peut généraliser ce phénomène, car les parents des milieux défavorisés ne partagent pas tous la même culture anti-scolaire. Il faut plutôt comprendre ici qu'une culture anti-scolaire se développe principalement dans les milieux défavorisés, même si une frange de parents des milieux défavorisés valorisent la culture scolaire et acceptent que leurs enfants deviennent différents d'eux. Mais dans le cas contraire, il n'est jamais facile pour un enfant de lever l'ancre sans nier son appartenance à la culture première. Il s'agit pour lui de mener un travail d'intelligence qui l'amènera à s'approprier son autonomie et à découvrir le plaisir de la vie intellectuelle.

Ce décalage entre milieu défavorisé et milieu scolaire ne conduit pas à des demandes d'accommodement. Il est structurel, c'est-à-dire hérité des mœurs des francophones catholiques du Québec. Toutefois, depuis la Révolution tranquille, un grand nombre d'entre eux ont compris les bénéfices de la culture scolaire. Les parents ont encouragé leurs enfants à accéder à une culture différente de la leur. De son côté, l'école a essayé de trouver les moyens de garder ces jeunes à l'école, de valoriser les savoirs savants et la vie intellectuelle sans toutefois dévaloriser leur culture première. Les enfants doivent reconnaître les contextes sociaux où il y a lieu d'utiliser la langue vernaculaire et la langue standard. En fait, l'école doit encore chercher une pédagogie qui tient compte de cette population scolaire dont les chances de réussite sont minces.

Le décalage entre l'école et les familles très religieuses n'est pas du même ordre. Les parents peuvent être ou non éduqués, mais ils revendiquent une école à leur image. Ils hésitent à accepter l'autonomisation de leurs enfants. Dans ces situations, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale est colossal. On peut même parler d'incompatibilité entre les valeurs de la famille et les valeurs de l'école. Claustrés dans une identité religieuse, ils craignent les valeurs héritées de l'humanisme des Lumières.

Or, que les enfants proviennent de milieux défavorisés ou de milieux religieux, l'école doit promouvoir la culture seconde[5]. Il est dans sa mission de faire comprendre aux élèves et à leurs parents les bienfaits d'une culture critique, délibérative et scientifique. Ces jeunes élèves doivent trouver dans l'école des espaces de liberté pour discuter de leurs interrogations et de leurs doutes. L'école doit leur offrir des savoirs qui leur permettent de poursuivre leur chemin de découverte dans la culture savante. Mais en même temps, cette même école ne peut dévaloriser la culture première de la famille. Elle doit initier tous les enfants de l'école publique à la culture seconde sans les obliger à s'extirper de leur culture première.

[5] Cette culture seconde tient lieu de fondement de la culture civique commune.

Conclusion

Les valeurs modernes qui proviennent de l'humanisme des Lumières ne pourraient être remises en question. Sur celles-ci reposent nos traditions démocratiques, nos chartes de droits, notre esprit scientifique et les pratiques civiques qui nous lient dans le respect réciproque. Le système scolaire assume cette mission capitale de transmettre aux nouvelles générations une culture commune fondée sur les valeurs de cet humanisme, mais dans le plus grand respect de la diversité. Une culture scolaire ne s'impose pas. Elle doit plutôt apparaître aux yeux des élèves et de leurs parents comme la promesse d'un meilleur monde plus pacifique, plus sécuritaire, plus égalitaire et plus prospère. Il appartient aux parents d'entrer en dialogue avec les valeurs de la culture scolaire, d'interroger leur pertinence et leur légitimité. Les parents peuvent défendre des valeurs différentes, mais ils doivent aussi comprendre les bénéfices de vivre dans une société qui partage les valeurs communes promues par l'école. Dans la classe, les valeurs humanistes des Lumières constituent un rempart et une réponse rigoureuse et responsable contre les comportements déplacés des élèves, mais aussi de tous les agents scolaires.

Il est normal que des élèves interrogent le décalage entre la culture familiale et la culture scolaire. La culture scolaire ne doit être perçue par ces derniers que comme un ensemble de pratiques et de connaissances utilisables uniquement en classe. La culture scolaire qui promeut des pratiques réflexives, critiques, délibératives et scientifiques doit leur servir dans leur vie de tous les jours. Les élèves doivent apprendre, en fait, à faire des ponts entre leur culture première et celle de l'école.

Enfin, n'oublions pas ce rôle attribué à l'école de transmettre une culture scolaire commune productrice de liens sociaux égalitaires. L'école égalitaire commence dans la classe. Notre époque croit erronément que les valeurs disparaissent ou qu'elles sont affaiblies par l'économie capitaliste. Contre les partisans de la crise des valeurs, de la perte des repères et de la panne de futur, il y a lieu de mettre de l'avant l'héritage des Lumières. En plus de produire une école égalitaire, cet héritage rend possible une éducation à la diversité. En fait, les individus, différents les uns des autres par leurs croyances et leurs normes sociales, ne peuvent s'épanouir et vivre pacifiquement ensemble que dans le cadre où chacun partage un socle de valeurs humanistes communes.

En somme, le rôle de l'éducation des parents et celui de l'école peuvent diverger. La culture familiale est plurielle. Tous les parents ne partagent pas les mêmes idées sur la sexualité, l'amour, la religion, le pouvoir, l'autorité et le travail. La famille peut être le lieu d'une morale passablement subjective et privée. Un parent transmet des connaissances qui n'engagent pas nécessairement la critique, la réflexion et la délibération. Les enfants héritent, sans devoir les remettre en question, de convictions, de croyances et de valeurs religieuses, morales, sociales et politiques de leur famille. Cette normativité forme l'identité familiale de l'enfant. À cet égard, la culture familiale transmet principalement une éthique de conviction, selon les termes de Max Weber (Hottois, 1996). Or, c'est la mission de l'école de transmettre une éthique de responsabilité fondée sur l'humanisme des Lumières qui permet – et c'est le plus grand projet de la philosophie contemporaine – de définir notre identité humaine commune.

Références bibliographiques

Ayral, S. (2011). La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège. Paris : PUF.

Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J. et Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste.* Observatoire européen de la violence à l'école.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine.* Paris : Seuil.

Corbo, C. (2006). Finalités de l'éducation et mission de l'école : 1960-2000. *In* C. Saint-Pierre et J.-P. Warren (dir.), *Sociologie et société québécoise* (p. 97-117). Montréal : PUM.

Cour suprême du Canada (1996, 3 avril). *Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick.* Document accessible à l'adresse : <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>.

Cour suprême du Canada (2012, 17 février). *S.L. c. Commission scolaire des Chênes.* Document accessible à l'adresse : <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>.

Cour suprême du Canada (2015, 19 mars). *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général).* Document accessible à l'adresse : <https ://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>.

Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme.* Montréal : Bibliothèque québécoise.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes.* Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés, 1*(19), 131-149.

Enkeleda, A. (2017). *Implication des parents et des enseignants : quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?* Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec, Canada.

Favez, N. et Frascarolo-Moutinot, F. (2005). La construction de l'identité de soi dans la famille. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 2*(35), 51-60.

Gauchet, M. (2018). La fin de la domination masculine. *Le Débat, 3* (203), 75-98.

Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec.* Montréal : HMH.

Hottois, G. (1996). Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. *Laval théologique et philosophique, 52*(2), 489-498. Document accessible à l'adresse : <id.erudit.org/iderudit/401006ar>.

Jeffrey, D. (2016). Masculinité adolescente et rite de virilité. *In* D. Jeffrey, J. Lachance et D. Le Breton (dir.), *Penser l'adolescence.* Paris : PUF, 57 - 71.

Jeffrey, D. (2018). Les effets délétères du virilisme de jeunes élèves. *Formation et Profession, 26*(3), 126-130.

Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation.* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation, 20*, 3-8.

Pétillon, J.-M. et Darmangeat, C. (2018). Histoire et préhistoire de la domination masculine. P*arcours. Cahiers du GREP Midi-Pyrénées, 2018*, 97-125.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité.* Paris : Flammarion.

Saint-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école.* Montréal : Éditions Sisyphe.

Simard, D., Cardin, J.-F. et LeVasseur, L. (2016). *Éducation et humanisme.* Québec : PUL.

Vallières, C. (1999). Apprendre à bien mourir : les écoliers et la mort au Québec 1853-1963. *Études d'histoire religieuse, 65*, 29-51. doi:10.7202/1006837ar

Commenter l'article

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 économico-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 parrêsiastes 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'expliciter, 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 appuierons 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'entièreté humaine 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 déterminité, 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'approprier 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 habilitent la raison, l'appréciation des raisons bonnes et la critique de celles qui ne le sont pas, ainsi que la reconnaissance de l'autre. 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 entraine 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 consommatrice 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 découpables 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 reconnaisance. *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 Cursus 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

Commenter l'article

Entre herméneutique et critique : le *team teaching* comme fracture de l'autorité

Arianne Robichaud

Marina Schwimmer

Introduction

Les réflexions relatives au potentiel libérateur ou contraignant des savoirs transmis au sein de l'activité éducative ne sont pas nouvelles, jalonnant chacune à leur façon l'histoire de la philosophie de l'éducation : de la critique adressée par Socrate aux sophistes au regard d'une éducation plus démagogique et corruptrice qu'émancipatoire (Platon, s.d.) jusqu'aux théories des tenants actuels d'une pédagogie critique qui déconstruit l'idée de savoirs épistémologiquement et sociologiquement neutres (Kincheloe, 2008*a*), la question de la nature même des connaissances transmises et de leurs impacts sur l'apprenant accompagne, depuis toujours, la pensée philosophique en éducation. Tantôt émancipatoires chez Arendt, puisqu'ils permettent aux nouvelles générations de s'approprier le passé et les traditions en vue de les renouveler sans complètement les détruire (Arendt, 2012), tantôt aliénants chez Feyerabend considérant leur ancrage dans une science et une culture exclusivement positivistes et occidentales (Feyerabend, 1988), les savoirs transmis dans l'institution éducative, qu'ils soient entrevus comme libérateurs ou vecteurs de domination, sont toutefois inexorablement liés à la question de l'autorité du maître comme herméneute qui détient, paradoxalement, le pouvoir d'exploiter et de reconduire l'aliénation tout comme celui de permettre à ses élèves ou étudiants de la reconnaître et d'y résister. C'est dans cette perspective que s'inscrit le texte qui suit, soit une réflexion sur la manière dont l'impact aliénant ou émancipatoire des savoirs sur l'apprenant dépend intimement du rapport herméneutique du maître à ces mêmes savoirs, argument que nous présentons en deux temps :

1) en illustrant d'abord la question à l'aide du débat tenu entre Gadamer et Habermas au regard de la nature de l'herméneutique et de ses liens à la question éducative, puis 2) en discutant une approche critique du *team teaching* (Colwill et Boyd, 2008) susceptible de modeler, pour les enseignants et pour les élèves et étudiants, un rapport de conscientisation et de résistance face au potentiel d'aliénation des savoirs transmis dans l'activité éducative.

Gadamer, Habermas et le maître interprète : entre savoirs nécessaires et savoirs aliénants

Il est certes impossible de restituer ici l'ensemble des tenants et aboutissants du débat tenu entre Gadamer et Habermas, considérant qu'ils représentent non seulement deux géants de la philosophie contemporaine, mais également qu'ils s'inscrivent tous deux dans des traditions de pensée (herméneutique et théorie critique de l'École de Francfort) dont les assises théoriques exigeraient elles-mêmes de longues expositions. C'est pourquoi nous nous limitons ici à présenter, de façon sommaire et en référence aux grandes lignes de ce débat, les fondements de leurs pensées respectives au regard de l'herméneutique ainsi que leurs articulations à la question éducative, et ce, plus spécifiquement en ce qui a trait au rapport entre savoir, maître et élève.

Par les moyens du langage, le projet herméneutique de Gadamer entreprend de résoudre le problème du caractère compréhensible et interprétable des objets du passé, suivant la prémisse d'une inscription fondamentale de l'acte d'interprétation dans une histoire et une culture : nous comprenons le monde et ses objets (matériels, symboliques ou conceptuels) à la lumière d'une tradition historique et culturelle dans laquelle nous sommes ancrés, et qui nous englobe toujours (Gadamer, 1996). Comme l'indique Simard (2002) : « par conséquent, nos interprétations ne sont jamais neutres mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés. La tradition est à la fois ce qui limite et rend possible la compréhension, ce qui l'ouvre et la contraint » (p. 66). Pour les défenseurs de cette perspective, cet horizon d'interprétation n'est pas figé, mais toujours susceptible d'engendrer une production nouvelle : dans l'acte de compréhension, nous nous transformons nous-mêmes et notre rapport au monde, mais nous transformons également les traditions qui le constituent dans un élan qui ressemble davantage à une reconduction renouvelée qu'à une simple reproduction (Grondin, 1993).

En ce sens, et en termes gadamériens, l'acte d'éducation est fondamentalement herméneutique : différents savoirs, issus d'un passé et de traditions, sont transmis aux jeunes générations dans l'espoir d'une réappropriation, d'une nouvelle productivité qui est toutefois enracinée dans un passé qui constitue simultanément un ancrage et un futur. Dans cette optique, l'autorité du maître est intimement liée à l'autorité du texte, dans la mesure où tous deux sont ancrés dans une tradition de compréhension commune, partagée (Bingham, 2001) : « *Following Gadamer, a book is authoritative to the extent that it has informative content and to the extent to which it lends itself to a cultural and historical understanding that takes place between the reader and the book* » (p. 266).

Cette relation herméneutique garantit, pour Gadamer, la reconnaissance de l'autorité du maître par ses élèves ou étudiants : non pas autoritaire, mais « faisant autorité », le maître est ainsi celui qui est naturellement reconnu par les apprenants du fait qu'il entretient un lien privilégié à la connaissance, relation interprétative nourrie par un sol herméneutique commun au sein du passé, de la tradition et d'un horizon culturel rassemblant à la fois le savoir et l'interprète.

Cette conception de l'herméneutique constitue le point de départ de la controverse : selon Habermas, Gadamer aurait absolutisé la compréhension herméneutique aux dépens de la critique (Mendelson, 1979, p. 57). Certes, nous sommes inscrits dans un monde composé d'œuvres, d'objets, de normes, de concepts et de savoirs qui nous précèdent et qui donnent un horizon de signification aux choses, mais les préjugés qui en découlent pour la compréhension humaine peuvent être ébranlés, déconstruits : dès lors, ils ne constituent plus les incontournables matrices à partir desquelles débute toute compréhension, mais bien des objets qui doivent être eux-mêmes soumis à la critique et, dans une perspective habermassienne, qui sont susceptibles de dévoiler les rapports de force et de pouvoir qu'ils contiennent. Et c'est ici que peuvent être arrimées les notions de savoirs émancipatoires/aliénants, d'autorité du maître et d'apprenant dans la mesure où Habermas voit, dans la négation du potentiel émancipateur et actualisé de la réflexion au profit d'une pensée visant la réhabilitation des traditions, les dangers possibles d'une dérive autoritaire qui s'articule spécifiquement à l'acte d'éducation :

> *When Gadamer attempts to rehabilitate authority as being illegitimately discredited, like prejudice, by an overly abstract Enlightenment dualism of reason and authority, he particularly has in mind the authority of the teacher or parent, which provides legitimacy for the message he addresses to the student. In this case, Gadamer argues, authority need not behave in an authoritarian fashion. The teacher's authority is recognized by the student who acknowledge his superior knowledge. This is not a case of blind obedience but indeed rests on a kind of recognition and knowledge. But Habermas points out that this framework of authority which mediates tradition contains the threat of sanction as well as the possibility of reward, and he refers to the process of identification on the part of the student with the teacher or parent which lend them authority. The point is that even an authority which does not seem to behave in an authoritarian fashion may be rooted not only in knowledge but also in force and fear. Gadamer's hermeneutics seems to be unable to make this distinction between genuine non-coercitive recognition and a pseudo-recognition based on force, or at least he seems unwilling to grasp its implications (Mendelson, 1979, p. 60).*

Simplifiée, la logique habermassienne est la suivante : si nous admettons, dans un geste critique, que les savoirs et connaissances[1] issus du passé peuvent eux-mêmes dissimuler des enjeux de pouvoir à cause de la façon dont ils ont été constitués et réappropriés, si l'interprétation du maître dépend du même horizon herméneutique se manifestant en lui sous la forme de préjugés nécessaires à la compréhension et si les apprenants reconnaissent naturellement comme légitime l'autorité du maître qui en découle, comment alors la transmission du savoir peut-elle s'avérer émancipatrice du tout? En ce sens, Habermas nous amène à considérer que l'éducation ne peut être émancipatrice que si les apprenants s'insèrent dans un processus de délibération rationnelle où ils sont en mesure d'exercer leur propre voix en la confrontant à celle des autres, dans un processus d'intersubjectivité linguistique dépouillé de toute distorsion communicationnelle (Habermas, 1971) auquel participe directement l'autorité herméneutique du maître et des savoirs. Autrement dit, comment prévoir des savoirs et une autorité enseignante capables d'être fondamentalement saisis par la critique, la remise en question, la discussion? Gadamer n'idéalise-t-il pas, dans sa conception de l'autorité des connaissances et de l'enseignant, un rapport circulaire (savoirs légitimes, autorité légitime, reconnaissance naturelle) qui, notamment à la lumière des apports de la pédagogie critique, est tout sauf évident et souhaitable au regard d'une éducation émancipatoire? Et si tel est le cas, comment déstabiliser, voire fracturer ce rapport circulaire?

[1] S'il existe plusieurs façons d'entrevoir la distinction entre *savoir* et *connaissance* suivant les différentes disciplines concernées par ces concepts (épistémologie, didactique, sociologie des connaissances, sciences cognitives, sciences de l'éducation, etc.), nous retiendrons ici une définition de nature anthropologique, inspirée de Rodrigues Dos Santos (1997) : « on ne supposera pas ici que savoir équivaut à *connaissance vraie*. Le sens fort de *savoir*, qui exclut que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il sait (connaît) quelque chose quand il détient une croyance fausse sur cette chose, et assimile donc savoir et croyance vraie, ne nous sera pas utile ici dans sa formation absolue. Néanmoins, si la notion de *savoir* a quelque utilité, c'est, de toute évidence, parce qu'elle réfère à un type de rapport particulier entre un sujet et le monde, ou des objets censés exister dans le monde, un rapport indexé sur une fonction de vérité, même si celle-ci peut être insuffisamment définie, voire en partie erronée » (p. 26). Autrement dit, un *savoir* serait constitué d'un arrière-ond culturel et psycho-social fort qui le détermine et au sein duquel le sujet exerce des procédures cognitives de validation qui lui sont propres et qui ne sont pas nécessairement objectives sur le plan de la validité scientifique, alors qu'une connaissance représente un objet initialement extérieur, validé par une preuve scientifique ou objective, que le sujet peut intérioriser plus ou moins intégralement. En ce sens, des savoirs et des connaissances sont transmis dans l'activité pédagogique et dans la relation maître-élève : des croyances, des savoirs constitués d'un arrière-fond culturel situé, mais également des connaissances objectives. Il ne s'agit toutefois, ultimement, que d'une définition de la distinction savoir/connaissance parmi d'autres.

Une autorité fracturée : le team teaching, ou remettre l'aliénation au pouvoir de la confrontation

Comme pour la question de la nature émancipatoire ou aliénante des savoirs transmis dans l'acte d'éducation, celle d'une déstabilisation (voire d'un effacement total) de l'autorité du maître n'est pas nouvelle au sein des réflexions éducatives philosophiques : l'histoire de l'éducation occidentale est marquée, surtout depuis l'Émile de Rousseau (1762), par une volonté de réduire l'autorité du maître et de ses savoirs et les replacer en périphérie de l'apprenant, de ses besoins et de son développement. S'il s'agit de projets profondément différents sur le plan des approches, des méthodes et des sources philosophiques qui les inspirent, ils partagent tout de même ce point commun, que ce soit le Summerhill de A. S. Neill (Neill, 2004), l'éducation démocratique de Freinet (Freinet, 1994) ou encore l'école anarchiste de Ferrer (Ferrer, 2010), pour ne nommer que ceux-ci. Puis, dans les années 1960-70, notamment avec l'apport des théories féministes et postcoloniales, la critique de l'autorité a pris un nouveau visage : pour cette nouvelle génération, notamment Paolo Freire (1974) ou bell hooks (1994) et bien d'autres, il ne suffisait plus, pour émanciper les apprenants, de limiter l'autorité du maître et des savoirs traditionnels, encore fallait-il aider les apprenants à prendre conscience du système d'oppression dans lequel ils s'insèrent, à démasquer les injustices vécues et les remettre en question.

Si la pédagogie critique est un vaste mouvement qui puise ses sources dans de nombreux courants de pensée (théorie critique de l'École de Francfort, post-structuralisme, *cultural studies*, *black studies*, féminisme, études de genre, etc.) et, par le fait même, ne saurait être réduit à une définition unique, il présente néanmoins certains fondements partagés par ses défenseurs. Plus spécifiquement, au regard de la question soulevée au terme de la section précédente (à propos de la manière de déstabiliser, voire fracturer, le rapport circulaire qu'entretiennent, dans une perspective gadamérienne, les savoirs, l'autorité du maître et la reconnaissance des apprenants), quelques caractéristiques sommaires de la pédagogie critique sont utiles : 1) le savoir est un construit social profondément ancré dans des relations de pouvoir relatives à la classe sociale, à la race ou encore au genre des individus (McLaren, 2016, p. 31) ; 2) les curriculums représentent des formes de politiques culturelles qui exigent un dévoilement de leurs biais idéologiques (Giroux, 1990, p. 361-362) ; 3) et la pédagogie critique est ancrée dans une vision sociale et éducative de justice, d'équité et d'émancipation (Kincheloe, 2008*b*, p. 6). Ces considérations, qui rejoignent celles de Habermas à propos des rapports de force que dissimule tout savoir culturellement et historiquement inscrit, permet d'éclairer la façon dont nous pouvons (et devons?) désabsolutiser les connaissances issues du passé et de la tradition au profit du geste critique.

À ce titre, les approches de différents tenants de la pédagogie critique divergent (Bizzell, 1991) : par exemple, alors que Giroux parle d'une autorité émancipatoire au sein de laquelle l'enseignant possède le droit de définir l'agenda de sa classe tant et aussi longtemps que les contenus sont enseignés dans le but de mettre en lumière les présupposés de race, d'histoire, d'idéologie ou de relations de pouvoir asymétriques qu'ils recèlent (*Ibid*., p. 60), d'autres théoriciennes comme Ellsworth suggèrent que toute forme de préparation de cours reconduit nécessairement une forme d'éducation paternaliste et autoritaire à éviter (*Ibid*., p. 63) ou encore que l'autorité, suivant la pensée de bell hooks, se gagne notamment lorsque l'enseignant s'assure que ce sont les intérêts personnels des étudiants qui sont réellement au cœur du travail (*Ibid*., p. 65). Mais ces approches, si différentes soient-elles, conjuguent toutes la critique de l'autorité enseignante au singulier. Ainsi, le danger d'imposer la vision de l'enseignant demeure bien présent, même si cette vision est informée du potentiel hégémonique dont certains savoirs sont porteurs et soucieuse de se faire aussi peu dominante que possible. Car d'une part, les perspectives critiques elles-mêmes peuvent devenir « aliénantes » (Ellsworth, 1989) et, d'autre part, l'autorité de l'enseignant ne peut jamais complètement disparaître dans la mesure où elle lui est conférée par l'institution qui la sanctionne (Luke, De Castell et Luke, 1983, p. 118). Pour résoudre le problème de la position pédagogique surplombante de l'enseignant, n'y aurait-il pas moyen d'amorcer, dès l'initiation du geste pédagogique (sélection des contenus à transmettre, lectures à faire, choix des approches pédagogiques utilisées en classe), un mouvement de confrontation de la subjectivité unique de l'enseignant qui lui permette de remettre en question de façon radicale son rapport aux savoirs et connaissances?

Dans *Teaching without a Mask? Collaborative Teaching as Feminist Practice*, Colwill et Boyd (2008) défendent l'idée suivant laquelle le *team teaching* ne se limite pas à une méthode pédagogique en vogue soutenant le développement professionnel des enseignants, mais représente surtout une approche éducative émancipatoire correspondant directement aux préoccupations générales des pédagogues critiques et dont les impacts touchent à la fois les étudiants et les enseignants :

> *Collaborative teaching is often described as potentially transgressive, promoting alternative subject positions for faculty that encourage inclusiveness and the redistribution of power (Kluth and Straut 2003). Feminist critics, in particular, have drawn attention to the ways in which traditional pedagogical structures, including the single authority figure at the front of the classroom, both reflect and reinforce gender hierarchy. In this critique, team-teaching becomes an oppositional practice, which, in the words of Bona et al. (1996), "invites us to trespass, to cross the lines that divide the experts from the ignorant, the masters from the apprentices, the fathers from the sons." Team-teaching, in this view, generates a less hierarchical structure of authority in the classroom, creating a place where "everyone has something to teach and something to learn" and where faculty are actively engaged in "revisioning authority, modeling collaborative learning, and relating to each other dialogically"* (Colwill et Boyd, 2008, p. 220).

En collaborant à la constitution des cours, des contenus, des lectures, des approches pédagogiques et des instruments d'évaluation utilisés, les enseignants se soumettent à un processus de transformation qui touche l'ensemble de l'identité enseignante, considérant que « [...] *our teaching personas are deeply rooted not only in our conscious choices, but also in enduring, and at times*

unconscious, structures of self » (*Ibid*., p. 221). Dès lors, le *team teaching* est une expérience de confrontation : l'autorité personnelle de l'enseignant ainsi que son rapport singulier aux savoirs sont immédiatement confrontés à ceux d'autrui, avant même de s'actualiser dans la salle de classe ; et c'est de ce premier choc que sont reconstruits les contenus ensuite présentés et réinterprétés par les apprenants. À ce titre, le *team teaching* constitue une sorte de prisme à travers lequel l'autorité, les savoirs, les préjugés, les préconceptions et les biais idéologiques d'un seul enseignant sont réfractés, se prêtant ainsi à une interprétation plus nuancée qui, si elle n'est jamais complètement dépouillée de ses ancrages propres et subjectifs, passe au moins préalablement par le procès de l'altérité.

Nous pouvons également voir en quoi, au-delà de cette transformation personnelle pour l'enseignant, l'exercice du *team teaching* est susceptible de modeler le rapport que les étudiants entretiennent eux-mêmes aux savoirs qui leur sont transmis dans l'institution scolaire. En effet, à partir du moment où l'autorité des savoirs transmis en classe ne repose plus sur la seule légitimité d'un maître entretenant un lien herméneutique privilégié à ceux-ci (mais qu'ils sont plutôt soumis d'emblée à l'échange et aux commentaires réciproques), une ouverture concrète se présente aux apprenants : une brèche est visible, qui laisse entrevoir la possibilité claire d'une remise en question de la nature même du savoir. La nature discursive de la connaissance est d'emblée représentée par la joute oratoire entre les enseignants en présence, qui incarnent et représentent en chair et en os ce jeu de reconstruction et de réinterprétation ; plus encore, l'autorité unique maintenant déstabilisée, la prise de parole libérée est facilitée pour les étudiants. Comme le soulignent Anderson et Speck (1998, p. 673) :

> *Team teaching also can promote dialogue leading to increased student participation (Hertzog & Lieble, 1994). Increased student participation naturally follows when teachers encourage the expression of multiple perspectives by modeling learning and mutual respect. As Colby and Rice (1971) noted, when team teachers model dialogue between themselves, they elicit "easy involvement from students" (p. 9-9). Part of the reason why dialogue can foster increased student participation may be due to what Rinn and Weir (1984) said is one outcome of effective team teaching: "intellectual excitement" (p. 9). Thus, professors' "enthusiasm reveals them as the best students in the class" (p. 5), and the "other" students sense a dynamic in the classroom that invites them to join in the intellectual excitement. Indeed, "the interactive nature of team teaching may be a potential source of intellectual stimulation and cognitive development for learners as well as faculty"* (Hatcher et al., 1996, p. 375).

Au final, cette excitation intellectuelle ne représente-t-elle pas l'élan duquel naît toute réflexion réellement porteuse de sens pour l'apprenant, et ultimement de toute prise en charge émancipatoire de son rapport aux savoirs et connaissances? S'emparant à la fois des enseignants et des étudiants en contexte de *team teaching*, ne constitue-t-elle pas, au fond, le telos de toute activité éducative soucieuse de transformation?

Conclusion

Nous avons voulu, dans ce texte, éclairer la question de la nature émancipatoire ou aliénante des savoirs scolaires en la liant fondamentalement à celle de l'autorité du maître : pour ce faire, nous avons soutenu nos réflexions à l'aide du débat tenu entre Gadamer et Habermas sur l'herméneutique, puis en référence au *team teaching* tel que conceptualisé dans certaines théories issues de la pédagogie critique. Évidemment, le *team teaching* n'est pas en soi une panacée, et ne scelle pas magiquement les questions fondamentales relatives à l'autorité du maître, l'autorité des savoirs et la nature d'une éducation proprement libératrice : la leçon gadamérienne est forte, et nous oblige à reconnaître que nous sommes toujours situés dans un horizon de sens qui nous constitue, et ce, peu importe que nous soyons un seul enseignant ou plusieurs au-devant d'une classe. En d'autres termes, comment lier, dans l'activité éducative, l'appartenance préexistante au monde qui nous constitue toutes et tous, apprenants comme enseignants, à la nécessité d'une critique de ses différents présupposés? À l'image des commentaires de Ricœur à propos du débat Gadamer-Habermas, la réponse à cette question se situe possiblement dans le refus de séparer les deux perspectives :

> Le débat met en jeu ce que j'appellerai le geste philosophique de base. Ce geste est-il l'aveu des conditions historiques auxquelles toute compréhension humaine est soumise sous le régime de la finitude, ou bien ce geste est-il, en dernier ressort, un geste de défi, un geste critique, indéfiniment repris et indéfiniment tourné contre la « 'fausse conscience », contre les distorsions de la communication humaine, derrière lesquelles se dissimule l'exercice permanent de la domination et de la violence? Cet enjeu semble s'énoncer dans les termes d'une alternative : ou la conscience herméneutique ou la conscience critique. Mais en est-il bien ainsi? N'est-ce pas l'alternative elle-même qui doit être récusée? (Ricœur, 1986, p. 333, dans Aguirre Oraa, 1993, p. 410).

Références bibliographiques

Anderson, R. S. et Speck, B. W. (1998). "Oh what a difference a team makes": Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education, 14*(7), 671-686.

Aguirre Oraa, J. M. (1993). Raison critique ou raison herméneutique? *Revue philosophique de Louvain, 91*, 409-440.

Arendt, H. (2012). *L'Humaine condition.* Paris : Gallimard.

Bingham, C. (2001). I am the missing page of the text I teach: Gadamer and Derrida on teacher authority. *In* S. Rice (dir.), *Philosophy of Education 2001* (p. 265-272). Illinois : University of Urbana-Champaign.

Bizzell, P. (1991). Power, authority, and critical pedagogy. *Journal of Basic Writing, 10*(2), 54-70.

Colwill, E. et Boyd, R. (2008). Teaching without a mask?: Collaborative teaching as feminist practice. *National Women's Studies Association Journal, 20*(2), 216-246.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review, 59,* 297-324.

Ferrer, F. (2010). *L'École moderne : explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel.* Bruxelles : Couleur Livres.

Freire, P. (1974/69). *La pédagogie des opprimés.* Paris : Éditions Maspero.

Feyerabend, P. (1988). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance.* Paris : Seuil.

Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques.* Paris : Seuil.

Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique.* Paris : Seuil.

Giroux, H. A. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(4), 361-383.

Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine.* Paris : Vrin.

Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. *In* O. Apel et al. (dir.), *Hermeneutik und Ideologiekritik* (p. 120-158). Frankfurt : Suhrkamp.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom.* New York : Routledge.

Kincheloe, J. L. (2008*a*). *Knowledge and critical pedagogy.* New York : Springer.

Kincheloe, J. L. (2008*b*). *Critical pedagogy primer.* New York : Peter Lang.

Luke, C., De Castell, S. et Luke, A. (1983). Beyond criticism: The authority of the school text. *Curriculum Inquiry, 13*(2), 111-127.

McLaren, P. (2016). The fist called my heart: The Peter McLaren reader (vol.1). Caroline du Nord : IAP Publishing.

Mendelson, J. (1979). The Habermas-Gadamer debate. *New German critique, 18,* 44-73.

Neill, A. S. (2004). *Libres enfants de Summerhill.* Paris : La Découverte.

Platon (s. d.). *La République (livre VI)* (traduit par G. Leroux). Paris : Flammarion.

Rodrigues Dos Santos, J. (1997). La notion de « savoir » en anthropologie. *Journal des anthropologues, 70*, 17-39.

Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Émile ou De l'éducation.* Paris : Gallimard.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 63-82.

Commenter l'article

L'enseigment de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? Timemus dominos et dona ferentes

Marc-André Éthier

David Lefrançois

Il est du devoir de l'enseignant :
1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ;
2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ;
3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne.
Québec (2018), *Loi sur l'instruction publique*

Rien n'est jamais acquis à l'homme
Ni sa force
Ni sa faiblesse ni son cœur
Et quand il croit
Ouvrir ses bras son ombre est celle d'une croix
Et quand il croit serrer son bonheur il le broie
Sa vie est un étrange et douloureux divorce
Il n'y a pas d'amour heureux
Aragon (1944), *La Diane française*

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, les cours d'histoire obligatoires suivis par les élèves du secondaire visent à préparer ceux-ci « [...] à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337). Encore faut-il, pour s'engager dans une telle société, qu'elle existe. Or, divers constats, dont les suivants, attestent l'irréalité de cette société pourtant souhaitable. Les patrons des 500 compagnies qui perçoivent les revenus les plus importants de la planète emploient ou licencient, dans 33 pays, près de 68 millions de salariés qui leur rapportent 30 billions (millions de millions) de dollars US et des profits de près de 2 billions (DeCarlo, 2018). Les dix hommes les plus fortunés du globe concentrent entre leurs mains 745 milliards de dollars (Kroll, 2018), tandis que la moitié la plus pauvre de l'humanité, formée de 3,4 milliards de personnes (Perreault, 2018), aussi laborieuse soit-elle, manque néanmoins

d'accès à l'assainissement, l'eau, l'électricité et la nourriture (Banque mondiale, 2018, p. 81). Dans le monde, les défauts du système de production et de distribution d'aliments pour la consommation humaine entrainent le gaspillage annuel de 1,3 milliards de tonnes de nourriture, assez pour combler les besoins alimentaires de base de ces 3,4 milliards de personnes (Gustavsson, Cederberg, Sonesson, Van Otterdijk et Meybeck, 2012). La planète compte 68,5 millions de réfugiés ou de déplacés internes (Paoloni, 2018). Un milliard d'humains s'entassent dans des bidonvilles (Damon, 2017). Les jeunes Autochtones représentent 46 % de toutes les inscriptions de mineurs dans les services correctionnels au Canada (Malone, 2018). Chaque soir, on estime que plus de 6 000 femmes et enfants, à travers le Canada, dorment dans des refuges pour se soustraire à la violence domestique (Beattie et Hutchins, 2015). Les Montréalais habitant les quartiers pauvres peuvent « espérer » vivre 11 ans de moins que ceux des quartiers riches (LeBlanc, Reynault et Lessard, 2012). En 2018, la Cour d'appel a reconnu que plus de 3 000 arrestations collectives brutales, conduites en 2012 par la police de Montréal en vertu d'un règlement interdisant les manifestations politiques, n'étaient pas fondées en droit (Fortier, 2018 ; Ligue des droits et libertés, 2015).

Ces quelques observations soulignent la perfectibilité de la société en ce qui concerne, entre autres, la répartition du pouvoir économique et politique et la disparité socialement déterminée des conditions de travail et de vie. L'école peut-elle vraiment contribuer à rendre un tel monde plus juste? Les savoirs disciplinaires que ciblent les programmes d'études peuvent-ils concourir à libérer les élèves des contraintes de ce monde et à leur donner un pouvoir sur eux-mêmes et leur environnement? Cet article soutient la thèse que les citoyens faisant les frais de ce système social léonin gagnent, pour s'en émanciper et fonder le monde sur des bases s'accordant mieux à leurs besoins collectifs, voire à ceux de l'humanité, à manier eux-mêmes les armes de la critique que l'histoire peut leur permettre d'aiguiser, mais qu'une tare rédhibitoire de la forme scolaire contrecarre les efforts de tout enseignant qui s'investit de la mission de les leur fournir. Autrement dit, à notre avis, quoique les enseignants puissent aider leurs élèves, l'école fait partie du problème, et non de la solution.

Nous analysons d'abord des discours officiels sur l'enseignement de l'histoire, inscrits dans une approche déontique des finalités (ils décrivent ce qui devrait être), plutôt que conditionnelle. Nous expliquons ensuite en quoi l'essence de la forme scolaire actuelle rend cette approche aporétique (ces discours se heurtent à un paradoxe). Nous énonçons enfin des conditions de possibilité d'un enseignement de l'histoire basé sur des euristiques disciplinaires servant d'outils d'émancipation et décrivons notre conception des conduites didactiques cohérentes avec cette perspective.

Le cadeau perçu : l'école émancipatrice

L'école québécoise séduit souvent ceux qui veulent une école émancipatrice parce que toutes les disciplines scolaires qu'elle accueille devraient contribuer au développement de la pensée critique (Gouvernement du Québec, 2004, 2007a, 2017) ; l'histoire n'échappe pas à cette règle et certains promoteurs de son enseignement s'autorisent de sa contribution potentielle à cette mission pour justifier leur campagne en sa faveur. Les auteurs de cet article ont manifesté à maintes occasions leur appui à cette ambition (Éthier, 2010 ; Éthier et Lefrançois, 2013). La formation de citoyens autonomes, critiques et engagés constitue en effet l'une des édifiantes finalités imparties à tous les domaines d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007*b*, p. 1-2). Si, comme Elgin (2013) ou Robertson (2009), par exemple, l'on croit que toute l'expérience scolaire doit développer l'agentivité des élèves en tant que pouvoir d'agir par et sur le savoir, on ne peut donc qu'applaudir la production et la mise en œuvre de programmes d'études qui incarneraient ainsi l'idéal que l'on chérit. Cette attitude s'observe avec une fréquence d'autant plus grande chez les didacticiens de l'histoire que l'école prête de façon plus formelle cette visée de formation intellectuelle disciplinaire et transversale à l'histoire, dont le programme d'études compte au Québec plus de 50 % des 247 occurrences du mot citoyen et de ses dérivés (citoyens, citoyenneté) (Lefrançois et Éthier, 2008).

De fait, pour que l'histoire assume sa « [...] responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337-338), les élèves doivent explorer et déterminer les racines historiques de leur identité sociale (p. 341). Cette pratique, en donnant à ces derniers « [...] accès à des repères qui [leur] permettent de saisir [leur] appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (p. 295), les aiderait à découvrir leurs « fondements identitaires » (p. 348) et à structurer leur identité sociale. Certes, les élèves doivent cultiver des valeurs prescrites, celles qui, selon le ministère, fondent la société québécoise et les disposent à exercer leur « [...] rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté » (p. 296-296), mais il s'agit pour l'essentiel de valeurs permettant à chacun de faire valoir et respecter ses opinions. L'histoire formerait des citoyens libres imbus de valeurs démocratiques, éclairés et actifs (p. 338). Au demeurant, la question sociopolitique est centrale dans le contenu des programmes et se manifeste dans le choix des concepts centraux et des réalités sociales qui forment l'humus sur lequel les compétences disciplinaires doivent fleurir. Du reste, les plus importantes visées des programmes d'études québécois de l'histoire au regard de la volonté d'autonomisation des élèves incluent le développement de la compétence à problématiser les phénomènes sociaux ; la reconnaissance de la nature socialement située des points de vue face à ces phénomènes, entre autres par l'étude de sources premières d'origines diverses ; la déconstruction, par la contextualisation et d'autres euristiques, des biais et préjugés véhiculés par les diverses sources et leur contexte de production ; la construction et l'affirmation par les élèves de leurs appartenances

identitaires et de leur agentivité par la délibération et l'engagement contre les discriminations et autres formes d'injustices. Plus précisément, la première compétence implique, pour les élèves du premier cycle du secondaire, de se questionner sur la société dans laquelle ils se retrouvent en faisant des liens avec le passé, de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes, d'en reconnaitre la complexité et de manifester un sens critique à l'égard des témoignages ou interprétations (Gouvernement du Québec, 2004, p. 344-345). La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire s'informer, dépouiller, classer et critiquer les documents ou artéfacts, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer pour expliquer des changements importants de l'histoire. Cette compétence entretient des relations étroites avec la définition courante de la pensée historienne. Celle-ci consiste à problématiser un phénomène social, enquêter à son propos à l'aide d'outils propres aux historiens (attitudes, démarches, techniques, concepts, repères culturels et chronologiques, etc.) (Gouvernement du Québec, 2004, p. 346-347). La troisième compétence disciplinaire vise à ce que les élèves tiennent compte des résultats de leur enquête dans leur vie politique ; qu'ils ont une place de citoyens dans la société ; qu'ils définissent leur rôle de citoyen, notamment en concevant l'action humaine comme moteur de changement social ; qu'ils reconnaissent la fonction de la prise de parole ; qu'ils voient que le privé est politique et cerne des enjeux de société ; qu'ils considèrent diverses solutions et leurs conséquences éventuelles ; qu'ils fondent et fassent valoir leur opinion (Gouvernement du Québec, 2004, p. 348-349).

Alors que plusieurs recherches montrent que les élèves peuvent développer leur pensée critique et un rapport actif au savoir, et ont avantage à le faire à partir d'un domaine du savoir spécifique et d'une base de connaissances pertinentes et signifiantes (Gagnon, 2011 ; Gagnon, Marie et Bouchard, 2018 ; Wineburg, 2018), le programme règle donc ses pas sur ceux de nombreux autres chercheurs lorsqu'il déclare (Gouvernement du Québec, 2004) que la classe d'histoire est un lieu où les élèves s'interrogent sur des phénomènes sociaux à leur hauteur, les problématisent, déconstruisent peu à peu des arguments relatifs aux controverses publiques, pèsent rationnellement ces arguments, prennent position, en débattent de façon tolérante (Hess, 2004, 2009) et reconnaissent en action humaine l'un des agents de l'histoire (Barton, 2012 ; Barton et Levstik, 2004). Pour Éthier (2000), Pagé (2004) et Santisteban et Pagès (2009), les élèves conscients de leur agentivité seraient plus motivés à agir politiquement parce qu'ils sauraient qu'ils peuvent agir de façon efficace contre les injustices, par exemple, qu'ils ne sont donc pas, le cas échéant, seulement des victimes aux prises avec un mauvais sort, une fatalité. L'étude des questions socialement vives dans toutes les disciplines contribuerait à cette éducation favorable au développement de l'agentivité (Legardez et Simonneaux, 2006) dans la mesure où les disciplines deviennent des moyens de problématiser le monde et de débattre de la meilleure manière d'agir par rapport à divers enjeux.

L'enseignement de l'histoire favoriserait donc en principe l'appropriation des concepts analytiques et des euristiques essentiels au travail de repérage des racines inextricables ou communes de l'oppression, du constat de l'intersectionnalité historique des luttes pour leur essouchage et de la délibération sur les meilleurs moyens d'y parvenir (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009).

L'aporie de ces discours : méfiez-vous des ennemis qui vous font des présents

Certes, nous l'avons vu, nos études précédentes des programmes d'histoire montrent que ceux-ci expriment la velléité d'amener les élèves à organiser l'information, à comprendre les enjeux de nature multiscalaire et à identifier de quelles façons il est possible d'agir concrètement pour résoudre pacifiquement des conflits les concernant directement ou indirectement. Cependant, nous avons aussi vu que les apparences nous leurrent parfois.

La structure et le contenu du programme peuvent amener à adhérer au système social en place. Au secondaire, le cas d'Athènes au 5e siècle avant J.-C. permet d'affirmer que la démocratie parlementaire est supérieure à la démocratie directe (Lefrançois, Éthier, Dupuis-Déri et Demers, 2012), alors qu'au primaire, le cas de la démocratie dans les années 1980 sert à montrer la supériorité du capitalisme sur le socialisme (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014). Par ailleurs, les programmes, les cahiers d'exercices et les manuels (Boutonnet, 2009, 2015 ; Brunet, 2017 ; Lévesque, 2011), les enseignements (Demers, 2012 ; Karwera, 2012 ; Lanoix, 2017 ; Lévesque, 2018 Moisan, 2010) et les évaluations (Déry, 2017) portent rarement sur le développement de la pensée critique. Au contraire, les manuels sont centrés sur les gouvernants et autres grands personnages — et non sur les gens ordinaires —, qui auraient conféré des droits aux gouvernés (Éthier, 2000). Les gouvernants et les États anthropomorphisés sont souvent vus comme des démiurges dont l'action est naturalisée, ce qui rend inutile une analyse des causes sociales des défaites et victoires des luttes démocratiques menées par les gouvernés, de toute manière quasi invisibles, surtout lorsqu'ils font partie de groupes minorisés (Éthier et Lefrançois, 2011, 2018). Ils confortent d'ailleurs le plus souvent les représentations sociales des opprimés comme des victimes sans agentivité, lorsqu'ils abordent ces questions (Éthier, Lefrançois, Demers, 2013 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2010).

Mais un programme d'études peut-il être satisfaisant quand la forme scolaire elle-même est enserrée dans des limites étouffantes? Ces limites peuvent-elles être dépassées sans nier cette forme dès lors que celle-ci repose sur l'enregistrement mécanique d'un contenu raconté, dévoilé?

Une telle éducation implique en effet deux pôles. L'un valorise la consommation et la dépendance ou l'archivage et la docilité des élèves, mais pas la création, la critique, la recherche ou la transformation de soi et du monde par celles-ci et ceux-ci. L'autre pôle mutile aussi les enseignants en les cantonnant dans un rôle de courroies de transmission paternalistes d'un savoir extérieur (rôle qui perd toute sa raison d'être si l'autre sait) et de gardiens du temple qui refoulent

les béotiens, celles et ceux qui sont étrangers à la culture des élites locales, cette culture qui existerait en soi, serait éternelle, monolithique et statique.

Est-ce si étonnant, alors, que l'école ait vocation de reproduction sociale Certes, elle a été renouvelée à plusieurs reprises depuis le rapport Parent : les réformes scolaires — arrachées une à une, souvent à la suite de luttes massives — étaient nécessaires et salutaires. Or, même si elles se multipliaient encore, celles-ci demeureraient insuffisantes et précaires l'école telle qu'elle existe ne peut transcender son essence, car, dans la mesure où son activité a en particulier pour effet de générer, de légitimer ou d'occulter la différenciation et le contrôle sociaux, par omission ou commission, sciemment ou inconsciemment, elle exprime d'abord les intérêts des classes sociales au pouvoir, irréconciliables avec ceux des classes qui ne le sont pas. Maints enseignants s'assignent certes néanmoins pour objectif d'assurer à leurs élèves des conditions d'égalité de traitement, d'équité et de justice, ainsi que de les aider à développer la coopération, la solidarité et la tolérance. Cependant, si l'école rend les exploités et les opprimés plus autonomes et critiques, elle dessert alors les intérêts de celles et ceux qui règnent directement ou indirectement sur ces élèves ; mais l'école lèse les personnes exploitées et opprimées si elle les abrutit, les asservit et les domestique. Ce n'est pas toujours tout l'un ou tout l'autre, mais c'est un jeu à somme nulle qui oppose par essence les uns aux autres quant aux fins, aux moyens ou à la valeur des résultats. L'école ne peut donc être réformée et, pour la changer fondamentalement, il faut changer le monde, pas l'inverse (Barnes, 2016).

Les conditions à réunir

Quels besoins de formation cette recherche de l'autonomie implique-t-elle pour les enseignants et quelles pratiques cela induit-il en histoire?

Outre la remise en cause des chronologies, qui sont des construits, la périodisation doit devenir un outil et un résultat d'une problématisation (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013). Des questions de cet ordre surgissent, par exemple, quand on se demande depuis quand il y a de la misogynie, du racisme, de l'antisémitisme ou, plus prosaïquement, à débattre de #metoo, SLAV ou Kanata. Même s'il faut respecter et valoriser les croyances des opprimés, même si tout savoir est partial, partiel et provisoire, il faut pouvoir remettre en question des opinions que l'état de la recherche n'accrédite pas. Il s'agit là de situations-problèmes à propos de questions socialement vives, requérant une recherche. Ces questions nous font expérimenter la transposition en tant qu'enseignants, car elles nous touchent authentiquement comme agentes ou agents politiques collectifs. Dans chaque cas, il s'agit de vrais enjeux, de problèmes dont la solution permet de mieux vivre, d'augmenter sa confiance en soi collective, sa combattivité, sa solidarité, sa ténacité et sa conscience des limites des réformes.

Conclusion

Ton bras est invaincu, mais non pas invincible
Corneille, *Le Cid*, Acte II, scène II

Pour se libérer de l'oppression nationale, du racisme, du sexisme, de la xénophobie et des autres injustices historiquement construites, il ne suffit pas d'informer les bénéficiaires de ces pratiques de la nocivité de celles-ci. Ces injustices diverses ne peuvent disparaitre que si celles et ceux qui les vivent s'unissent pour s'opposer avec constance à chacune de celles-ci et mènent une lutte informée pour renverser les causes de ces maux spécifiques. Ces causes se trouvent dans le système social qui récupère, produit et reproduit au quotidien diverses formes de relations sociales — d'oppression, d'exploitation, d'atomisation, de compétition et d'aliénation de milliards de femmes et d'hommes — créées et divinisées par des humains. La solution définitive aux désaccords et aux insatisfactions ne se trouve pas dans l'école et celle qui pourrait exister ne peut se manifester tant que les rapports sociaux sont inchangés.

Quoi qu'il en soit, certains acteurs éducatifs et politiques prennent le parti de faire adopter des comportements socialement acceptables hic et nunc (refuser la violence, voter, payer ses impôts, respecter l'autorité, etc.). Par souci de simplicité, nous pourrions décider d'accoler l'étiquette « éducation civique » à ce qu'ils mettent en œuvre et de réserver l'étiquette « éducation à la citoyenneté » aux efforts pour enseigner aux élèves des attitudes, des opérations de pensée et des valeurs permettant de se poser des questions de fond sur la société, d'y répondre avec méthode et rigueur, de délibérer et d'agir avec conséquence, et ce, souvent en mobilisant des dispositifs de participation, une pédagogie du projet ou de la situation-problème et des débats.

Si l'éducation civique est souvent incompatible avec la volonté de former des humains capables de faire preuve de solidarité collective, d'esprit critique, de contestation des injustices ou d'action en faveur du changement social radical, cette volonté ne suffit pas non plus à se libérer collectivement et à devenir autonomes.

En somme, former les élèves à l'enquête sociale qui les engage de façon délibérative, dans la pratique d'élucidation des origines des mécanismes de discrimination et d'oppression et des intérêts sous-jacents, requiert aussi de demander à l'école un espace et des moyens qu'elle ne peut donner. Mais si la société ne peut réaménager l'école de telle sorte qu'il soit possible d'enseigner aux élèves ce qui pourrait leur servir à s'émanciper, peut-être faut-il changer la société plutôt que nos revendications. Déborder du scolaire dans le sociopolitique pour que cela advienne nous donnera de toute manière l'occasion de nous rompre nous aussi à l'exercice de la critique.

À notre avis, il faut donc renverser le monde social que l'école reflète et coconstruit pour détruire les rapports sociaux injustes qui constituent ce monde social et qui la fondent. Entretenir ces illusions qu'il y a un raccourci, c'est se faire les complices de l'aliénation. C'est pourquoi nous nous méfions de l'État des patrons, même quand il doit concéder des réformes de programmes scolaires.

Références bibliographiques

Banque mondiale (2018). Poverty and shared prosperity 2018: Piecing together the poverty puzzle. Washington, DC : Banque mondiale.

Barnes, J. (2016). Sont-ils riches parce qu'ils sont intelligents? Classe, privilège et apprentissage sous le capitalisme. New York, NY : Pathfinder.

Barton, K. C. (2012). Agency, choice, and historical action. *Citizenship Teaching and Learning, 7*(2), 131-142.

Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Beattie, S. et Hutchins, H. (2015). *Shelters for abused women in Canada.* Ottawa : Statistique Canada.

Boutonnet, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 50*(2/3), 225-246.

Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(2), 409-432.

Damon, J. (2017). Un monde de bidonvilles. Paris : Seuil.

DeCarlo, S. (2018). *Fortune Global 500.* Document accessible à l'adresse : <http://fortune.com/global500/list/filtered?sortBy=employees>.

Demers, S. (2012). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicas. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(1), 149-172.

Elgin, C. (2013). Epistemic agency. *Theory and Research in Education, 11*(2), 135-152.

Éthier, M.-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.

Éthier, M.-A. (2010). Pour un enseignement ambitieux de l'histoire. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, 48*(1), 20-21.

Éthier, M., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique, 22*(3), 165-178.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, 49*(1), 30-37.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2013). Enseigner l'histoire en faisant réfléchir au concept de nation. L'histoire du Canada comme prison des peuples. *Thèmes canadiens, Été 2013*, 58-60.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2018). Le programme d'histoire du Québec récupère-t-il les Autochtones pour créer un nouveau mythe national, les ignore-t-il ou les présente-t-il comme un « Eux » ? *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, 56*(3), 26-28.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice, 8*(2), 119-133.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu'à Mathusalem? *Enjeux de l'univers social - primaire et secondaire, 9*(3), 28-32.

Fortier, M. (2018, 3 mars). Un article du règlement P-6 invalidé. *Le Devoir*. Document accessible à l'adresse : <https://www.ledevoir.com/societe/521754/la-cour-invalide-le-reglement-p-6>.

Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation, 34*(1), 128-178.

Gagnon, M., Marie, S. et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire? *In* M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). Louvain-la-Neuve : DeBoeck.

Gustavsson, J., Cederberg, C., Sonesson, U., Van Otterdijk, R. et Meybeck, A. (2012). *Pertes et gaspillages alimentaires dans le monde.* Rome : Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture.

Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies. *Social Education, 68*(2), 151-155.

Hess, D. E. (2009). Controversy in the classroom. The democratic power of discussion. New York, NY : Routledge.

Karwera, V. (2012). La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.

Kroll, L. (2018, 6 mars). *Forbes billionaires 2018: Meet the richest people on the planet.* Document accessible à l'adresse : <https://www.forbes.com/sites/luisakroll/2018/03/06/forbes-billionaires-2018-meet-the-richest-people-on-the-planet/#76fcff726523>.

Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(1), 173-196.

Le Blanc, M.-F., Raynault, M.-F. et Lessard, R. (2012). Les inégalités sociales de santé à Montréal : le chemin parcouru. Rapport du directeur de santé publique 2011 : rapport synthèse. Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Direction de santé publique.

Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 443-464.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. Traces. *Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, 48*(3), 37-42.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 11*(1), 72-85.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Dupuis-Déri, S. et Demers, S. (2012). Les citoyens font-ils l'histoire dans les manuels d'histoire au Québec? *Enjeux de l'univers social, 8*(3), 16-20.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(1), 47-67.

Lévesque, J.-F. (2011). L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.

Ligue des droits et libertés (2015). Manifestations et répressions. Points saillants du bilan sur le droit de manifester au Québec. Montréal : Ligue des droits et libertés.

Malone, K. G. (2018, 24 juin). Près de la moitié des détenus d'âge mineur au Canada sont des Autochtones. Le Devoir. Document accessible à l'adresse : <https://www.ledevoir.com/societe/531059/pres-de-la-moitie-des-detenus-d-age-mineur-au-canada-sont-des-autochtones>.

Moisan, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.

Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 49-71). Québec : PUL.

Paolini, E. (2018, 19 juin). Le nombre de déplacés dans le monde s'élève à 68,5 millions, un nouveau record. *Le Figaro.* Document accessible à l'adresse : <http://www.lefigaro.fr/international/2018/06/19/01003-20180619ARTFIG00142-le-nombre-de-deplaces-dans-le-monde-s-eleve-a-685-millions-un-nouveau-record.php>.

Perreault, L.-J. (2018, 3 février). Repenser le capitalisme. *La Presse+*. Document accessible à l'adresse : <http://plus.lapresse.ca/screens/81d49ad0-b92d-4ce2-ada0-f1dcd5f6f40d__7C___0.html>.

Gouvernement du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2007a). Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2007b). Domaines généraux de formation. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2017). Histoire du Québec et du Canada. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. *In* H. Siegel (dir.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (s. p.). Londres/New York, NY : OUP.

Santisteban, A. et Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes : una investigación en didáctica de las ciencias sociales. *In* M. R. Avila, B. Borghi et I. Mattozzi (dir.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (p. 101-108). Bologne : Pàtron.

Wineburg, S. (2018). Why learn history (when it's already on your phone). Chicago, IL : UCP.

Commenter l'article

Aborder les controverses technoscientifiques en classe de sciences et technologie

Une entrevue avec la professeure Audrey Groleau

C'est à la suite d'une rencontre d'échange tenue en septembre 2018 que deux membres du CREAS ont réalisé une entrevue avec Audrey Groleau, professeure de didactique des sciences et de la technologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'occasion du tout premier *podcast* du CREAS. Pendant cette entrevue, la professeure Groleau a pu discuter de ses travaux et de ses intérêts de recherche en plus de nous donner son point de vue par rapport à certains enjeux de l'enseignement des sciences et de la technologie (ST). Nous présenterons dans ce texte un condensé de cette entrevue menée par le professeur Mathieu Gagnon, membre chercheur régulier au CREAS, et Félix Morin, membre étudiant au CREAS à la maîtrise en sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Pour écouter la version audio de ce *podcast*, cliquez ici.

Professeure Groleau, vous étudiez l'enseignement des ST par le recours à des controverses technoscientifiques. Pourriez-vous nous parler de ce qu'est une controverse technoscientifique et nous donner un aperçu de ses différents courants de recherche?

« Controverses technoscientifiques », c'est l'expression générale qu'on utilise pour parler de questions qui causent des débats autour des ST dans la société. Ce sont des questions qui concernent l'éthique, la politique, la santé, l'environnement ou le droit, par exemple, qui toucheront différentes disciplines et qui seront interdisciplinaires. On pourrait prendre, par exemple, la dispersion de poussières métalliques dans les quartiers centraux de la ville de Québec, le transport de produits pétroliers par pipeline ou par train, comme la tragédie à Lac-Mégantic. Ce sont des exemples de controverses technoscientifiques qui sont récentes. Il y a des questions plus locales, et d'autres à plus grande échelle.

Il y a quatre principaux courants de recherche. Premièrement, il y a celui des controverses sociotechniques. Dans ce courant, on retrouvera souvent des questions qui concernent la santé et l'environnement. Les citoyennes et les citoyens pourront y participer. La sociologie des sciences française a proposé plusieurs outils pour analyser ces types de controverses. Quels sont les principaux problèmes et quelles sont les principales solutions? Qui sont les acteurs et les actrices qui prennent part au débat? Ce courant est plus près de la sociologie des sciences, mais il a été importé en didactique des sciences dans les dernières années.

Deuxièmement, il y a le courant des questions socialement vives. Celui-là est issu de la didactique, mais pas seulement de la didactique des sciences. Ses principaux auteurs sont aussi en didactique des sciences humaines et en éthique et culture religieuse. Les questions socialement vives sont à la fois dans les savoirs savants, dans la société, mais aussi à l'école. On va viser à faire une éducation aux ST, mais également dans d'autres disciplines. C'est une éducation qui se veut citoyenne et qui va permettre de former les élèves en vue de participer à des débats et à des processus sociopolitiques de prise de décisions par rapport aux questions socialement vives. Par contre, cela ne se fait pas toujours sur-le-champ. Les élèves ne seront pas nécessairement amenés à poser des gestes pendant qu'ils sont à l'école. Ils vont être formés afin qu'ils puissent participer à ces débats-là dans le futur.

Il y a un troisième courant, qu'on va appeler l'éducation aux sciences et la technologie activiste. Dans ce cas-ci, on va amener les élèves dès maintenant à politiser les controverses technoscientifiques, c'est-à-dire à devenir conscients des inégalités de pouvoir et des inégalités économiques. On encourage les élèves à dépenser une partie de leur capital culturel et social pour poser des actions sociales. Par contre, les questions étudiées par les élèves ne seront pas toujours controversées. Les élèves pourraient, par exemple, être tentés de diminuer leur empreinte écologique, ce qui n'est pas nécessairement quelque chose de controversé. Cela va quand même les amener à poser des gestes, à investiguer des questions et à poser des actions sociales. Ce courant vient de la *science education*, c'est le pendant anglophone de la didactique des ST. On a des collègues dans les universités ontariennes qui travaillent très fort dans ces courants-là. C'est un courant qui est anglo-saxon, on en retrouve en Grande-Bretagne, en Australie et aux États-Unis.

Le quatrième courant, c'est celui des controverses socioscientifiques. On les appelle aussi les *socioscientific issues*. Ce courant vient aussi de la *science education*. Dans ce courant-là, on se base beaucoup plus sur l'argumentation, et moins sur les actions sociales. On étudie surtout comment les élèves vont argumenter autour des questions controversées d'actualité qui seront près de leur milieu. On va parler, par exemple, d'élevages porcins près des écoles des élèves, on va parfois aller chercher des échantillons d'eau près de l'école, etc. C'est par la suite qu'on va argumenter autour de la collecte de données qui a été faite et des résultats qui ont été obtenus.

Si vous aviez à situer vos travaux dans l'un ou l'autre de ces courants, lequel serait-il?

Ces courants de recherche sont souvent utilisés de façon complémentaire. C'est difficile de dire si je me situe plutôt ici ou plutôt là. Je m'inspire des quatre courants de recherche dans mes travaux. Cela dit, il y en a deux qui prennent des places plus importantes. Il y a celui des controverses sociotechniques. Je me sers beaucoup de ses outils conceptuels, comme la façon d'analyser les controverses et d'analyser les réponses des participantes et des participants. Je m'en inspire beaucoup pour les outils de pensée qui sont employés. Je m'intéresse aussi beaucoup à l'éducation aux ST activiste pour essayer de mettre en lumière les aspects économiques et les inégalités.

Pourquoi est-il important, selon vous, d'aborder les controverses dans les classes de ST?

La première raison, c'est que ces controverses-là arrivent réellement, elles sont plus fréquentes qu'on pense et sont plus près de nous qu'on pense. La deuxième raison, c'est que c'est mentionné de manière explicite dans les programmes de formation. Je vous donne un exemple, au 2e cycle du secondaire, en ST, il y a la compétence 2, dans laquelle on retrouve ses quatre composantes : 1) contextualiser une problématique, entre parenthèses, aspects éthiques, politiques, etc. ; 2) comprendre les aspects scientifiques de la problématique ; 3) comprendre les aspects technologiques ; 4) se construire une opinion. L'idée de se construire une opinion qui est réfléchie, ça fait explicitement partie des trois compétences demandées par le ministère en ST au secondaire. Puis, la troisième raison, c'est que ça permet de prendre conscience des liens entre les ST et les autres domaines de la société. Souvent, dans l'enseignement des ST, on va « enseigner des notions pour enseigner des notions ». Or, dans les controverses technologiques et scientifiques, on voit bien les savoirs scientifiques en train de se produire. S'il y a une controverse, c'est entre autres parce que les savoirs scientifiques sont en train de se construire. On peut voir que les ST ne sont pas seulement pour les scientifiques et les ingénieurs, c'est aussi pour les citoyennes et les citoyens. Il y a aussi les décideurs qui sont impliqués. On peut aussi voir que les ST ne peuvent pas être séparées de leurs aspects éthiques, économiques, politiques et juridiques. Ça permet de faire voir toute la complexité des ST autour de questions d'actualité qui intéressent les jeunes.

En lisant vos textes, on se rend compte qu'il y a une place importante accordée à l'éthique et à la pensée critique, qui est souvent présentée comme une visée de ce type de formation. Pourriez-vous nous parler de la place occupée ou qui devrait être occupée par ces aspects dans les classes de ST?

D'abord, c'est une des compétences transversales du programme du primaire et du secondaire. Au collégial aussi on demande aux étudiants et aux étudiantes d'être en mesure d'exercer leur pensée critique. Ça doit avoir une place dans tous les cours, pas seulement en ST, mais avec la compétence 2, la démarche de construction d'opinion, c'est une démarche qui figure explicitement au programme de ST au Québec. Elle est prescrite au secondaire, comme la

démarche de conception technologique, la démarche empirique, la démarche expérimentale.

Quel sens donne-t-on au mot « critique » dans ce contexte-là? S'agit-il d'être critique face au système? S'agit-il de présenter des habiletés cognitives que les élèves doivent développer en vue de devenir critiques face au système? S'agit-il des deux? Faut-il installer l'élève dans une posture oppositionnelle face aux injustices sociales, par exemple, au néolibéralisme?

En fait, c'est dit explicitement dans les écrits fondateurs de ce courant de recherche là, entre autres, dans les écrits de Larry Bencze et de Lyn Carter. On y mentionne clairement qu'il s'agit d'être critique face au néolibéralisme. Ils utilisent vraiment l'expression « dépenser une partie de son capital culturel et social pour le mettre à profit du bien commun plutôt que de le conserver de manière individuelle ». C'est l'idée de politiser l'enseignement des ST, l'idée d'être critique face aux inégalités économiques et sociales, l'idée de travailler de façon collective plutôt que de façon individuelle.

Lorsque vous mentionnez cette idée qu'il est souhaitable d'amener les élèves à prendre conscience et à lutter contre les inégalités sociales, il y a une vision sociopolitique qui fait partie intégrante du courant activiste. Ces courants-là peuvent-ils avoir de la difficulté à entrer dans les écoles compte tenu de la posture de neutralité qui est demandée à l'enseignant par le ministère?

On sait que les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire ont un certain devoir de réserve. En éthique et culture religieuse, on sait que c'est un cas où le devoir de réserve est encore plus important. On va leur demander d'avoir une posture empreinte d'impartialité et d'aller vers la neutralité. En ST, cela n'est pas écrit de manière aussi explicite dans le programme. Regardez le programme du primaire et du secondaire, on voit que la posture épistémologique qui est entretenue par les concepteurs et les concepts du programme s'approche beaucoup d'une posture épistémologique socioconstructiviste dans laquelle les liens avec les ST et la société sont bidirectionnels. Ces liens-là sont évidents et nombreux. D'ailleurs, le fait qu'on amène les élèves à travailler sur des démarches de construction d'opinion, c'est-à-dire qu'on leur demande explicitement de prendre position, de s'intéresser aux aspects économiques, éthiques et politiques des questions scientifiques et technologiques, je pense que ça ouvre la porte à poser des actions sociales. Ça ouvre clairement la porte à amener les élèves à sortir de leur position de neutralité. Le fait de poser des actions sociales n'est pas nécessairement encouragé directement dans le programme, mais ce n'est pas découragé non plus. Il n'est pas rare qu'on voie des projets en ST où les élèves vont démarrer une initiative pour diminuer l'empreinte écologique de l'école. On a déjà vu des élèves transformer leur cafétéria en cafétéria verte pour qu'il n'y ait plus de contenants à usage unique. On a vu aussi plusieurs cas où les élèves ont fait des jardins ou ont commencé à composter. On a vu aussi souvent des élèves qui ont été faire du nettoyage des berges des rivières ou des parcs, ou d'autres activités du genre.

Mes collègues et moi enseignons à de futurs enseignants à la maîtrise en enseignement au secondaire. On leur fait monter une SAÉ (situation d'apprentissage et d'évaluation) complète qui est interdisciplinaire en ST, éthique et culture religieuse et géographie. C'est là qu'on se rend compte des différences de postures entre les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines. Il y a quelques années, nous avions des enseignants qui travaillaient sur la procréation médicalement assistée, ils avaient de la difficulté à décider ensemble qui pouvait être considéré comme un expert ou une experte scientifique par rapport à ces questions-là. En ST, nous essayions d'éviter les dérives qui étaient autoritaristes. En éthique et culture religieuse, ils essayaient d'éviter les dérives relativistes. C'était le même principe lorsqu'on essayait de réfléchir à des actions sociales ou à ce que l'on doit faire si, par exemple, des élèves nous parlent de créationnisme. Qu'est-ce qu'on fait si des élèves nous parlent des personnes qui sont contre les vaccins contre la rougeole? Il y avait clairement des différences de postures entre les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines.

Croyez-vous que l'idée d'aborder les controverses peut mener à une forme de relativisme?

Ça, c'est une des dérives qu'il faut éviter. On parlait tout à l'heure des dérives autoritaristes et relativistes. Ce sont deux dérives importantes d'ailleurs dans le courant des questions socialement vives. Elles ont été bien documentées. Alain Legardez, dans l'ouvrage *L'école à l'épreuve de l'actualité*, en parlait dans les premiers chapitres. Pour la dérive autoritariste, c'est sûr que de travailler sur des postures non déficitaires ou anti déficitaires permet d'éviter le plus possible de ces dérives-là. En ce qui concerne les dérives relativistes, beaucoup mettent l'accent, dans les travaux autour des postures épistémologiques socioconstructivistes, sur l'idée selon laquelle la relativité des savoirs n'entraîne pas un relativisme absolu. Ce n'est pas parce qu'il est possible qu'il y ait plusieurs solutions ou plusieurs points de vue possibles que tout est valable, qu'on peut dire tout et n'importe quoi. Je vous donne un exemple, si un élève me dit « les vaccins contre la rougeole causent l'autisme », ça, pour nous, ce n'est pas une controverse sociotechnique à utiliser. La très grande majorité des écrits scientifiques considèrent que le vaccin contre la rougeole ne cause pas l'autisme. Les vaccins contre la rougeole ne causent pas l'autisme : c'est autour de 1998 que l'auteur s'était rétracté. Si un élève disait quelque chose du genre dans la classe, c'est le genre de chose qui pourrait être rectifié sans problème. Au contraire, si les élèves se posent des questions sur certains vaccins contre la grippe, c'est différent. Je rappelle qu'un vaccin contre la grippe n'est pas recommandé par l'OMS chez les gens qui ont entre 6 et 64 ans. On pourrait parler des avantages et des inconvénients de donner le vaccin contre la grippe pour les personnes âgées entre 6 et 64 ans, ou certains vaccins contre le VPH qui sont discutés en ce moment, ou un nouveau vaccin qu'on pourrait discuter. On ne peut pas dire n'importe quoi sur n'importe quel sujet, il faut qu'il y ait une question scientifique ou technologique. C'est le même principe, c'est d'essayer d'éviter les dérives relativistes en se disant que ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs possibilités, ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs solutions possibles ou modèles possibles qu'on peut dire n'importe quoi dans toutes les situations.

En terminant, si vous aviez à nous dire, selon vous, quelles seraient les finalités de l'enseignement des ST à l'école, quelles seraient-elles?

Je vais vous parler des quatre visées qui figurent dans le Programme de formation de l'école québécoise, ça donne une idée de celles qu'on entend souvent. Il y a la visée technocratique, celle de former des scientifiques et des ingénieurs dans le futur, évidemment. Quand les élèves sont au primaire, on ne les forme pas pour demain matin. Mais on parle de contribuer à la préparation et au développement d'une expertise scientifique et technologique dans des perspectives de compétitivité économique entre les pays. Je pense qu'il est important qu'il y ait une relève scientifique et technologique, comme dans les autres domaines, mais pour moi, ce n'est pas la visée principale, surtout pas au primaire et au secondaire, et je dirais même au collégial. C'est sûr que quand nous sommes dans des formations professionnalisantes, comme un bac en chimie, bien sûr qu'on vise à former de futurs chimistes. Mais l'idée de former de futurs ingénieurs et scientifiques, je ne suis pas contre ça, mais plus on avance, plus ça va devenir important dans la formation. Les trois autres raisons qui sont présentes dans le programme, il y a aussi la visée humaniste, pour amener les élèves à développer leur plein potentiel, mais aussi à suivre leurs intérêts en ce qui concerne les ST, développer une curiosité, développer un intérêt, développer son plein potentiel. Bien sûr, je suis tout à fait d'accord avec cette visée-là de l'enseignement des ST. Il y a aussi la troisième visée, la visée démocratique. C'est l'idée de former des citoyens et des citoyennes, de prendre part aux débats et aux processus sociopolitiques de prise de décisions dans les questions scientifiques et technologiques, pas nécessairement controversées, mais tout ce qui concerne les ST et tout ce qui peut les intéresser. Ici, on retrouve les controverses de très près. La quatrième visée, c'est la visée utilitariste, mais ici au sens de faire en sorte que les élèves et les étudiantes et les étudiants soient en mesure d'utiliser les ST dans leur vie quotidienne. Être capable d'être un bon consommateur et d'être une bonne consommatrice, être capable de réparer des objets par exemple, d'en comprendre le fonctionnement pour la vie quotidienne, cela est peut-être moins lié aux controverses scientifiques et technologiques, mais je pense que c'est une vision des ST qui a tout à fait sa place dans la formation des élèves et des étudiantes et des étudiants.

Nous remercions la professeure Audrey Groleau d'avoir accepté de participer à cette entrevue.

Commenter l'article

Articles avec comité de lecture

Bousadra, F. et Hasni, A. (2018). Project-based learning as object of study in the didactics of science and technology. *Revista Trabalho (En) Cena, 3*(1), 77-79. Accéder à la publication

Moisan, S. et Lebrun, J. (2018). Conceptions de la diversité et de sa prise en compte dans les rapports sur l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec. *La revue française d'éducation comparée, 17,* 87-104.

Numéro thématique de revue

Araújo-Oliveira, A. et Grégoire, P. (2018, rédacteurs invités). Didactics research and the understanding of teaching practice. *Trabalho (En)cena,* 3(1).

Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I. et Pellerin, G. (dir.). (2018). L'*analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : perspectives plurielles.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hasni, A., Belletête, V. et Potvin, P. (2018). *Les démarches d'investigation scientifique. Un outil de réflexion sur les pratiques de classe.* Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences et Chaire de recherche sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie. Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal. Accéder à la publication

Hasni, A., Bousadra, F. et Lebeaume, J. (dir.). (2018). *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec.* Montréal : Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y. (avec la collaboration de A. Hasni, F. Lacourse, F. Larose, P. Maubant et A. Zaid) (2018). *Guide d'accompagnement de la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche* (2e éd. revue et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1re éd. 2012).

Chapitres de livres

Bousadra, F., Hasni, A. et Boucher, D. (2018). Enseigner des contenus technologiques au secondaire au Québec en recourant à des projets : des enjeux et des dérives. *In* A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec* (p. 125-160). Montréal : Éditions Cursus universitaire.

El Fadil, B., Hasni, A. et Lebeaume, J. (2018). La démarche de conception technologique au secondaire : significations, modalités de mise en œuvre et défis. *In* A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec* (p. 203-237). Montréal : Éditions Cursus universitaire.

Hasni, A. et Bousadra, F. (2018). Les démarches d'investigation scientifique dans les pratiques d'enseignants du secondaire au Québec : défis théoriques et pratiques. *In* A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec* (p. 49-95). Montréal : Éditions Cursus universitaire.

Hasni, A., Lebeaume, J. et Bousadra, F. (2018). De la diversité des fondements, des significations et des modalités de mise en œuvre des démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. *In* A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), L*es démarches d'investigation scientifique et de conception technologique. Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec* (p. 1-16). Montréal : Éditions Cursus universitaire.

Lebrun, J. et Moisan, S. (2018). Des sciences humaines à l'univers social au primaire : de l'intégration à la désintégration disciplinaire. *In* Y. Lenoir, M. Tardif et G. Breton (dir.), *Penser l'éducation : une vie à développer l'éducation du primaire à l'université* (p. 39-60). Longueuil : Cursus universitaire.

Strickler, C. et Moisan, S. (2018). Teachers' use of Montreal Holocaust Museum's pedagogical material aiming at primary school students' engagement through human stories. *In* C. W. Szejnmann, P. Cowan et P. Griffiths (dir.), *Holocaust education in primary schools in the twenty-first century. The holocaust and its contexts, book series* (p. 181-197). New York : Palgrave MacMillan.

Articles à caractère professionnel

Araújo-Oliveira, A. et Lebrun, J. (2018). L'interdisciplinarité : une approche à privilégier pour donner du sens aux apprentissages en sciences humaines. *Vivre le primaire, 31*(1), 55-57.

Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2018). Des ressources et des stratégies pour l'univers social. *Vivre le primaire, 31*(1), 44-45.

Lebrun, J. et Moisan, S. (2018). Prendre position sur des réalités du passé : pièges et possibilités du débat. *Vivre le Primaire, 31*(1), 60-61.

Potvin, P. et Hasni, A. (2019). Les jeunes filles et la science. *Découvrir magazine, 2*. Accéder à la publication

Organisation de colloques

Barroso da Costa, C., Araújo-Oliveira, A., Leduc, D., Assis Gomes, C. M. et Durand, M. J. (2018). *La mesure et l'évaluation des apprentissages au regard de la montée des inégalités : l'innovation pour l'inclusion.* Symposium organisé dans le cadre du XIXe Congrès de Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Suceava, 4 au 7 juin.

Le roman historique au 2e cycle du secondaire : comment aider les élèves à mieux comprendre une histoire par l'Histoire?

Étude descriptive de l'interrelation directe de deux disciplines pour apprécier une œuvre littéraire en français

Mémoire de maîtrise de
Audrey Bélanger

Le mémoire de maîtrise de Bélanger (2018) présente une approche didactique, croisant lecture littéraire et pensée historienne, qui contribue au décloisonnement des disciplines pour étudier un roman historique évoquant l'Holocauste au secondaire. L'approche proposée comporte deux phases (heuristique et herméneutique) (Dumortier, 2001 ; Gervais, 2006 ; Tauveron, 2002) et trois temps (mise en contexte, enquête, synthèse) qui favorisent au moyen d'activités flexibles et adaptables la découverte et l'analyse d'un roman historique. Cette approche, développée et illustrée autour du roman *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004), amène les élèves à porter sur un objet un double regard disciplinaire et à tirer profit de cet apport pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre de fiction.

Cette recherche théorique et spéculative propose une manière d'accompagner les élèves du secondaire dans la lecture d'un roman historique afin de leur permettre à la fois de développer : 1) leurs intérêts pour les livres et l'histoire ; 2) leurs compétences lectorales ; 3) leur pensée historienne. Le recours à cette approche croisée pour lire et apprécier un roman historique permet aussi aux élèves de mieux comprendre l'Holocauste et de saisir que l'événement dépasse largement la simple reconnaissance d'un coupable, de dates ou de lieux. La lecture d'un roman peut développer la capacité d'empathie des élèves et élargir leur compréhension du monde, d'autrui et d'eux-mêmes, en supposant que cette lecture soit aussi mise à distance, voire rationalisée, par une analyse contextualisée (Barton et Levstik, 2004; Wineburg *et al.*, 2014).

Modèle d'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum d'enseignement-apprentissage au primaire au Chili : l'apport de la théorie de Vygotski à la question des savoirs qui donnent du pouvoir

Thèse de doctorat de
Rocio Esquivel

Cette thèse s'inscrit dans le champ de la sociologie du curriculum. Elle questionne l'épistémologie des savoirs scolaires sur la base de la proposition de Young (2008, 2009) relative à la valeur cognitive des savoirs qui donnent du pouvoir aux élèves. La thèse repose sur une conceptualisation des savoirs qui donnent du pouvoir en référence aux rapports entre deux processus de généralisation de l'expérience tels qu'esquissés par Vygotski (1934/1997) dans sa discussion des rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques : un processus de généralisation empirique et un processus de généralisation théorique. Les processus de généralisations sont au cœur de la construction des rationalités de l'être humain. Ces types d'activités psychiques permettent d'établir chez l'individu de nouvelles relations avec les objets, d'offrir la possibilité de donner du pouvoir aux élèves, en plus de transformer leur perception de la réalité. L'objectif de la thèse est de développer un modèle d'analyse des rapports entre ces deux processus et de le mettre à l'épreuve des données curriculaires.

Le modèle d'analyse spécifie, en référence à la théorie de Vygotski (1934/1997), les trois composantes du processus de généralisation proposé par Radford (2004, 2010) dans la théorie de l'objectivation : phénoménologique, épistémologique et sémiotique. Il est alors mis à l'épreuve dans le cadre d'une analyse des savoirs à enseigner et plus spécifiquement des tâches scolaires prescrites par un manuel scolaire. Bien que comportant d'importantes limites, l'analyse des données met en lumière qu'une analyse des curricula considérée sous le prisme de leur potentiel émancipatoire ne peut faire l'impasse sur la question des savoirs organisés par ceux-ci. Aussi, notre analyse illustre qu'un savoir qui donne du pouvoir se développe dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage engageant la personne dans un processus de généralisation théorique.

En développant un outil qui permet d'apprécier la valeur cognitive des savoirs proposés au sein d'un curriculum, cette thèse contribue à soulever l'importance de discuter des processus de généralisation dans la conception et la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage.

Pensée critique : conceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire

Mémoire de maîtrise
Stéphane Marie

Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs ainsi que certains organismes militent pour que l'on accorde plus de place à la pensée critique (PC) dans le domaine de l'éducation. L'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), entre autres, la considère comme « une compétence[s] essentielle[s] à la vie courante » (2008). Il n'est donc pas étonnant de retrouver également dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et dans la formation des enseignants un espace important accordé au développement de celle-ci. Pourtant, force est de constater que peu d'études se sont intéressées aux conceptions des enseignant(e)s, et encore moins des futur(e)s enseignant(e)s, au préscolaire et au primaire quant à la PC.

En nous appuyant sur les travaux de Ennis (1985, 1987 et 1993), Paul (1992), Paul et Elder (2006), Siegel (1988), Lipman (2011), Mc Peck (1981), Daniel (2005) et Gagnon (2008, 2010, 2011), nous avons mis en place une méthodologie nous conduisant à une recherche qualitative descriptive. Notre échantillon non probabiliste est constitué de quatre (n = 4) futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire et au primaire. L'analyse des données s'est appuyée sur les réponses des participants aux questions posées lors de nos entrevues semi-dirigées.

Les données recueillies nous amènent à considérer que les membres de notre échantillon ont une conception de la PC incomplète, superficielle et variable. Incomplète, car certaines composantes définissant la PC ne sont pas apparues, superficielle, car les composantes que nous avons repérées semblent parfois peu ou pas approfondies et variable, car la conception de la PC évoquée par les participantes diffère lorsqu'il est question de l'enseignant ou de l'élève.

Analyse des pratiques effectives d'enseignement de la langue d'enseignement en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili

Thèse de doctorat de
Maria Alejandra Morales Gomez

Cette recherche, de type descriptif et exploratoire, porte sur les pratiques d'enseignement de la langue d'enseignement mises en œuvre par quatre enseignants en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili. Plus spécifiquement, du point de vue des actions de ces enseignants, cette étude de cas multiples vise à dégager les finalités associées à l'enseignement de la langue d'enseignement au primaire, à identifier les objets d'enseignement privilégiés, à dégager la structuration suivie par l'enseignant et à identifier les dispositifs d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de cette discipline. Pour y parvenir, nous avons procédé à de l'observation directe en classe (enregistrements vidéoscopiques), complétée par des entrevues individuelles de planification et de postaction (avant et après les observations). L'analyse des données a été soutenue par un système catégoriel mixte, c'est-à-dire sur un système des catégories résultant de la confrontation entre les éléments opératoires provenant du cadre conceptuel et les éléments significatifs émergeant de l'analyse même. Les résultats obtenus démontrent que les enseignants attribuent la première importance à la discipline de la langue d'enseignement par rapport aux autres disciplines du curriculum scolaire, mais lui accordent aussi une visée instrumentaliste : la discipline de langue favorise la réussite des élèves à l'école et dans la société, négligeant par là sa visée transformatrice de la pensée chez l'élève. Concernant les objets d'enseignement, les observations effectuées auprès des enseignants montrent qu'il existe une prédominance de la dimension opératoire de la discipline, particulièrement pour les savoirs rattachés à l'enseignement de la lecture. Quant au cheminement des activités poursuivies par les enseignants, nos résultats révèlent une structure promouvant un circuit didactique dogmatique, mais en cours de transformation. Nous constatons également que pour présenter les contenus propres à la discipline en question, les enseignants utilisent une démarche axée sur les opérations cognitives soit de lecture, soit d'écriture. Cependant, quoiqu'ils mettent en évidence des pratiques visant le développement de compétences langagières chez les élèves, les pratiques traditionnelles ne sont pas absentes, et les enseignants représentent les principaux acteurs des séances analysées. Ces résultats viennent ainsi remettre en question la place et le rôle octroyé aux élèves dans la construction des savoirs. Finalement, nous observons que les enseignants utilisent divers moyens pour soutenir leurs pratiques enseignantes. Néanmoins, leur utilisation est plutôt linéaire et les dispositifs d'évaluation sont totalement absents des séances observées.

Étude de l'articulation des démarches d'investigation scientifique avec les autres savoirs composant la structure disciplinaire

Thèse de doctorat de
Séverine Perron

Cas d'enseignants de sciences de la vie et de la Terre exerçant dans un collège de France métropolitaine

Les démarches scientifiques sont présentes à la fois dans les textes institutionnels (Eurydice, 2006; Ministère de l'Éducation Nationale, 2015 ; National Research Council, 2000) et dans la documentation scientifique (Bachtold, 2012 ; Boilevin, 2013). Dans cette recherche, nous étudions la manière avec laquelle des enseignants français articulent les démarches d'investigation scientifique (DIS) avec les autres savoirs en sciences de la vie et de la Terre (SVT). Notre travail repose sur trois construits : les démarches d'investigation scientifique (Hasni, 2009 ; Hasni et Bousadra, 2018 ; Minner *et al.,* 2009), les savoirs disciplinaires (incluant les DIS) (Schwab, 1964) et les pratiques d'enseignement (Lenoir, 2014). La méthodologie s'appuie sur une recherche mixte de type séquentiel explicatif et de nature descriptive (Creswell et Plano Clark, 2018). Trois types d'instrumentations sont mis en œuvre pour recueillir les données : un questionnaire, des entrevues semi-dirigées et des observations de séances de classe. Les données issues des questions fermées du questionnaire sont analysées statistiquement (statistiques descriptives uni et bi variées) à l'aide du logiciel SPSS®. Les données provenant des entrevues et des observations sont analysées selon une approche thématique en utilisant une grille construite a priori (Bardin, 2007). Et enfin, les données issues des questions ouvertes du questionnaire sont analysées suivant une double approche lexicale et thématique (Fallery et Rodhain, 2007). Nous identifions à travers ce travail de recherche une absence de savoir conceptuel lors de mises en œuvre de DIS en classe. Les enseignants ne souhaitent pas nécessairement que leurs élèves acquièrent ou mobilisent des savoirs conceptuels. Les habiletés ou les attitudes souvent en lien avec les DIS sont priorisées. Finalement, certains enseignants pourraient, par manque de connaissances épistémologiques en lien avec la construction des savoirs en SVT, ignorer que l'objectif des DIS est la reconstruction de savoirs conceptuels et, à ce titre, considérer les DIS comme une façon de raisonner, comme des habiletés, voire même des habiletés pluridisciplinaires (anglais, français, etc.).

Modèles et modélisation en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire : le cas de la cinématique

Thèse de doctorat de
Patrick Roy

Cette recherche doctorale de nature exploratoire et descriptive porte sur l'analyse de pratiques d'enseignement ordinaires des modèles et de la modélisation de deux enseignants québécois de physique de 5e secondaire (enseignement secondaire supérieur). Elle s'inscrit dans une double visée : 1) caractériser et comparer la singularité des pratiques de ces enseignants de manière à dégager leur potentialité sur la prise en charge des processus de modélisation par les élèves et leur compréhension de divers phénomènes de la physique ; 2) identifier des caractéristiques de ces pratiques favorisant les acquisitions conceptuelles des élèves dans le domaine de la cinématique. Sur la base d'un cadrage conceptuel et méthodologique intégrant des fondements théoriques et opérationnels sur les pratiques d'enseignement en usage en Europe francophone et en Amérique du Nord, les analyses sont menées dans une perspective multidimensionnelle, sous l'angle des dimensions conceptuelle, fonctionnelle, opérationnelle et organisationnelle. Sous l'angle de la dimension opérationnelle, les résultats mettent en évidence des configurations de pratique relativement symétriques pour l'ensemble des indicateurs retenus aux trois échelles du temps didactique (macroscopique, mésoscopique et microscopique) et touchant des aspects liés à la chronogénèse, la mésogénèse et la topogénèse du savoir. Ils montrent que le recours à une démarche de modélisation constructiviste n'offre pas le même potentiel que celui d'une démarche de modélisation inductiviste-applicationniste sur la prise en charge des processus de modélisation par les élèves et leur compréhension de divers phénomènes de la physique : mouvements d'objets matériels en chute libre, sur des plans inclinés, mouvements balistiques, etc. La mise en œuvre d'une démarche

de modélisation constructiviste favoriserait les acquisitions conceptuelles des élèves dans le domaine de la cinématique alors que celle d'une démarche de modélisation inductiviste-applicationniste engendrerait plutôt des blocages conceptuels multiples et freinerait l'acquisition des concepts et modèles du mouvement. En particulier, nos résultats montrent qu'une meilleure compréhension des savoirs conceptuels de cinématique chez les élèves s'expliquerait par un enseignement de la physique dont : 1) la continuité du savoir est élevée ; 2) les thèmes disciplinaires sont traités en laboratoire plutôt que dans des moments de théorisation ou d'exercisation ; 3) le savoir émerge de situations expérimentales plutôt que de manière décontextualisée, de ressources didactiques, de situations fictives ou de démonstrations expérimentales ; 4) le savoir est construit par les élèves ou conjointement par l'enseignant et les élèves plutôt que transmis uniquement par l'enseignant. Ces résultats confirment que le principal objectif de l'enseignement de la physique devrait être d'enseigner le jeu de modélisation selon une posture constructiviste. Mais l'adoption d'une telle posture n'est pas triviale. Elle implique que l'enseignant dispose de solides compétences épistémiques, épistémologiques et didactiques sur les modèles et la modélisation. De notre point de vue, ces compétences devraient être considérées au premier rang dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants.

Publications à titre d'auteur seul

Bélanger, A. (2018). La représentation théâtrale : passeport unique vers l'imaginaire. *Vivre le primaire, 31*(1), 66-67.

Bourses et reconnaisances

Audrey Bélanger

(3e cycle, dirigée par Sabrina Moisan et Olivier Dezutter) :

- Bourse de doctorat en recherche du FRQSC, mai 2018
- Bourse d'excellence au doctorat du CREAS, octobre 2018
- Bourse de formation du Collectif CLÉ pour sa participation au séminaire *Enseigner l'Holocauste et les droits de la personne au Canada*, avril 2018
- Bourse de formation du Musée de l'Holocauste de Montréal pour sa participation au séminaire *Enseigner l'Holocauste et les droits de la personne au Canada*, avril 2018

Aude Maltais-Landry

(3e cycle, dirigée par Sabrina Moisan) :

- Bourse d'études supérieures du Canada Vanier, novembre 2018

Félix Morin

(2e cycle, dirigé par Mathieu Gagnon) :

- Bourse d'excellence à la maîtrise du CREAS, octobre 2018

Grégory Ulysse

(3e cycle, dirigé par Sabrina Moisan et Jean-Yves Rochex [U. Paris VIII]) :

- Bourse d'études au doctorat du CREAS, octobre 2018

Auteurs

Yves Lenoir

Professeur retraité de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Courriel : Yves.Lenoir@USherbrooke.ca

Gérald Bronner

Professeur à l'Université Paris Diderot

Courriel : gerald.bronner@univ-paris-diderot.fr

Félix Morin

Étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke

Courriel : Felix.Morin@USherbrooke.ca

Charles Bourgeois

Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke

Courriel : Charles.Bourgeois@USherbrooke.ca

Samuel Heinzen

Professeur HE à la Haute École pédagogique de Fribourg

Courriel : heinzens@edufr.ch

Denis Jeffrey

Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval

Courriel : Denis.Jeffrey@fse.ulaval.ca

Stéphanie Demers

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

Courriel : stephanie.demers@uqo.ca

Charles-Antoine Bachand

Doctorant à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Courriel : ca.bachand@umontreal.ca

Arianne Robichaud

Professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM

Courriel : robichaud.arianne@uqam.ca

Marina Schwimmer

Professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM

Courriel : schwimmer.marina@uqam.ca

Marc-André Éthier

Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Courriel : marc.andre.ethier@umontreal.ca

David Lefrançois

Professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

Courriel : david.lefrancois@uqo.ca

Bulletin du CREAS

Le Bulletin du CREAS est une publication du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).

Responsable du Bulletin	Mathieu Gagnon (responsable) et Félix Morin
Membres du comité	Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, Vincent Belletête, Fatima Bousadra, Julie Fournier, Jeanne Koudogbo et Sabrina Moisan
Révision	Vincent Belletête et Julie Fournier
Mise en page	Fabian Will

CREAS
Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

creas.educ.usherbrooke.ca
S'abonner aux nouvelles du CREAS

Le CREAS est reconnu et financé par :

Fonds de recherche Société et culture Québec

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE