

CHAPITRE 7

LA SOCIALIZATION ENTRE ÉDUCATION THÉRAPEUTIQUE ET LUTTE POUR LA RECONNAISSANCE : LA QUESTION DE L'ESTIME DE SOI

YVES LENOIR

INTRODUCTION

Permettez-nous d'introduire la question ici traitée en citant deux auteurs, tout d'abord un universitaire irlandais, Clive Staples Lewis (1994), professeur de littérature internationalement connu :

De toutes les tyrannies, celle qui est mise en œuvre pour le bien de ses victimes peut être la plus oppressive. Il est peut-être mieux de vivre sous le contrôle d'un baron pillard que sous celui d'énergumènes à l'ordre moral tout-puissant. La cruauté du baron pillard peut parfois s'endormir, sa cupidité peut à un certain point être rassasiée; mais ceux qui nous tourmentent pour notre bien nous tourmentent sans cesse, car ils le font avec l'approbation de leur conscience. Ils peuvent sans doute aller au ciel encore qu'en même temps ils créent plus vraisemblablement un enfer sur terre. Leur grande bonté blesse comme une insulte intolérable. Être soigné contre sa volonté et être guéri de conditions que nous ne considérons pas comme une maladie nous placent au niveau de ceux qui n'ont pas encore atteint l'âge de raison ou de ceux qui n'y parviendront jamais : être classé avec les enfants, les imbéciles et les animaux domestiques (p. 288)¹.

Quant à Margarit (2007), les premières lignes de l'introduction de son livre débutent ainsi :

Qu'est-ce qu'une société décente ? [...] Je fais la distinction entre une société décente et une société civilisée. Une société civilisée est celle dont les membres

1. Toutes les traductions de l'anglais sont de nous.

ne s'humilient pas les uns les autres, alors qu'une société décente est celle où les institutions n'humilient pas les gens (p. 13).

Ces deux citations posent la question de la qualité des rapports sociaux entre les êtres humains et, plus particulièrement pour ce qui nous concerne, celle de l'intervention éducative que nous définissons de manière générale d'abord, dans la perspective empirique et opérationnelle, de la façon suivante :

par intervention, on entend [...] l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus ou un système. Intervenir, c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème (identifié, c'est-à-dire construit) chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains (Lenoir *et al.*, 2002, p. 3).

Par intervention éducative maintenant², nous entendons, toujours d'un point de vue empirique et opérationnel,

l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socio-éducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances (Lenoir, 2009, p. 14).

Ainsi, nous définissons l'intervention éducative comme un rapport social à visée éducative, qui assure par là une double fonction d'instruction et de socialisation s'actualisant au sein de processus d'enseignement-apprentissage et qui vise le développement cognitif des sujets apprenants dans un cadre d'action qui requiert la confiance, le respect et l'estime réciproques. L'angle sous lequel nous allons considérer ce rapport social est celui de la socialisation en contexte scolaire dont nous retenons, face à la polysémie du terme (Darmon, 2007 ; Dubar, 2006), le sens suivant pour les besoins de notre analyse : la socialisation renvoie aux différentes interventions éducatives, ici des enseignants et d'autres

2. Pour un développement du concept d'intervention éducative que nous abordons également – sinon surtout – du point de vue conceptuel, en tant que construit théorique visant à produire une modélisation, voire une théorisation de la pratique d'enseignement, voir en particulier Couturier (2005), Lenoir (2009), Lenoir *et al.* (2002) et Nélisse et Zúñiga (1997).

intervenants du milieu scolaire, qui conduisent à l'intériorisation chez les élèves de valeurs, de normes, de règles, de codes, de modèles, de symboliques, d'us et coutumes présentés comme consensuellement partagés socialement sur les plans scolaire et sociétal. La socialisation³, en tant que l'une des composantes de l'éducation scolaire, est une socialisation primaire (Berger et Luckmann, 1986) qui porte à la fois sur le métier d'élève et sur l'insertion dans la société. Elle couvre de nombreuses dimensions⁴, celle de la transmission, d'une part, des valeurs et des normes qui régissent cette société et l'institution scolaire en particulier, et la précise dans son unicité, et, d'autre part, du patrimoine culturel qui requiert l'acquisition des savoirs instrumentaux de base, mais aussi celle de l'adhésion à la « forme scolaire », celle du développement citoyen, politique, juridique et identitaire, celle de la participation sociale en tant qu'être social, etc. La socialisation a aussi une fonction de singularisation. Naître oblige en effet à apprendre à devenir être humain selon un triple processus, celui d'humanisation (devenir un être humain), celui de singularisation (devenir un être humain unique) et celui de socialisation, entendu en tant que processus permettant de devenir un être humain unique social vivant en société (l'universalité). Par ailleurs, instruction et socialisation sont indissociables, la socialisation étant profondément liée aux processus cognitifs, aux objets d'apprentissage et à leurs fondements culturels : « Les apprentissages élémentaires ne sont pas seulement cognitifs, car, en apprenant à lire, les enfants apprennent aussi à se conduire en société au-delà des seules sphères de la famille et du quartier » (Dubet et Mar-

-
3. Parmi maintes définitions présentées dans l'introduction de cet ouvrage, nous retenons celle de Berger et Luckmann (1986) : la socialisation est un « processus ontogénétique [...] qui peut être [...] définie comme l'installation consistante et étendue d'un individu à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci. La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (p. 179). Face aux options qui postulent que la socialisation est soit « une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient » (Dubar, 2006, p. 83), soit le résultat d'initiatives essentiellement individuelles, nous optons pour notre part pour une lecture de la socialisation scolaire fondée sur la perspective interactive d'inspiration néohégélienne, où les êtres humains sont confrontés à des logiques contradictoires : la socialisation est un processus dialectique qui implique la mise en œuvre d'une intersubjectivité au sein de laquelle l'être humain construit en tension sa singularité (production de son individualisation) et son universalité (production du monde social et insertion en son sein). Le processus d'individuation n'est donc pas premier ; il ne résulte que du processus de socialisation qui ne peut se concevoir que dans le rapport dialectique à autrui.
4. Bolliet et Schmitt (2008) considèrent que la socialisation renvoie à quatre dimensions en interaction : les mécanismes de transmission/intériorisation de la culture (valeurs, règles, normes, rôles, schèmes, etc.) ; les processus de construction identitaire ; les modalités d'intégration des individus à la collectivité (appartenance au groupe, image de soi, etc.) ; la capacité de la collectivité à intégrer, à créer des liens (modalités d'inscription dans des réseaux, des solidarités). Pour une discussion plus poussée de la notion, nous renvoyons à l'introduction de ce livre.

tuccelli, 1996, p. 101). En outre, la socialisation s'actualise concrètement dans les processus d'enseignement-apprentissage, tout particulièrement à travers la mise en œuvre indispensable de facilitateurs relationnels et socioaffectifs (Lenoir, 2006, 2009).

Le problème sur lequel nous allons nous pencher, et qui découle des résultats de nos recherches sur les processus d'enseignement-apprentissage au primaire⁵, concerne le développement de l'estime de soi, thématique aujourd'hui aussi récurrente que centrale dans l'établissement des rapports sociaux. L'objectif poursuivi est de confronter deux lectures opposées et leurs incidences sociales, du développement de l'estime de soi, la première étant fondée sur l'éducation thérapeutique à teneur psychologisante, la seconde sur la lutte pour la reconnaissance issue du courant de la sociologie critique d'inspiration néohégélienne. Nous présenterons d'abord les caractéristiques de l'éducation thérapeutique, sa conception de l'estime de soi et nous porterons un regard critique sur ses conséquences sur le développement social des sujets humains, ce qui nous conduira à formuler l'hypothèse d'un lien étroit entre cette éducation thérapeutique et les orientations économiques actuelles. Nous nous appuyerons principalement sur les travaux de chercheurs anglophones de Grande-Bretagne, des États-Unis et du Canada, mais nous référerons également à des auteurs européens qui attestent d'une présence croissante de la psychologisation de l'humain et de ses activités. Puis, nous suggérerons une alternative en traitant de la lutte pour la reconnaissance. Nous mettrons en évidence son interprétation fondamentalement distincte de l'estime de soi dans le cadre de la sociologie critique d'inspiration néohégélienne. Nous tenons à souligner qu'il ne s'agit pas de critiquer la discipline psychologique, mais bien des dérives suscitées par des professionnels qui s'en réclament.

1. L'ÉDUCATION THÉRAPEUTIQUE

Le regard critique que nous portons sur l'éducation thérapeutique s'appuie sur un ensemble de travaux qui ont été produits depuis les années 1960 en Grande-Bretagne et surtout aux États-Unis, principalement par des spécialistes du domaine (psychologues, psychiatres, psychanalystes)⁶, mais aussi par d'autres spécialistes du monde médical et des sciences humaines et sociales (sociologues, historiens, juristes). Il existe également un certain nombre d'écrits francophones sur la question, la plupart récemment publiés, auxquels nous nous référerons,

5. Voir notre autre chapitre dans ce livre ainsi que Lenoir (2006).

6. Par exemple, Dineen est psychologue de formation et psychothérapeute, Ingleby, Sarbin et Zilbergeld sont des psychologues, Kovel est psychiatre et psychanalyste, Moncrieff, Satel et Szasz des psychiatres.

mais qui ne portent pas, sauf rare exception, sur le champ scolaire. Il s'agit en fait d'un mode de pensée et d'action qui fleurit tout particulièrement en Grande-Bretagne et aux États-Unis, où Moskowitz (2001) en retrace de façon détaillée la genèse et l'évolution depuis 1850, et Nolan (1998) fait de même pour l'éducation, et qui investit le Canada, mais aussi les Pays-Bas, l'Australie et la Nouvelle-Zélande (Dineen, 1999).

En Europe francophone, Élias (1973) présente la transformation des rapports de violence et d'agressivité qui dominaient à l'époque médiévale en processus de rationalisation et psychologisation individuels d'auto-intériorisation des contraintes sociales. Goffman (1968) et Foucault (1975) décrivent l'imposition d'un ordre social et moral par une psychologisation des rapports sociaux à partir de l'enfermement au cours du XIX^e siècle des malades mentaux dans les asiles et des délinquants de tous genres dans les prisons. Foucault (2003) et Castel (1976, 1981) montrent qu'ont succédé à l'asile et à la prison, c'est-à-dire aux processus de répression et d'exclusion sociales à la base de l'intériorisation du contrôle social, de nouveaux modes de régulation sociale recourant à des mesures assistancielles et fondées sur un autre modèle de totalitarisme : l'imposition d'une culture psychologisante s'adressant à chaque individu isolé et tenu responsable des problèmes auxquels il fait face.

Le phénomène observé a donc envahi à des degrés plus ou moins élevés l'Occident. Toutefois, alors que les travaux anglophones considèrent que toutes les structures institutionnelles sont affectées par le processus de psychologisation, incluant l'État, l'armée, l'entreprise, etc., et l'école (par exemple, Bellah *et al.*, 1996; Dineen, 1999; Ecclestone et Hayes, 2009; Furedi, 2004; Moskowitz, 2001; Nolan, 1998; Sommers et Satel, 2005), les travaux francophones n'abordent pas ce phénomène sur le plan scolaire, possiblement pour des raisons présentées dans l'introduction de ce livre et développées ailleurs (Lenoir, 2002). Ils se centrent avant tout sur l'entreprise (Brunel, 2004; Marzano, 2008), sur les politiques liées à la santé mentale (Bresson, 2006; Castel, 1981; Chambo-redon, 1971; Fassin et Rechtman, 2007; Foucault, 2003) et sur la critique de courants issus du libéralisme (Beauvois, 1994; Le Goff, 1999) et de la vie actuelle (Lebrun, 2007; Zarka et Les Intempestifs, 2007).

Quand on fait la synthèse de ces publications, il en ressort que les origines de la culture thérapeutique se trouvent en particulier dans l'hyperprivatisation de la vie privée fondée sur un individualisme exacerbé qui conduit les êtres humains à l'isolement, à la superficialité, sinon à la rupture des liens sociaux, et qui est porté par un néo-capitalisme de gestion où « la privatisation mise au service de la compétitivité économique est la solution à presque toutes les difficultés » (Bellah *et al.*, 1985, p. xxxii). Berger (1965), Lasch (1978), Rieff (1987),

ou encore Sennett (1976) soulignent à quel point on peut observer une érosion forte de la solidarité sociale dans nos sociétés, accélérant du même coup le processus d'individualisation⁷. Ce n'est toutefois pas le déclin des institutions traditionnelles (famille, Église, associations civiques, etc.) qui assuraient le maintien des relations sociales, de valeurs et de normes socialement partagées, la tradition pour le dire autrement, qui constitue pour Furedi (2004) le facteur central, « mais c'est le rôle spécifique qui est assigné à la tradition dans la société contemporaine qui peut éclairer l'influence forte de l'éthos thérapeutique » (p. 87-88), étant donné la superficialité des symbolismes traditionnels à travers divers événements folkloriques. La société qui en résulte repose sur une « culture de la séparation », « un monde en pièces, fragmenté » (Bellah *et al.*, 1985, p. 277). Les êtres humains seraient ainsi conduits à poser leurs actions de manière stratégique et utilitariste (Sennett, 2006 ; Caillé, 2003) dans la recherche de leurs intérêts propres et d'un bien-être individuel. D'autres facteurs non négligeables sont à prendre en considération, comme le développement de la psychologie industrielle, à distinguer de l'industrie de la psychologie actuelle, qui est venue pallier, au tournant du XIX^e siècle, les conditions de travail déplorablement liées à la mécanisation dans l'entreprise et aux exigences toujours croissantes de productivité. Dineen (1999) soulève encore d'autres motifs, liés au consumérisme à la source des déséquilibres psychologiques (Moskowitz, 2001), aux deux guerres mondiales. Sommers et Satel (2005) mettent en avant le mythe de l'enfant fragile, mythe progressivement élaboré par la psychanalyse et la psychologie, avant de procéder à des généralisations⁸. Mais ces facteurs paraissent davantage des conséquences des orientations économiques centrées sur la production d'un capital humain et des idéologies utilitaristes et néolibérales, du passage du libé-

7. Si la notion d'individu, construit social crucial dans l'élaboration de l'être humain contemporain vivant dans une société démocratique, est un processus sociohistorique qui émerge à l'époque médiévale (Bedos-Rezak et Iogna-Prat, 2005 ; Gourevitch, 1997) et s'épanouit progressivement durant la Renaissance (Burckhardt, 1958 ; Institut pour l'étude de la Renaissance et de l'humanisme, 1967), entre autres à travers la pensée humaniste (Garin, 1968, 1990), les arts (Panofsky, 1967), la Réforme (Delumeau, 1965) et les Temps modernes dont les Lumières (Cassirer, 1970, 1972), jusqu'à son affirmation lors du processus de constitution des États-nations (Green, 1997), il importe de ne pas la confondre avec l'individualisme et le glissement de sens que celui-ci opère sous les effets en particulier de l'idéologie libérale utilitariste et surtout, de nos jours, du néolibéralisme. Meylan (1967) rapporte cet extrait d'un penseur vaudois, Alexandre Vinet, qui réagissait à la préface de Lamartine à son *Jocelyn* : « L'individualité n'est pas l'individualisme : celui-ci rapporte tout à soi, ne voit en toutes choses que soi ; l'individualité consiste seulement à vouloir être soi, afin d'être quelque chose. [...] C'est dans l'intérêt de la société que je plaide pour l'individualité. Je veux l'homme complet, spontané, individuel, pour qu'il se soumette en homme à l'intérêt général. Je le veux maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous » (p. 61).

8. Nous renvoyons plus particulièrement aux analyses critiques de la psychiatrie et de la psychanalyse menées par Berger (1965), Castel (1976, 1981), Moncrieff (1997) et à Szasz (1970, 1976, 1984).

ralisme, philosophie politique, au libérisme, doctrine économiciste, selon de Saint-Victor (2007), qui s'inspire de la distinction que Croce avait établie.

Bref, ainsi que conclut Moskowitz (2001),

Entre la moitié du XIX^e siècle et la fin du XX^e siècle, les Américains⁹ ont développé une préoccupation intense vis-à-vis du bien-être psychologique. Aujourd'hui, cette obsession ne connaît plus de limites. Toutes les institutions de la vie américaine – l'école, l'hôpital, la prison, la cour de justice – ont été modelées par l'investissement national dans les sentiments. La dévotion envers le bonheur personnel et la réalisation de soi ont aussi modelé la rhétorique américaine. Les problèmes personnels dominent le débat public (p. 279).

Nolan (1998) et Ecclestone et Hayes (2009) montrent que la culture thérapeutique s'applique aussi entre autres dans d'autres sphères de la vie publique, en entreprise et en politique, et bien entendu dans la vie privée.

En France, Brunel (2004), Loriol (2006) et Marzano (2008), par exemple, attestent du développement de la manipulation psychologisante des travailleurs par les politiques du *management* industriel et de la mise en place de nouvelles formes de la servitude beaucoup moins visibles et beaucoup plus subtiles que celles qui ont précédé parce qu'elles sont douces et agissent sur l'intimité des êtres humains. Beauvois (1994) y voit une adhésion à la « servitude volontaire ». Les auteurs européens reprennent plusieurs des motifs qui viennent d'être évoqués. Par exemple, Vrancken (2006) cible le processus prépondérant d'individualisation des problèmes et des politiques sociales « de socialisation des risques sociaux » (p. 34), conséquences à ses yeux du mouvement de modernité axé sur l'autonomie et la performance, l'introduction du modèle entrepreneurial dans les mesures assistanciales, la redéfinition de la notion de risque associée à la conduite individuelle. Aïach (2006) observe une médicalisation et une « psychopathologisation » du social, qu'il associe à la croissance des troubles déclarés et à un changement de perception du statut du psychologue, qui se traduit par l'utilisation de plus en plus répandue de médicaments psychotropes et par la propagation d'une vulgate « psy ». Enfin, Demailly (2006) met en relief deux lectures sociologiques possibles du phénomène. Soit la psychologisation est liée aux transformations de la vie sociale, soit elle découlerait de l'intériorisation du contrôle social. Elle souligne que ces « deux points de vue ne sont pas forcément incompatibles [...] : la psychologisation comme intériorisation [objective] du contrôle social serait indissolublement la cause, la condition et la conséquence d'une transformation des formes de l'action sur autrui » (p. 37-38). Quant à Bresson (2006), elle conclut ainsi la présentation de la première partie du livre qu'elle dirige : « ce traitement pragmatique, gestionnaire des populations,

9. Par Américains, il faut entendre ici les Étatsuniens.

participe à faire de la gestion des risques une stratégie individuelle, contribuant à produire une identité d'individu libéral, capable de s'adapter à sa situation, de l'accepter» (p. 23)¹⁰.

Ce que l'ensemble des auteurs constate, c'est l'expansion d'une culture économique sans précédent dont les produits se sont appuyés sur des attentes sociales peu élevées et ont nourri la dévotion croissante pour la psyché entretenue par les massmedia (Moskowitz, 2001). Un système thérapeutique d'intervention fondé sur une psychologisation de la vie, qui manipule la subjectivité des êtres humains, leurs sentiments, leurs émotions – enfants, adolescents et adultes – et est en train d'envahir les sphères de la vie publique (la télévision et l'école en particulier) et privée. Et le besoin thérapeutique se serait encore accru avec le déclin de l'optimisme accompagné de la montée du sentiment de vulnérabilité à partir des années 1980, optimisme qui avait caractérisé la société étatsunienne depuis les années 1880 avec une industrialisation triomphante.

1.1 Sa définition et ses caractéristiques

De quoi s'agit-il plus précisément quand on avance la notion d'éthos, de culture et d'éducation thérapeutique en tant que cas particulier de cette culture ?

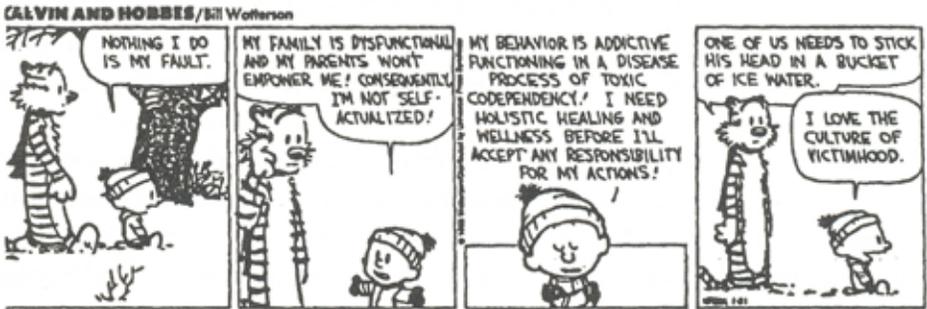
1.1.1 La culture thérapeutique

Nous retiendrons en première approximation la définition générale qu'en donnent Sommers et Satel (2005) : «le «thérapisme» tend à définir les gens comme essentiellement faibles, dépendants et n'étant jamais entièrement responsables au regard de ce qu'ils font» (p. 6). La perspective thérapeutique repose sur les énoncés suivants : les êtres humains, tant les adultes que les enfants, seraient des êtres vulnérables, fragiles, faibles et dépendants ; ils manqueraient de ressources, souffriraient d'un déficit d'attention et, incapables de se guider, ne seraient jamais entièrement responsables de ce qu'ils font ; anxieux et quelque peu névrosés, ils seraient émotionnellement sous-développés et souffriraient presque tous de problèmes émotionnels sérieux. Ainsi, l'existence de difficultés et d'agressions de tous genres les stresserait, les traumatiserait et détruirait leur estime de soi. Bref, les êtres humains, les enfants comme les adultes, ne seraient pas capables de faire face aux problèmes émotionnels. Ils seraient faibles, inaptes, sans pouvoir. Ce serait psychologiquement des êtres diminués, à risque, impotents, des malades mentaux. Le déficit émotionnel, au cœur de la logique thérapeutique, qui serait à la source de leur vulnérabilité et de cet ensemble de déficiences les conduisant à se considérer comme des malades, serait «le produit

10. Notons que nous n'avons constaté aucune référence aux ouvrages anglophones sur le phénomène de psychologisation de la part de publications francophones. La réciproque est tout aussi vraie.

de la tendance à objectiver les incertitudes de la vie et à les retraduire sous une forme amplifiée de risques» (Furedi, 2004, p. 7). Une caricature publiée aux États-Unis illustre bien cette conception de l'incompétence totale de l'être humain (figure 1) et le rôle de victime n'est malheureusement pas « matière à rire » (Dineen, 1999).

Figure 7.1



Face à leurs incapacités à faire front à la vie, il importerait en conséquence de prendre des mesures pour les protéger de tous les dangers qui les entourent, les menacent, les fragilisent et les rendent inaptes. Entre alors en scène un champ professionnel aux multiples contours : en son centre, on trouve quatre professions qui s'occupent traditionnellement de la santé mentale, la psychologie, la psychiatrie, la psychanalyse et le travail social clinique, auxquelles s'ajoute une cinquième profession : la psychothérapie. Mais s'y associe tout un ensemble d'autres professions ou pseudo-professions, « tous ces professionnels non labellisés » (Aballéa, 2006, p. 170) : des thérapeutes de tout genre, des conseillers (*coaches*), des consultants, des guides de tout acabit¹¹ qui ont en commun de traiter les questions sociales « à la psychologie » (Berger, 1965). S'est établie et développée une industrie du counseling, du traitement thérapeutique du comportement, des émotions, et de tout ce qui est désormais considéré comme des troubles psychologiques.

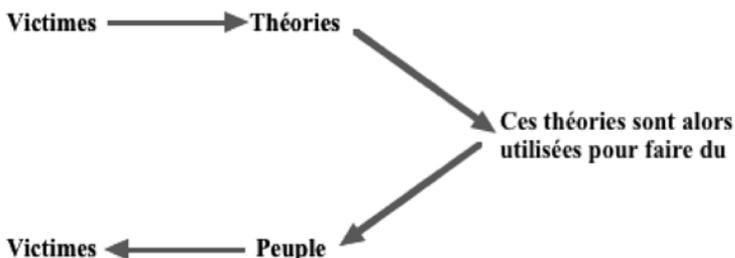
11. Il est intéressant d'observer que la définition de ce champ professionnel demeure vague pour l'American Psychological Association : « Le public en général a souvent de la difficulté à comprendre les différences entre des psychologues professionnels et les autres types de psychologues, entre les psychologues professionnels et les psychiatres, entre les psychologues et les conseillers, ou entre les psychologues et une variété d'autres professionnels qui traitent des problèmes émotionnels, de santé et comportementaux » (Ronald Fox, ancien président de l'APA, 1994, dans Dineen, 1999, p. 22).

1.1.2 De la psychologisation à la victimisation généralisée : les étapes du processus

Dineen (1999) déconstruit en trois étapes le processus de fabrication de la victimisation des êtres humains. La première étape consiste à psychologiser les expériences de vie (figure 2) : « Psychologiser implique :

- 1° de construire des théories au regard de la victimisation ;
- 2° d'appliquer ces théories aux individus ;
- 3° de traduire les événements personnels en symboles psychologiques et les exprimer dans un langage psychologique ;
- 4° de créer le besoin de recourir aux psychologues qui peuvent interpréter les symboles » (p. 39).

Figure 7.2
Le processus de psychologisation (Dineen, 1999, p. 41)



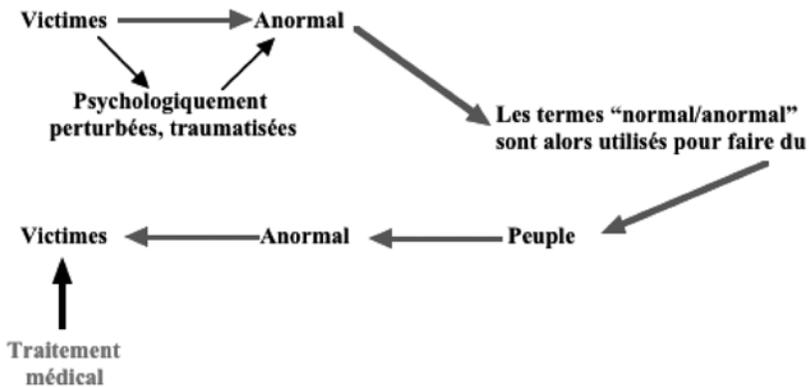
Or, d'une part, les théories sont essentiellement tirées de la pratique, de l'expérience, et elles ne sont pas validées scientifiquement, ainsi que l'illustre amplement Dineen (*Ibid.*)¹². D'autre part, ces « spécialistes » construisent un discours qui affirme leurs compétences exclusives à pouvoir lire le monde intérieur des sujets humains et qu'ils sont seuls à pouvoir interpréter. Par ailleurs, ce processus conduit à la nécessité d'une aide extérieure à partir d'une manipulation des sentiments et des émotions que tout être humain vit dans ses activités, dans ses rapports sociaux, par exemple l'anxiété, la colère, etc. Le sujet humain devient une victime.

La deuxième étape du processus réside dans la pathologisation. Les êtres humains sont encouragés à traduire des événements difficiles de leur vie dans le langage de la santé mentale. Les émotions sont saisies comme des pathologies et elles requièrent une thérapie. La médicalisation de la vie qui s'instaure « décrit

12. Castel (1976) fait le même constat pour la psychanalyse.

le processus par lequel les problèmes de la vie quotidienne sont traités comme des problèmes médicaux, habituellement en termes de maladies, de désordres et de syndromes» (Furedi, 2004, p. 99)¹³. La pathologisation des expériences de vie et du comportement humain transforme les réactions et sentiments normaux en états anormaux, en problèmes émotionnels qui exigent un traitement thérapeutique qui portera sur l'intimité de l'être humain (figure 3). À ce moment, la victime devient un patient! Et dès le moment où elle accepte ce label de «victime», elle est ouverte à une large variété de services psychologiques qui deviennent le centre de sa vie. C'est la raison pour laquelle les «spécialistes» de tous genres recourent à la terminologie de la victime pour «promouvoir les intérêts de leur industrie en mettant en avant que quiconque a besoin d'aide, qu'il en soit conscient ou non» (Dineen, 1999, p. 25)¹⁴.

Figure 7.3
Le processus de pathologisation (adapté de Dineen, 1999, p. 49)



13. S'appuyant sur plusieurs auteurs, Furedi (2004) tend à montrer que «le processus de médicalisation est inséparable de celui de professionnalisation» (p. 100) dans ce contexte.

14. Nous avons recueilli à cet égard de nombreux exemples émanant de messages électroniques qui nous parviennent de conseillers aux «compétences infinies» et de «spécialistes» de la gestion d'entreprises. Un des exemples les plus forts provient du blogue de Guy Hauray, qui se définit comme un consultant international ayant «coaché» John Travolta, Nicolas Cage, Ted Turner, Donald Trump, Michaël Douglas, etc., fondateur du Cercle d'étude et de recherche en psychologie et anthropologie (CERPA), concepteur du neuro-coaching, membre de l'American Anthropological Association, de l'International Coach Federation, etc. À partir, par exemple, d'une annonce qui repose sur la nécessité de distinguer entre le stress et l'urgence mentale et d'un texte sibyllin aux apparences scientifiques (zone limbique, cortex préfrontal, conformisme pseudo-sécuritaire, amygdale, mode survie, empathique, conflictuel, etc.), il propose une thérapie (attestation à l'appui) d'une journée pour «contourner les résistances du mental». Cette annonce se conclut ainsi : «Les coachs et intervenants du Québec sont invités à découvrir les clés du bon profilage et les vertus du *Smart Profiling System*.» Ses messages, quasi hebdomadaires, sont du même acabit.

L'anxiété, l'appréhension et le doute sont tous aspects relevant des expériences de vie. Certains ressentent l'anxiété quand ils prennent un avion, d'autres quand ils voient un serpent ou quand ils prononcent un discours. Ce peut être des émotions ennuyeuses, des sentiments perturbants qui peuvent même pour un moment bouleverser la vie. Mais pour un psychologue, il s'agit de beaucoup plus. Être anxieux signifie « avoir de l'anxiété », ce qui peut à son tour être transformé en « être une personne anxieuse » ou avoir un « trouble d'anxiété ». Quand le fait d'être anxieux est un aspect ennuyant de la vie normale, l'anxiété est maintenant considérée comme anormale, une forme de pathologie, un désordre psychologique qui requiert un traitement professionnel (p. 50).

Ce qui est implicite, c'est : « Je dois savoir ; après tout je suis un psychologue » et « Croyez-moi, je suis un docteur » ! Dans une « société psychologique » (Gross, 1978) comme le sont aujourd'hui les États-Unis et la Grande-Bretagne, demain le Canada, on attend des psychologues, ainsi que le mentionne Dineen (1999) en citant Martin Gross, qu'ils interprètent ce que « le peuple dit, ressent et fait, et qu'ils expliquent ce que ces mots, ces humeurs et ces actions signifient réellement à un « niveau plus inconscient » qui n'est accessible qu'à eux seuls » (p. 40).

La troisième étape assure la généralisation du processus de psychologisation et la prise en charge par une industrie. À travers les exemples fournis qui illustrent ce processus de généralisation, dont celui du « syndrome du survivant », auquel tous les êtres humains seraient exposés du fait que n'importe qui a vu quelqu'un mourir ou connaît quelqu'un qui est mort, ce qui témoignerait d'ailleurs bien de la nécessité d'une action thérapeutique pour tous les êtres humains, l'industrie de la psychologisation fabrique des victimes pour toutes sortes de situations et d'événements. Selon cette logique, nous souffrons tous de déficits émotionnels comme d'un cancer généralisé. C'est ainsi que pour Sykes (1992), les États-Unis sont devenus « une nation de victimes ». Pour Ecclestone et Hayes (2009),

La conclusion logique de cette immersion dans la thérapie populaire est de nous voir tous comme des êtres éprouvés, souffrants, à un degré plus ou moins fort, à la suite des effets émotionnels négatifs découlant des expériences et des événements divers de la vie, alors que la survie émotionnelle face aux épreuves et aux tribulations de la vie devient le but ultime (p. 5).

La normalisation et la popularisation de la vulnérabilité émotionnelle conduisent à la conviction populaire et aussi gouvernementale en la nécessité d'une intervention thérapeutique médicalisée. La thérapie s'installe partout et médicalise l'intimité de l'être humain. Cette intervention massive et généralisée de la thérapie auprès des humains se prolonge dans la prévention. Dans le monde dans lequel nous vivons, un monde défini comme dangereux, menaçant, cruel, une approche apparemment humanitaire défend le besoin de services psychologiques de plus en plus répandus pour réduire les risques et soigner la souffrance.

1.1.3 Une croissance exponentielle du phénomène psychologique

Les données statistiques viennent soutenir cette explosion de l'emprise de l'industrie psychologique. À titre illustratif, le pourcentage des Étatsuniens qui ont fait appel à des services de cette industrie était de 14 % au début des années 1960, de 26 % en 1976, d'au moins 33 % en 1990 et de 46 % en 1995, avec une estimation de 80 % au début du XXI^e siècle (Dineen, 1999 ; Furedi, 2004). Furedi (2004) présente les résultats d'une enquête menée dans les journaux en Grande-Bretagne, résultats qui sont éloquentes au regard de l'évolution de l'emploi d'un vocabulaire en lien avec la culture thérapeutique. Le tableau 1 montre la croissance exponentielle de ce vocabulaire entre 1993 et 2000.

Tableau 1
Emploi du vocabulaire lié à la culture thérapeutique
dans les journaux britanniques

1993	2000
Traumatisme : moins de 500	Traumatisme : plus de 5000
Stress : environ 700	Stress : près de 2400
Syndrome : moins de 500	Syndrome : plus de 6500
Counselling : moins de 500	Counselling : plus de 7000

Quant au terme « estime de soi », en 1990, il n'était cité que 103 fois alors qu'en 2000, la base de données Factiva de Reuter avait compté 3 328 références. Une autre recherche en Grande-Bretagne citée par Furedi (*Ibid.*) indique qu'entre 1985 et 1996, il y a une croissance de 40 % de la population se considérant incapable, inapte, incompétente, malhabile ; dans le même laps de temps, une croissance de 155 % chez les jeunes entre 16 et 19 ans a été observée. Il est impossible d'associer cette croissance aux seuls troubles personnels chez les jeunes, à un phénomène épidémique. Un autre phénomène intervient, celui de l'industrialisation de la psychologie soutenue et utilisée également par le gouvernement du pays (Ecclestone et Hayes, 2009), qui conduit les êtres humains à se considérer comme des infirmes (Furedi, 2004)¹⁵. Évidemment, le nombre de professionnels de la santé mentale a quadruplé entre 1970 et 1995 aux États-Unis, le nombre de psychologues cliniques passant de 12 000 en 1968 à au-delà de 40 000 en 1983 et un cinquième des 90 000 psychiatres œuvrant dans le monde entier en 1983 travaillaient dans ce pays (Nolan, 1998). Furedi (2004)

15. Furedi (2004) rappelle que « jusqu'à dans les années 1980, le scénario culturel britannique invoquait les notions de stoïcisme, de volonté d'amoindrir les faits, de refus de se laisser abattre et de courage (c'est-à-dire avoir la ténacité du bulldog où la mémoire populaire est associée aux expériences de la nation durant la deuxième guerre mondiale [sic]) » (p. 19). Cette culture a radicalement changé par la suite pour faire de la vulnérabilité émotionnelle un thème aussi central que récurrent.

relève la même augmentation en Grande-Bretagne. Par exemple, le nombre de membres de la British Association for Counselling est passé de 4 500 en 1989 à 16 000 en 1999, le nombre de psychothérapeutes enregistrés de 3 500 en 1997 à 5 500 en 1999 et un demi-million de personnes travailleraient au début du XXI^e siècle en tant que conseillers. Ainsi, toutes les sphères de la vie et toutes les institutions sont aujourd'hui concernées par les problèmes de « déficit émotionnel » et la réponse thérapeutique. Le Québec n'est pas épargné par les « gourous » selon St-Jacques (2010). Celle-ci donne l'exemple de Deepak Chopra, « gourou de la santé spirituelle », qui engrange chaque année 15 millions de dollars américains et qui « fait partie de la liste des dix personnalités les plus influentes du siècle établie par le Time Magazine » (p. 3). Il a attiré à Montréal en mars 2010 des milliers de « disciples » pour entendre une de ses conférences au coût de 150 dollars par personne. Il ne s'agit là que d'un cas extrême, parmi nombre d'autres, mais le phénomène de l'intervention psychologique est aujourd'hui très répandu en entreprise, dans le sport avec le recours à des *coachs* et à des psychologues, mais aussi auprès des enfants et des adolescents.

Au regard de la médicalisation, face au constat de la « fragilisation » des êtres humains que Monzée (2010) rapproche du « culte de la performance », celui-ci fait état d'une explosion du recours aux psychostimulants (Ritalin, Ritaline et Concerta), aux antidépresseurs (Prozac, Paxil, Effexor) et aux antipsychotiques atypiques (Risperdal, Rispéridone) pour contrer les comportements jugés dérangeants des élèves, avant tout le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), considéré comme un « handicap social et, donc, un trouble psychiatrique quelconque » (p. 107), alors qu'il montre qu'il ne s'agit nullement d'un trouble pathologique, mais d'« une réaction neurologique normale (et nécessaire) face au stress que l'enfant doit apprendre à tempérer » (p. 110). Monzée avance six hypothèses pour expliquer le succès croissant de la prescription de psychotropes aux enfants : la banalisation du recours à la médicalisation ; l'absence d'informations sur les effets secondaires ; l'action isolée des professionnels de la santé au lieu d'interventions multidisciplinaires ; la surcharge des professionnels de la santé des établissements publics, qui évitent de proposer des alternatives au nom de l'équité sociale ; les enjeux du financement des écoles et les contraintes exercées sur les familles ; le souci de l'efficacité professionnelle de la part des médecins de famille. Ainsi, la médicalisation des difficultés émotionnelles considérées comme des troubles neurologiques et pathologisées en conséquence chez les enfants fréquentant le système scolaire s'avère une solution simple et efficace qui participe d'« un tabou aussi important que le dopage sportif dans les années 1960 » (p. 155). Elle est assurément très rentable financièrement, peu importe les dommages causés dans la vie sociale des jeunes et la banalisation des drogues.

1.1.4 Ses conséquences individuelles et sociales

Bellah *et al.* (1996) considèrent que la culture thérapeutique est « un phénomène culturel au lieu d'une technique clinique – une manière de penser plutôt que de soigner les désordres psychiques » (p. 113)¹⁶. Et Furedi (2004) précise qu'

Une culture devient thérapeutique quand sa forme de pensée s'étend de la relation entre l'individu et le thérapeute au modelage des perceptions du public au regard d'une variété de questions. À ce point, la thérapie cesse d'être une technique clinique et devient un instrument de gestion de la subjectivité (p. 22).

Plus encore, ajoute-t-il, l'effet le plus important de la culture thérapeutique est sa désorganisation de la sphère privée, ce qui entraîne une gestion économique et politique du « moi », une entreprise, par les gouvernements et les institutions. Il souligne ainsi que « l'éthos thérapeutique représente une accommodation aux désorientations morales et un affaiblissement de la solidarité par la célébration de la culture du soi en tant qu'une fin en elle-même » (p. 91). Rose (1990), analysant l'institutionnalisation de la culture thérapeutique au Royaume-Uni, souligne que la tâche centrale des organisations contemporaines est la gestion de la subjectivité.

Dineen (1999) note que

l'industrie psychologique considère et traite le peuple comme des enfants qui, peu importe leur âge, leur expérience, leur éducation et leur statut social, doivent être protégés, guidés, excusés, mis à l'abri et disciplinés. Je trouve intolérable la perspective de cette société qui émerge en s'appuyant sur un nouveau paternalisme où les « pères » (les « paters ») sont des psychologues, dont le savoir est dit supérieur et dont le pouvoir est absolu (p. 15).

Tout comme lui, Nolan (1998), Rieff (1987), Rose (1990) et Zilbergeld (1983) constatent la formation d'une nouvelle classe de prêtres et une nouvelle forme de confessionnal : « Les gardiens religieux de l'ancien ordre moral ont été remplacés par l'autorité médicale et psychiatrique » (Furedi, 2004, p. 10). Kaminer (1993) expose les caractéristiques de ce qu'il nomme une culture du confessionnal. Popkewitz (2000) met en relief l'importance pour les gouvernements de penser l'éducation comme une entreprise qui vise « le soin des âmes », c'est-à-dire comme une entreprise de production de « nouveaux citoyens cosmopolites » qui puissent fonctionner harmonieusement dans des sociétés fortement marquées par les exigences d'une économie transnationale. Il a recours à cette belle image

16. Bellah *et al.* (1996) établissent une distinction nette entre cette culture portée par un éthos économique, de gestion et manipulateur et l'action thérapeutique dans un cadre clinique visant à soigner des désordres psychiques.

du «soin des âmes» pour illustrer cette emprise des objectifs de contrôle social par les processus psychologiques.

Toutefois, dans la pensée chrétienne qui prône (aussi) le salut individuel, l'être humain naît mauvais, marqué par le péché originel, mais il peut être sauvé¹⁷. Pour la culture thérapeutique, l'être humain est également mauvais (faible, incompétent, etc.), mais en plus, la société est elle aussi mauvaise: les êtres humains n'ont en conséquence aucune véritable chance de rédemption! Cette vision négative est portée par les conceptions entre autres de Maslow et de Rogers, qui croient que «la réalisation de soi ne peut émerger que dans des circonstances exceptionnelles» (Sommers et Satel, 2005, p. 71), et uniquement avec une aide thérapeutique (*Ibid.*; Nolan, 1998). Cette vision négative est renforcée par le regard infantilisant porté sur le patient (Dineen, 1999) qui ne peut être que profondément aliéné (Sommers et Satel, 2005). Sparks (1989) montre quant à lui que, en situant de façon conceptuelle les problèmes au sein de la structure de la personnalité de l'individu, les professionnels suggèrent au peuple que leurs problèmes sont virtuellement intraitables» (Gergen, 1990, p. 361).

Castel (1981) met en exergue pour sa part qu'aux deux principaux dispositifs qui visaient traditionnellement à pallier les dysfonctionnements sociaux – le modèle coercitif et ségréatif qui fut discrédité et le modèle assistancialiste – s'ajoute une troisième stratégie à vocation globale, sinon hégémonique :

il ne s'agit plus seulement, même s'il s'agit encore, de maintenir l'ordre psychologique ou social en corrigeant ses déviations, mais de construire un monde psychologique ou social ordonné en travaillant le matériel humain; non seulement réparer ou parer à ses déficiences, mais programmer l'efficience (p. 210).

Et Castel de préciser que l'objectif n'est plus d'imposer des contraintes, mais d'assurer «l'aménagement et le management du facteur humain en fonction des figures nouvelles sous lesquelles se présente la nécessité sociale» (*Ibid.*, p. 210). Il constate «la promotion d'un travail psychologique sur soi-même¹⁸ qui fait de la mobilisation du sujet la nouvelle panacée pour affronter les problèmes de la vie en société» (p. 15). Alors, «le psychologique est en train de devenir le social dans un monde sans social» (p. 184). Marzano (2008) montre comment «face aux discours du nouveau management, qui parle d'autocontrôle et de gestion de soi, les individus acceptent librement de suivre les règles de bonne conduite que leur offrent les *coachs*. Croyant agir pour lui et œuvrer pour son bien-être,

17. Voir, pour une application dans le champ éducatif, le livre de Charlot (1976), *La mystification pédagogique*.

18. Cette idée est reprise par Vrancken (2006), qui parle du «passage d'une société du travail à une *société du travail sur soi*» (p. 26), déplacement de perspective par rapport au travail.

l'homme contemporain devient lui-même responsable de sa servitude» (p. 245). Bref, moins de coercition et élimination des velléités de révolte et plus de manipulation de l'intime pour assurer la soumission, l'adhésion et la mobilisation volontaires au service des tâches à accomplir. C'est, souligne Castel (1981), « une nouvelle figure de la mort sociale [qui] se dessine » (p. 208) et qui exige « une recomposition profonde de la fonction-sujet » (*Ibid.*, p. 209).

Ce qui caractérise en outre la culture thérapeutique, c'est, par sa vision profondément individualiste, la distanciation qu'elle entraîne chez la personne par rapport à autrui. Elle « cristallise ainsi la tendance moderne à l'individualisation. La culture thérapeutique réfléchit à la fois et fait la promotion de la tendance à la fragmentation et à l'aliénation » (Furedi, 2004, p. 21)¹⁹. Par le fait même, elle développe systématiquement des relations informelles de dépendance au thérapeute. En conséquence, « la désorganisation de la sphère privée est probablement le principal accomplissement de la culture thérapeutique » (*Ibid.*, p. 21). L'intervention thérapeutique ne se centre pas sur la collectivité, sur une communauté et sur la reconstitution des interactions collectives, le rétablissement de liens sociaux; elle ne se préoccupe que du « soi » de chaque être humain, séparément. Et qui plus est, plutôt que de se centrer sur le potentiel humain, elle se centre sur la vulnérabilité psychologique individuelle (Moskowitz, 2001), ce qui a pour effet la culpabilisation des êtres humains par transfert des problèmes sociaux à la vie intime (le processus de psychologisation). Les problèmes sociaux deviennent des problèmes psychologiques personnels dont ils deviennent la cause et l'effet.

À cette dérive manipulatrice de la recherche d'un « vivre-ensemble » harmonieux, mais exclusivement individualisé, s'ajoute ainsi une autre conséquence perverse. L'isolement « encourage les individus à interpréter les difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie en leur donnant comme sens d'être le produit de leur vie intérieure plutôt que l'état d'inaptitude de la société à proposer à la population un ensemble commun de significations » (Furedi, 2004, p. 24). La culture thérapeutique produit un déterminisme émotionnel où l'individu devient la source même de ses problèmes par rapport à la vie sociale, résultat de l'existence d'un déficit émotionnel. D'où une double conséquence : premièrement, mise entre parenthèses, élimination et disqualification des conditions sociales, externes, de l'épaisseur du social et du poids de l'histoire, comme facteurs interprétatifs

19. Sur la question de l'aliénation, voir la lecture du concept qu'en fait Honneth (2007*b*), qui dépasse l'interprétation en matière de chosification des êtres humains – la quantification des rapports sociaux et la déshumanisation d'autrui – chez Lukàcs (1960). Il appréhende le phénomène social de la réification comme une forme « d'oubli de la reconnaissance » (p. 78) et dans ses dimensions intersubjective (dans ses relations à autrui), objective (dans ses relations à la nature) et subjective (autoréification). Voir aussi Israël (1972). Son analyse illustre bien les effets de l'éducation thérapeutique.

et responsabilisation individualisée exclusive de chaque être humain, les problèmes sociaux devenant des problèmes émotionnels individuels ; deuxièmement, fermeture de chaque être humain dans une sphère d'individualisme suscitant l'isolement et la dépendance à l'aide thérapeutique. La culture thérapeutique nie de la sorte les dimensions intersubjectives et les rapports sociaux qui sont des éléments constitutifs premiers de la dimension humaine.

À un accroissement de la vulnérabilité et de la dépendance sociale et affective des êtres humains par la soumission à l'agir des « spécialistes des âmes » et des « gestionnaires de l'harmonie sociale et du bien-être individuel », s'amplifient l'isolement par rapport à autrui et la fragmentation de la vie dans un individualisme où l'être humain se voit diminué et détourné du sens de dépendance avec les autres. Bref, il s'agit moins pour la culture thérapeutique d'occulter les conditions sociales et les difficultés et injustices de la vie que de créer, à travers ses interventions, les conditions de l'acceptation de son sort et l'adaptabilité aux situations, aux changements et aux exigences du monde économique²⁰.

Nous assistons ainsi à l'inversion des valeurs que relève Passet (2003). Celui-ci rappelle qu'à l'opposé du courant libéral traditionnel, de Smith à Keynes, en passant par Stuart Mill, Jevons, Walras ou Marshall, pour lesquels, d'une manière ou d'une autre « la finalité reste la satisfaction des besoins humains et le marché est supposé en être le meilleur instrument » (p. 9), le courant néolibéral renverse la relation entre les moyens et les fins : le capitalisme de marché actuel et le néolibéralisme qui le légitime « finalise[nt] l'instrument et instrumentalise[nt] la finalité. La performance financière posée comme objectif suprême justifie tous les sacrifices humains : flexibilité des salaires et de l'emploi, régression de la protection sociale » (p. 10).

1.2 L'éducation thérapeutique

Dans le contexte scolaire, Ecclestone et Hayes (2009) donnent la définition suivante de l'éducation thérapeutique : « toute activité qui se centre sur des problèmes émotionnels perçus et qui vise à rendre le contenu éducatif et les processus d'apprentissage plus « émotionnellement engagés » » (p. x). Cette définition rejoint celle fournie par Oser et Baeriswyl (2001) et renvoie aux dispositifs et processus d'expression et de manipulation des émotions, des affects, chez les élèves, ainsi que sur la centration sur les dimensions relationnelles et socioaffectives prises comme finalités du processus d'enseignement-apprentissage et non comme des facilitateurs, au détriment du développement des processus

20. Castel (1981) recourt à cette belle métaphore : « La psychologie joue ici un rôle homologue à celui de la chirurgie esthétique, dont la finalité est moins de réparer les corps que de leur procurer une plus-value d'harmonie et de beauté » (p. 186).

cognitifs et de l'acquisition des savoirs. Les exemples de telles pratiques sont nombreux.

Ecclestone et Hayes (2008) relèvent quatre principaux types d'intervention dans les écoles en Grande-Bretagne, qui s'appuient sur la culture thérapeutique politiquement institutionnalisée :

- 1° des interventions de spécialistes par rapport à des enfants diagnostiqués comme ayant des problèmes comportementaux et émotionnels comme des *nurture groups*, les activités de conseil pour les enfants avec leur famille, les évaluations d'enfants et des interventions d'accompagnement du genre des *circles of friends* ;
- 2° des interventions générales à travers le programme *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) dans les écoles, incluant le *circle time*²¹ et différents programmes de formation comme le « programme de science de soi »²², de même que beaucoup d'autres types d'interventions visant à promouvoir le bien-être et la littéracie émotionnelle (par exemple : le mentorat, des ateliers axés sur l'expression dramatique, des exposés anti-intimidation, des activités de construction de l'estime de soi, etc.) ;
- 3° le développement de services comme le counselling, des questionnaires d'apprentissage, des ateliers antistress, etc. ;
- 4° la transformation du curriculum et de la pédagogie centrés sur le développement et l'évaluation des dispositions, des attitudes, des caractéristiques liées au bien-être individuel. Dès lors, le fondement épistémologique de la culture qui se développe n'est plus cognitif, mais émotionnel : au « Je pense, donc je suis » (*cogito ergo sum*) se substitue « je ressens, donc je suis » (*sentio ergo sum*).

Aux États-Unis, Nolan (1998) considère que plusieurs indicateurs montrent que la culture thérapeutique s'est imposée en éducation. Par exemple, les comportements hors normes ou hyperactifs des élèves sont traduits maintenant en troubles de déficit d'attention. Kramer (1991), à la suite d'une enquête menée à travers les États-Unis sur la formation à l'enseignement, arrive au constat suivant :

-
21. Le *circle time*, mis en application au primaire et au secondaire, se veut « une approche thérapeutique pour construire l'estime de soi et développer la littéracie émotionnelle chez tous les élèves » (Ecclestone et Hayes, 2009, p. 28). Il est conçu pour que les élèves expriment publiquement leurs sentiments personnels et leurs émotions intimes : Je me sens heureux parce que... Je me sens triste parce que... L'objectif annoncé est le développement de l'intelligence émotionnelle (Furedi, 2004).
 22. Dans le cadre de ce programme, lors de l'appel en classe les élèves doivent répondre uniquement en exprimant leurs sentiments. Par exemple : « Jessica ? » Réponse : « Je suis jazzy, on est vendredi » – « Patrick ? » Réponse : « Excité, un peu nerveux » – « Nicole ? » Réponse : « En paix, heureuse... »

Partout où j'allais [...] j'ai trouvé un fort degré de conformité à propos de ce qui est considéré être la responsabilité de l'école et le travail des enseignants. [...] Et partout, j'ai trouvé qu'ils me disaient que la manière de bien travailler, d'être bon, était de se préparer à soigner une société malade. Devenir des thérapeutes, c'est-à-dire être spécialisé dans la pathologie de l'éducation (p. 209)²³.

Or, il importe de rappeler que les enseignants en exercice comme les futurs enseignants n'ont pas de formation réelle, ni en psychologie, ni en psychanalyse, ni en psychiatrie et qu'ils ne sont aucunement aptes en conséquence à poser des actes thérapeutiques.

Moskowitz (2001) présente le programme POP (*Power of Positive Thinking*) en application au Michigan et le curriculum *I am a Good Person* au Massachusetts. Nolan (1998) signale le *Character Education Curriculum* (CEC), mis en œuvre dans plus de 430 villes, soit dans plus de 45 000 classes. Hoffman (2009) porte un regard critique sur le *Social Emotional Learning* (SEL), qui est mis en œuvre dans plus de 200 classes. Tous ces programmes et tous ces dispositifs sont conçus et mis en œuvre pour contrer, selon la logique thérapeutique, le déficit émotionnel des jeunes étatsuniens, vulnérables et confrontés à des problèmes psychologiques, et réduire ainsi les risques d'inadaptation sociale. Or, constate Hoffman (2009), le SEL

se centre sur des stratégies de contrôle émotionnel et comportemental qui privilégient des modèles individualistes du soi. Il devient alors en pratique une autre manière d'attirer l'attention sur la mesure et la remédiation des déficits individuels plutôt qu'une façon de rediriger l'attention des éducateurs sur les contextes relationnels dans les classes et dans les écoles (p. 533).

En fait, tous ces programmes et dispositifs sont de nature individualiste.

Sommers et Satel (2005) notent que

Beaucoup croient que le thérapisme dans les écoles est bénin, a une influence constructive qui conforte les enfants, qui calme leurs peurs et renforce leur sentiment d'acceptation de soi. L'évidence, toutefois, ne confirme pas cette perspective. Au contraire, le régime thérapeutique pathologise fortement les jeunes. Il encourage le recours à des mesures de remédiation par rapport à des vulnérabilités qui n'existent pas, fait perdre le temps aux étudiants, et entrave leur développement académique et moral (p. 31).

23. Le constat présenté par Kramer (1991) est sévère : « Actuellement, nos institutions qui forment les futurs enseignants [...] produisent des experts en méthodes d'enseignement, mais avec rien pour les appliquer dans les classes. Leurs techniques sont abondantes, leurs connaissances pratiquement inexistantes. Une maîtrise des stratégies pédagogiques, une centration exagérée sur la psychologie éducationnelle, une familiarisation avec les philosophies pédagogiques ont graduellement pris la place de la connaissance de l'histoire, de la littérature, des sciences et des mathématiques » (p. 212).

Pour Ecclestone et Hayes (2009), « L'éducation thérapeutique promeut un sujet humain émotionnellement diminué et promeut une vie centrée sur le soi et sur l'accomplissement de soi plutôt que sur la compréhension et le changement du monde » (p. 164).

1.3 La critique de l'estime de soi

Kramer (1991), dans l'enquête précédemment citée, relève que « les principaux moyens par lesquels les enseignants vont soigner leurs élèves, c'est à travers la promotion de l'estime de soi [...]. L'estime de soi a remplacé la compréhension comme but de l'éducation » (p. 210). Et elle ajoute que

L'école est en train d'être réaménagée en une république de sentiments – ce qui la distingue d'une république d'apprentissage – où chacun peut pressentir obtenir un A. [...] La culture scolaire est dominée aujourd'hui par le diagnostic de pathologies en lien avec les apprentissages et par le développement de thérapies pour les soigner (*Ibid.*).

Et l'un des principaux effets qu'elle dégage de cette conception est, à côté du constat que « l'estime de soi a remplacé la compréhension comme but de l'éducation » (p. 210), la centration sur l'identification non plus des valeurs communes à la société, mais des intérêts individuels et des revendications à la source de l'élitisme et, pire encore, du racisme.

L'estime de soi, dans ce sens, n'a pas de lien avec l'enseignement des contenus cognitifs, avec le soutien des apprentissages, avec la stimulation du développement cognitif. C'est jouer sur les dimensions affectives, émotionnelles, de l'être humain, ici des enfants, afin d'encourager et d'approuver ce qu'ils font de manière à ce qu'ils se sentent bien à leur égard. L'estime de soi renvoie ici à un moi émotif, à un point de vue personnel, individuel, construit psychologique interne. Ainsi conçue, l'estime de soi n'est pas tournée vers l'autre, vers la responsabilité sociale, vers le bien commun, mais plutôt vers soi-même. Un bon citoyen sera celui qui est « un ami pour lui-même » (Nolan, p. 165, citant un manuel scolaire). Des curriculums, des activités, des pratiques sont ainsi orientés vers l'épanouissement personnel, le développement de l'estime de soi et la responsabilité ; ils sont définis pour se centrer sur le soi individuel et non sur le bien commun (*Ibid.*). Dans le curriculum *Health: Focus on You* par exemple, un énoncé est explicite à ce propos : « Une des exigences pour établir de bons liens d'amitié est d'être un ami pour toi [...]. Es-tu un bon ami pour toi ? » (*Ibid.*, p. 165). Par rapport à la fragilité, aux risques et aux dommages psychologiques que les jeunes vivraient, la littéracie émotionnelle deviendrait le principal objectif que l'école aurait à développer. Et ce bien-être émotionnel ne peut être sans l'estime de soi.

Ecclestone et Hayes (2009) esquissent, en s'appuyant sur Rieff (1987), Lasch (1984), Furedi (2004) et Nolan (1998), l'évolution de la conception du soi dans la culture thérapeutique depuis les années 1960²⁴. La première renvoie à la psychanalyse freudienne, qui prônait l'existence d'un soi adaptatif dans une optique optimiste qui postulait la capacité d'épanouissement de l'être humain. La seconde est la vision narcissique et dysfonctionnelle du soi. La troisième conçoit l'existence d'un soi fragile, vulnérable, qui a besoin de soutien émotionnel : la conception dominante de la personnalité voit le soi comme une victime sans aide aucune face aux circonstances externes » (Lasch, 1984, p. 59). Enfin, la quatrième conception reprend la précédente, mais en l'inscrivant dans un cadre politique où l'État promeut et soutient les interventions thérapeutiques en vue de rendre les êtres humains « heureux, émotionnellement bien et émotionnellement alphabétisés » (Ecclestone et Hayes, 2009, p. 136). C'est cette dernière perspective, qui associe une estime de soi faible à des difficultés émotionnelles, qui caractérise aujourd'hui l'éducation thérapeutique dans les écoles. Il ne s'agit plus de promettre et assurer le retour à un équilibre harmonieux par l'élimination des facteurs perturbants, mais plutôt de garantir la compréhension et un accompagnement qui permettra des comportements fonctionnels. L'objectif est alors de s'accepter tel que l'on est. Cette perspective, comme le remarque Furedi (2004), n'assure aucunement la suppression du constat de disqualification, d'échec, de marginalisation, de dépendance et même de solitude chez le jeune ou l'adulte. Mais, grâce à l'intervention thérapeutique, ceux-ci doivent accepter et assumer toute forme de ségrégation et de rejet, car elle relève de leur responsabilité. Moskowitz (2001) observe que « plutôt que de se centrer sur le potentiel humain, les promoteurs de l'évangile thérapeutique portent leur attention sur les vulnérabilités psychologiques » (p. 282). Dans tous les cas cependant, rappelons-le, la lecture psychologique est individualisante.

Dans ce cadre qui s'institutionnalise, la conviction en l'incapacité de faire face aux problèmes rencontrés dans la vie et, par là, en la nécessité d'une intervention thérapeutique, psychologique et même parfois médicalisée à l'égard de ces « victimes » (de la vie) que sont les jeunes, conduit les enseignants à vouloir diriger leurs interventions éducatives sur le développement de l'estime de soi. Toutefois, l'objectif même de (re)construire un soi autonome et de développer ainsi l'estime de soi est en parfaite contradiction avec l'éducation thérapeutique. En effet, le lien de dépendance qui s'établit et les messages qui affirment l'incapacité du sujet à se prendre en charge et à contrôler leurs émotions le place dans

24. Furedi (2004) mentionne qu'au XVII^e siècle, l'estime de soi n'était aucunement reliée à des connotations thérapeutiques. Sa signification renvoyait aux notions d'indépendance, de jugement personnel ou de volonté. Au XVIII^e siècle, toujours selon Furedi, elle avait pour sens la connaissance de soi.

un statut d'infériorité: « La culture thérapeutique diminue continuellement le sens d'un soi individuel et promeut une version distincte, celle d'une subjectivité humaine faible » (Furedi, 2004, p. 107).

Nolan (1998) considère que la notion d'estime de soi est utilisée comme un « vaccin social » devant remédier aux maladies sociales. Il s'agit d'une panacée centrée sur les dimensions émotionnelles individuelles. Qui plus est, Bellah *et al.* (1996) observent qu'elle est saisie comme une production du sujet lui-même, indépendamment de ses rapports à autrui, comme le résultat d'une cure, d'un traitement psychologique. Bref, ainsi appréhendée, il s'agit d'une fermeture sur sa vie et non une ouverture sur le monde. C'est ce qui conduit aussi Furedi (2004) à dire que l'estime de soi est un mythe de notre temps, car elle « est pratiquement associée avec chaque maladie qui afflige la société » (p. 153), la notion de maladie ayant ici une portée extensive et couvrant tout affect ou comportement jugé anormal ainsi que toute détresse sociale.

C'est aussi la raison pour laquelle Furedi (*Ibid.*) s'oppose à la conception de la reconnaissance et à celle de l'estime de soi abordée par Honneth. En substance, Furedi (*Ibid.*) critique le modèle honnethien, qui fait des « dommages psychologiques » « le problème central de l'injustice et de l'inégalité » (p. 164). Plus précisément, ce n'est pas l'association que fait Honneth entre le besoin de reconnaissance et la construction de l'identité humaine à laquelle Furedi s'oppose ; ce à quoi il s'objecte, c'est, à ses yeux, qu'Honneth considère que ce besoin est un droit individuel, ce qui induit à la fois un encouragement à une explosion de revendications de reconnaissances de tous genres et à une psychologisation de la justice. Bref, l'opposition à l'utilisation de cette notion repose sur le glissement thérapeutique qu'elle suscite, car l'idée de reconnaissance, saisie dans son individualité coupée des autres et, par là, d'estime de soi, prendrait leur source dans une aspiration psychologique fondamentale.

Caillé et Lazzeri (2009a) rappelle la distinction devenue classique en philosophie morale et politique entre le respect de soi, qui « renvoie à la valorisation de propriétés ou de qualités dont la possession intègre les individus dans la communauté politique » (p. 18), et l'estime de soi. Celle-ci se réfère à des capacités et à des performances individuelles qui s'inscrivent dans la multiplicité des univers sociaux dont elles relèvent et elle dépend de modalités de reconnaissance précises qui y sont associées. Elle relève des structures d'appréciation socialement admises. Or la conception de l'estime de soi portée par la psychologie est profondément individualiste et nie la dimension d'interdépendance sociale qui la constitue. Par exemple, Rosenberg (1979) définit l'estime de soi par la valeur que les êtres humains s'attribuent, par la représentation positive ou négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Et, autre exemple, Jendoubi (2002) la définit « comme

l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même. [...] Elle oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même» (p. 5). Bref, l'estime de soi désigne l'ensemble des attitudes et des sentiments qu'un être humain porte à son égard et qui le guident sur le plan de ses comportements et de sa conduite. Il s'agit du jugement individuel et subjectif dont on ne voit pas le lien avec autrui. La perspective thérapeutique ne fait qu'accentuer, comme on vient de le voir, cette interprétation de l'estime de soi.

2. UNE ALTERNATIVE : LA SOCIOLOGIE CRITIQUE D'INSPIRATION NÉOHÉGÉLIENNE ET LA CONCEPTION DE L'ESTIME DE SOI DANS LA PERSPECTIVE DE LA LUTTE POUR LA RECONNAISSANCE

Nous pensons que la notion d'estime de soi peut être appréhendée de manière toute différente, dans la mesure où nous adoptons d'autres fondements disciplinaires et une autre interprétation des interactions sociales s'appuyant sur les travaux sur la reconnaissance.

Fischbach (1999) identifie trois traditions de la philosophie moderne qui abordent la question de l'intersubjectivité humaine et, par là, celle de la reconnaissance : une anthropologie des passions avec Hobbes (1651), Spinoza, Hume et Smith ; la source allemande avec Rousseau (1754) comme l'un des éléments déclencheurs, avec Kant, puis Fichte, Schelling et Hegel, qui débouche sur une théorie de la reconnaissance ; une source contemporaine, celle de la phénoménologie, avec entre autres Husserl, Heidegger, puis Sartre et Merleau-Ponty, et actuellement Ricoeur. Notre lecture suit la piste hégélienne. La question de la reconnaissance a été théorisée par Hegel (1941, 1992, 1999, 2002) et a été par la suite, au-delà de la lecture marxiste classique, étudiée entre autres par Habermas (1998), par Hyppolite (1967), par Kojève, (1947), par Ricoeur (1990, 2004), par Taylor (1994), etc. Elle est actuellement saisie par le courant de la sociologie critique néohégélienne (Haber, 2004 ; Honneth, 2002, 2003*a*, 2003*b*, 2004*a*, 2004*b*, 2006, 2007*a*, 2007*b* ; Fischbach, 1999, 2003 ; Renault, 2000, 2004*a*, 2004*b* ; Renault et Sintomer, 2003 ; etc.). Plus précisément, nous faisons appel, à côté des travaux de Honneth, plus particulièrement à ceux de Caillé (2003, 2004, 2007), de Caillé et Lazzeri (2009*b*), de Fischbach, de Fraser et de Renault. Car cette notion fait également l'objet de nombreux débats entre ces auteurs, mais aussi de la part de Fraser (2004, 2005 ; Fraser et Honneth, 2003), qui discute des rapports entre distribution et reconnaissance.

Alors que dans le cadre de nos sociétés capitalistes l'essentiel des conflits sociaux a porté pendant les deux derniers siècles avant tout sur la question des inégalités économiques (Caillé, 2004), la question de la reconnaissance est depuis quelques décennies de plus en plus au cœur des débats (Lazzeri et Caillé, 2004), au point où Fraser (2004) en fait « la forme paradigmatique du conflit politique » (p. 151)²⁵. Ces débats, qui s'expriment à travers diverses revendications, féminines, ethniques, culturelles, religieuses, sexuelles, etc., ont pour objectifs de faire accepter, respecter et reconnaître des particularités identitaires à la fois singulières et collectives. À l'exploitation et à la redistribution économiques se seraient substitués les enjeux de la domination et de la reconnaissance socioculturelles. La position défendue par Fraser (2004, 2005) est autre. S'opposant à la fois aux monismes « économiste » et « culturaliste » qui expliquent toute forme de domination, soit par l'exploitation capitaliste au sein des classes sociales, soit par des modèles culturels imposant valeurs et structures sociales hiérarchisées, Fraser avance une interprétation dualiste complémentaire. Elle distingue la classe sociale, qui renvoie aux conflits liés à la distribution des biens (la recherche du juste), du statut, qui renvoie à la lutte pour la reconnaissance (la recherche de la vie bonne). Comme le relève Lazzeri (2009) dans sa note critique de la pensée de Fraser, « redistribution et reconnaissance relèvent [...] de logiques différentes qui ne peuvent être interverties » (p. 181). La question de l'estime de soi renvoie particulièrement à la « reconnaissance-statut » et elle ne peut être résolue à la redistribution, mais il existe toutefois un « renforcement dialectique » entre ces deux phénomènes sociaux.

Si la question de l'estime de soi est imbriquée dans la problématique de la reconnaissance, celle-ci est pensée et conçue, dans nos sociétés contemporaines, à la fois en tant qu'exigence à conquérir et droit s'adressant à tous les êtres humains, tout en rappelant qu'elle est constitutivement inégalitaire, puisqu'elle est liée étroitement aux qualités individuelles reconnues (Walzer, 1997). Or la théorie hégélienne met en exergue l'existence de deux aspirations socialement en tension de la reconnaissance intersubjective par tout être humain dans son identité²⁶, tension conflictuelle à la source du développement social et d'un potentiel croissant de liberté.

25. La question est de savoir si le débat sur la distribution qui a animé la lutte des classes s'est réduit à la suite d'une plus grande justice sociale, ou si un ensemble de dispositifs divers d'ordre discursif, sous le poids d'une globalisation dans le cadre d'une économie de marché, n'est pas venu étouffer les revendications de la main-d'œuvre et des opprimés. C'est, nous semble-t-il, ce que décrit très bien Marzano (2008) ou encore Le Goff (1999).

26. Par identité, Renault (2000) entend « l'ensemble des caractéristiques qui, pour nous, constituent notre essence, l'ensemble de caractéristiques dont nous croyons qu'elles nous engagent pour notre vie entière ou pour une durée non négligeable de celle-ci, et qu'elles font la valeur de notre vie » (p. 78). Plus loin, il précise que « nos identités ne sont pas tant des caractéristiques objectives imprimées

D'une part, l'être humain ne peut se reconnaître comme être humain que parce que sa conscience se reconnaît en tant qu'elle-même dans une autre totalité, une autre conscience. Ainsi, tout être humain aspire à être reconnu par autrui dans son humanité singulière. Il recherche la reconnaissance du sens universel de sa singularité, de son unicité. L'être humain veut se voir reconnu par tous dans son existence singulière, et le fait de se reconnaître comme un « je » individualisé et autonome dans son agir ne peut venir que de la confirmation par un autre, dans la mesure également où cet autre est lui-même reconnu comme un « même ». D'autre part, tout être humain aspire à une reconnaissance de son existence universalisée, avec la même valeur et la même intensité d'humanité que tous les autres êtres humains. Il veut se voir reconnu non plus comme un être singulier, mais en tant que citoyen, c'est-à-dire en tant que membre à part entière du genre humain, d'une collectivité. Ces deux aspirations de reconnaissance en opposition dialectique, singulière et universelle, se réconcilient, ainsi que le souligne Fischbach (1999) dans son analyse d'Hegel, dans « la reconnaissance par la conscience de ce qu'elle est bien en fait et en droit universellement reconnue comme étant en elle-même l'unité de son universalité de droit et de sa singularité de fait » (p. 71). La reconnaissance ainsi conçue nécessite que des consciences humaines singulières « se reconnaissent comme se reconnaissant réciproquement » (Hegel, 1941, p. 157) dans leur indépendance et dans leur interdépendance. La conscience (un sujet) se reconnaît alors comme une totalité, unité immédiate du singulier et de l'universel, que parce que l'autre, par ses manifestations verbales et ses agissements, témoigne de sa reconnaissance et parce que le premier sujet fait de même (Hegel, 1999). La reconnaissance demande un double processus, celui de la distinction identitaire en tant qu'être humain singulier et celui des rapports intersubjectifs en tant qu'affirmation de ma participation à l'universalité humaine.

C'est ce qui conduit Fischbach (1999) à rappeler, ainsi que Kojève (1947) l'a analysé chez Hegel dans ses commentaires sur la dialectique du maître et de l'esclave, que cette dynamique tensionnelle, conflictuelle, est constitutive du processus de reconnaissance. La lutte pour la reconnaissance est essentielle dans le processus de constitution de chaque être humain : « l'attente de reconnaissance ne suppose pas, pour être satisfaite, un espace social pacifié auquel ceux qui luttent pour la reconnaissance demanderait [sic] en quelque sorte leur réintégration, au contraire : la lutte pour la reconnaissance rend justement manifeste

par la socialisation dans notre psychisme, que des représentations des traits essentiels de notre existence. Elles ne peuvent donc être réduites à un simple héritage, suivant la définition qui prévaut chez les penseurs communautaristes » (*Ibid.*, p. 88), se référant alors en particulier à Taylor (1994). Bref, « l'identité n'est pas seulement représentation de soi, elle est aussi représentation de sa propre valeur » (*Ibid.*, p. 89).

le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés» (Fischbach, 1999, p. 121). Et de conclure : « La lutte pour la reconnaissance vise l'affirmation d'une différence dans un espace social divisé, et non l'intégration à un ordre social pacifié » (*Ibid.*, p. 126). En opposition à la conception thérapeutique ou, encore, sous l'angle des politiques d'harmonisation, aux conceptions qui cherchent à trouver des accommodements dits « raisonnables » aux particularités sociales et culturelles d'ensembles sociaux distincts (Gouvernement du Québec, 2008), une telle option met au contraire en évidence la nécessaire différence dans l'établissement des liens sociaux, parce que la reconnaissance repose sur la mise en œuvre de conditions intersubjectives d'une identité dont l'existence ne peut s'affirmer que dans la reconnaissance de son unicité et, par là, de sa différence par rapport à celle de tous les autres. Ainsi, en opposition à la conception utilitariste de la « lutte pour l'existence », la perspective ici retenue conçoit que le conflit, « médium même de l'intégration sociale » (Honneth, 2006, p. 21) « saisit les motifs de résistance sociale et de révolte à l'aune des expériences morales découlant de la violation des règles implicites de la reconnaissance » (*Ibid.*, p. 21). L'estime de soi est en conséquence, dans cette perspective, un construit social découlant de rapports tensionnels avec autrui.

La perspective développée par la sociologie critique néohégélienne s'oppose ainsi radicalement à la dérive manipulatrice de l'éducation thérapeutique qui médicalise les problèmes et les « psychologise », isole le sujet humain et renforce chez lui l'individualisme et sa dépendance à des interventions externes en rompant les éléments structurant les rapports sociaux constitutifs de la dimension humaine.

La reconnaissance s'affirme dès lors comme la condition essentielle, intersubjective, du rapport positif à soi pour tout être humain, source de son humanité autonome et de son identité individuelle et sociale. Mais la reconnaissance n'est effective, elle ne s'accomplit réellement que lorsqu'elle lie la parole à l'action (Hegel, 1941). Comme il est permis de le constater à partir de la fausse reconnaissance (Honneth, 2006), le discours seul ne suffit pas ; il requiert une association directe et explicite à un agir témoignant également de cette reconnaissance. En termes hégéliens, conscience jugeante et conscience agissante doivent s'engager dans la reconnaissance réciproque ou l'autre devient un autre « je » tout en restant différent, ce qui permet d'assurer le « nous » universalisant, celui de l'insertion dans une collectivité sociale. C'est dans ce sens que Honneth (2003a) parle d'une « ontologie de l'agir » pour définir « le sens de l'être comme activité plutôt que comme substance » (p. 177).

Prolongeant la perspective hégélienne, Honneth (2003a, 2007a) distingue trois formes complémentaires de reconnaissance réciproque qui permettent de

caractériser une « vie bonne » entendue, ainsi que le précise Renault (2004*a*), comme une vie non dégradée par la non-reconnaissance et des phénomènes d'injustice sociale, et non comme une « vie réussie ». Les trois formes de reconnaissance de l'humanité de chaque être humain, c'est-à-dire de la dignité humaine, sont, pour Honneth, repris par les autres auteurs participant à la perspective sociologique critique néohégélienne :

- La confiance en soi, qui découle des rapports affectifs primaires, s'exprime par l'amour, l'amitié, la bienveillance. Elle repose sur la sollicitude personnelle et concerne les affects et les besoins de chaque sujet humain. Il s'agit du principe de l'amour et Caillé (2007) l'associe à juste titre avant tout à la socialisation primaire. Les structures empathiques de socialisation primaire, sur lesquelles nous allons revenir dans le cadre scolaire, assurent le détachement progressif chez l'enfant de la dépendance organique dans laquelle il se trouve pour développer la confiance en soi, sa spécificité singulière (son identité) et son insertion sociale à travers des rapports intersubjectifs familiaux, amicaux, scolaires, etc.
- Le respect de soi, qui participe de la sphère du droit et du politique et qui ressort des relations morales et juridiques (les droits institués), repose sur la considération cognitive et nécessite la responsabilité morale de chaque sujet humain. Celui-ci, assuré de la valeur de son jugement moral, peut ainsi s'attribuer une valeur universelle à ses actions, attestant juridiquement de la sorte de la dignité humaine et d'une exigence de justice. Il s'agit du principe de l'égalité fondée sur la normativité juridique : « il est lié à une conception de la justice qui vise à réaliser l'égalité sociale par la redistribution des biens matériels nécessaires à l'existence de sujets libres » (Honneth, 2003*a*, p. 205). Il demande la garantie d'une autonomie mutuellement reconnue, de même que des droits et des devoirs égaux.
- L'estime – sociale – de soi qui s'inscrit dans la sphère de la division du travail, émane des rapports intra et intersubjectifs. Elle repose sur la coopération en tant que communauté de valeurs et renvoie au concept d'éthicité hégélien. Elle requiert la reconnaissance sociale et concerne les capacités et les qualités de chaque sujet humain. Il s'agit du principe de la solidarité à partir duquel la contribution de chacun est estimée. Une société « juste » et « bonne » sera ainsi définie par la reconnaissance de la dignité de chaque sujet humain.

Ce sont les deux principes d'égalité et de solidarité, associés respectivement au respect de soi et à l'estime de soi, qui nous préoccupent ici, car ces deux composantes de la reconnaissance de la dimension humaine ne sont pas des donnés. Ils s'acquièrent et se développent au sein des rapports sociaux qui sont

des rapports en tension. Ainsi, à l'opposé de la culture thérapeutique, la lutte pour la reconnaissance conçoit l'estime de soi à la fois comme une dimension sociale et non individuelle, et comme un rapport social constitutif de l'être humain et de la dignité humaine. Elle n'est pas le résultat d'une autoproclamation, mais un processus social permanent. Elle propose en conséquence une pédagogie critique, du dialogue, qui reconnaît l'existence de tensions sociales, du conflit, d'oppositions, qui appréhende ces tensions sociales comme une source d'évolution vers la compréhension et l'acceptation de l'autre, et qui pose la complexité des rapports entre le sujet humain et la collectivité.

3. L'ÉDUCATION THÉRAPEUTIQUE, UNE INTÉRIORISATION DE NOUVELLES NORMES DE SERVITUDE AU SERVICE DES EXIGENCES ÉCONOMIQUES ?

La question du « soi » (le *self*), liée à la recherche du bonheur et de l'estime de soi à tout prix (Moskowitz, 2001), est tout à fait centrale dans la pensée étatsunienne, où Bellah *et al.* (1996), avec bien d'autres, montrent l'épanouissement d'une culture thérapeutique dans les différentes sphères publiques et privées de la vie, incluant l'institution scolaire, qui marque profondément la façon de concevoir la socialisation. La même démonstration est également faite pour la Grande-Bretagne (Furedi, 2004 ; Ecclestone et Hayes, 2009) et pour le Canada (Dineen, 1999).

La psychologisation de la vie et de l'intime qui s'exprime à travers une éducation thérapeutique constitue une dérive manipulatrice de la recherche d'un « vivre-ensemble » harmonieux, mais profondément individualisé et culpabilisant, sinon profondément dégradé (Marzano, 2008). Elle « réfléchit et fait à la fois la promotion de la tendance à la fragmentation et à l'aliénation » (Furedi, 2004, p. 21), et l'un de ses principaux fondements repose sur la croyance que nos problèmes proviennent de causes psychologiques personnelles (Moskowitz, 2001, p. 2). Transformant et réduisant ainsi les problèmes sociaux vécus à des dimensions psychologiques individuelles, elle introduit une vision négative de l'être humain, appréhendé comme faible et incapable, porteur d'un déficit émotionnel, conséquence d'une vulnérabilité émotionnelle, ce qui accroît sa vulnérabilité et sa dépendance sociale et affective. Il en découle la nécessité de se soumettre à l'agir des « managers des âmes » et des « gestionnaires de l'harmonie sociale et du bien-être individuel », spécialistes de la manipulation, des valeurs, des sentiments et de l'intime, mais aussi d'une éthique soumise aux exigences entrepreneuriales (Enriquez, 1993 ; Lenoir, 2004 ; Peters, Marshall et Fitzsimons, 2000 ; Marzano, 2008).

Sur le plan scolaire, Popkewitz (2000) remarque que

dans de nombreux pays, les réformes curriculaires sont concernées moins par les contenus spécifiques des matières scolaires que par la production d'un enfant qui puisse se sentir «chez lui» avec une identité cosmopolite qui incorpore une flexibilité pragmatique et des dispositions à résoudre des problèmes (p. 171).

Martinelli, dès 1979, mais aussi par exemple Aronowitz (2000) et Readings (1996), montrent bien que le contrôle des processus socioculturels constitue un mécanisme fondamental dans le développement actuel du modèle néolibéral au sein du phénomène de globalisation. Callahan (1964) met en exergue que le système scolaire étatsunien a été confronté dans son entier, à la fin du XIX^e siècle, aux pressions des *lobbies* patronaux devenus tout-puissants, mais aussi d'une partie de l'opinion publique. Il a été conduit à adopter des «standards» industriels dont la visée «vocationnaliste» était de l'amener à répondre aux besoins économiques de la société. Pinar (1998) rappelle à cet égard que «Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de 100 ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une économie industrielle» (p. 205). Molnar (1996) signale pour sa part une expansion sans précédent de la culture soumise à l'idéologie du marché et aux attentes des corporations économiques dans les écoles primaires nord-américaines: «l'école est [...] la période idéale pour influencer les attitudes, construire les loyautés de longue durée, introduire de nouveaux produits, tester les marchés, promouvoir le recours à des essais et des expériences, et – par-dessus tout – pour générer des ventes immédiates» (p. 110). Pour Giroux (2003),

la culture commerciale remplace la culture du peuple, le langage du marché se substitue au langage de la démocratie. En même temps, la culture commerciale érode la structure de la société civile et la fonction de l'école se transforme pour substituer à «une démocratie de citoyens une démocratie de consommateurs» (Grace, 1997, p. 315). Ce consumérisme a entre autres pour conséquence de n'offrir que ce type de citoyenneté aux enfants et aux adultes (p. 120).

Cette orientation utilitariste que Caillé (2003) qualifie de vulgaire, à cause du fait que les actions d'un individu sont alors instrumentalisées et calculées et ne visent que la satisfaction de son seul intérêt personnel, a besoin d'une idéologie de légitimation et de moyens de contrôle social. Nous formulons l'hypothèse que la socialisation, entendue dans le sens d'une culture thérapeutique, assume cette double fonction en distrayant les êtres humains et en leur faisant accepter les conditions sociales dans lesquelles ils se trouvent plongés, des facteurs politiques et environnementaux, des conséquences destructrices de la libération économique des dernières décennies soutenue et légitimée par l'idéologie néolibérale, par un nouveau conservatisme politique (Furedi, 2004) qui ne considère que l'individu isolé, mais aussi en s'en servant comme un instrument de contrôle

social par le renforcement de la manipulation individuelle des êtres humains sur le plan psychologique dès l'école primaire.

Tout comme l'éducation pragmatique établie aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle avait besoin d'un certain type de socialisation faisant appel à un savoir-être relationnel (Lenoir, 2002), faire accepter aux êtres humains leur statut de « capital humain » et leur formation essentiellement utilitariste, techno-instrumentale, requiert un type de socialisation que nous qualifions d'éducation thérapeutique. Il importe en effet que les sujets humains acceptent chacun séparément, dans la logique de compétition dominante, leurs incompétences cognitives, leurs insuccès, leur marginalisation et leur infériorisation sociale (« c'est ma faute... »), les rapports économiques dominants, et surtout leur rôle d'« acteurs adaptés », acritiques et obéissants (Brunel, 2004, p. 128), d'« esclaves heureux » qui ont bien internalisé les prescriptions normatives sous l'effet d'une tyrannie douce et qui participent à leur maintien (Magni, 2007). Les auteurs qui ont analysé la culture thérapeutique soulignent en effet non seulement la demande pour des interventions de ce type, mais aussi leur adhésion à cette psychologisation contrôlante de leur vie, à cette servitude volontaire (Marzano, 2008).

L'hypothèse avancée est en fait largement partagée, entre autres par Cloud (1998), Dineen (1999), Furedi (2004), Halmos (1973), Lasch (1978) et Moncrieff (1997). Pour ces auteurs, qui évitent de tomber dans l'idée d'une cabale planifiée pour asservir les masses, la culture thérapeutique est toutefois un discours politique d'instrumentalisation, un outil de contrôle social, « une stratégie politique du capitalisme contemporain » (Cloud, 1998, p. xiii). La psychiatre Moncrieff (1997) voit dans la médicalisation des comportements vus comme déviants ou des troubles mentaux une manière de divertir l'attention par rapport à l'effet destructeur du libéralisme économique des années 1980 et 1990 en Grande-Bretagne. Dineen (1999) associe pour sa part l'augmentation phénoménale de la culture thérapeutique au climat conservateur qui a sévi sous Reagan et aux mesures et pratiques qui en ont découlé. Halmos (1973) établit un lien entre la croissance du thérapisme et la démission du politique par rapport à la gestion de la vie publique, et Lasch (1998) considère que cette démission, qu'il qualifie de politique narcissique, produit « un climat culturel où la bureaucratie étatique transforme les revendications collectives en problèmes personnels relevant d'une intervention thérapeutique » (p. 43). Cette hypothèse est aussi développée et étayée par Furedi (2004). Celui-ci insiste sur les conséquences du conservatisme. Il rappelle que

tout au long du XX^e siècle, la thérapie a surtout été utilisée à la fois pour fournir des soins et comme un outil visant la construction d'une société heureuse.

L'éthos thérapeutique est actuellement davantage un instrument de survivance qu'un moyen à partir duquel des clarifications peuvent être obtenues (p. 204).

De plus, la culture thérapeutique est au cœur du système politique de certains pays. Wootton (1959) faisait part de cette tendance en Grande-Bretagne dès la fin des années 1950, alors que Szasz (1963) signalait l'émergence d'un État thérapeutique aux États-Unis dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, et Berger notait dès 1965 que « la psychoanalyse appartient à la scène américaine » (p. 26) et a envahi l'ensemble des structures sociales.

Pupavac (2001) « analyse de manière critique la signification de l'intervention psychosociale comme une nouvelle forme de gouvernance internationale basée sur la gestion du risque social, ou comme je la définis, une « gouvernance thérapeutique » » (p. 358). Elle considère que ce modèle psychosocial, qui trouve ses origines dans l'éthos thérapeutique anglo-américain, est, comme le mentionne Lasch (1984), « un mode thérapeutique de contrôle social » (p. 47) qui met en péril les stratégies de défense locale, pathologise les rapports sociaux en généralisant à la population entière les diagnostics de traumatisme, de détresse psychologique, etc. (*the post-traumatic stress disorder* ou PTSD), qui requièrent une assistance psychosociale²⁷, et il conduit à une gouvernance réductrice sur le plan de la gestion politique.

Il existe des positions critiques encore plus radicales que relève Gergen (1990). Thomas Szasz (1961, 1963, 1987) montre que la notion de maladie mentale fonctionne comme un mythe social et sert largement au contrôle social. Ingleby (1980) ajoute que les catégories de la maladie mentale sont socialement négociées pour servir idéologiquement les intérêts de la profession. Sarbin et Mancuso (1980) font de même avec la notion de schizophrénie. Kovel (1980) enfonce le clou en montrant comment les professions autour de la santé mentale sont essentiellement des formes de l'industrie qui opèrent largement au service des structures économiques existantes. Et de nombreux penseurs féministes ont mis en évidence que les diagnostics et les traitements de la maladie mentale ont été biaisés en faveur du système patriarcal. En Europe francophone, à côté d'une publication de Chamboredon (1971) déjà citée sur la délinquance juvénile et

27. Ceci ne signifie pas que nous nions l'existence de traumatismes et des blessures à caractère psychique issus de différents types de violences physiques et psychiques. À cet égard, nous renvoyons au livre de Fassin et Rechtman (2007), qui analyse d'un point de vue anthropologique le développement sociohistorique de la notion de traumatisme sous trois perspectives complémentaires : la transformation du statut de suspect à celui de victime ; son passage de la clinique psychiatrique dans le langage ordinaire ; son recours de sens commun pour qualifier l'appréhension populaire des traces des violences et des malheurs vécus. Notre opposition porte sur son exploitation commerciale et ses conséquences, et sur sa généralisation abusive. Un bel exemple de cette prise de distance se trouve dans Roden et Roden (2010).

des travaux de Castel (1976) sur le psychanalisme qui soulignent la psychologisation de l'être humain et de la société, un récent ouvrage de Vienne (2009) vient déconstruire le discours sur la violence à l'école qui rejette toute prise en compte des dimensions sociales. Ce livre montre entre autres les affinités de la logique de l'expertise sur la violence avec les conceptions béhavioristes nord-américaines et les processus de psychologisation que Castel (1976) définit comme une pratique qui soutient « cette propension à mettre entre parenthèses ou à réinterpréter complètement le poids des déterminismes sociohistoriques » (p. 319). Cet auteur montre en particulier comment la psychanalyse vise à occulter et à neutraliser la vie quotidienne et ses réalités pour « accéder à "l'autre scène" » (p. 318) et à ne considérer que "l'écho assourdi" des contradictions sociales "à travers le filtre de la subjectivité et le jeu des fantasmes" » (p. 317). Il nous semble que le travail de déconstruction de cet auteur de la catégorie sociale « violence » met en évidence le recours à des dispositifs discursifs et opératoires qui pourraient être rapprochés de ceux dont il est ici question.

CONCLUSION

La tension forte constatée entre les finalités d'instruction et de socialisation est à la source de l'interrogation sur la place qu'elles occupent réellement dans les pratiques d'enseignement et, plus particulièrement, sur les modalités du rapport enseignement-apprentissage qu'elles suscitent. Parce que nous considérons que ce rapport est fondamentalement un rapport social (Goldmann, 1966) et que les rapports sociaux sont constitutifs du développement de chaque être humain (voir par exemple Israël, 1972), nous adoptons le postulat central relevant du constructionnisme social (Gergen, 1985, 1992, 1995, 2001 ; Gergen et Gergen, 1991, 2003, 2006) que le monde est le résultat d'une construction des interactions sociales entre les êtres humains vivant en collectivité : « ce que nous tenons pour être la connaissance du monde naît des relations, [...] elle ne fait pas partie intégrante de l'esprit individuel, mais de traditions communes et interprétatives » (Gergen, 2001, p. 220). Cette perspective met en avant la construction sociale du savoir. Elle s'inscrit en continuité avec la pensée de Berger et Luckmann (1986), de Mannheim (1936), de Schutz (1987), et elle est aussi en lien par exemple avec les travaux de Freire (1974, 1978, 1993, 2000), ainsi que le relève Gergen (2001).

Selon cette perspective constructionniste, le savoir

est construit quand des individus s'engagent socialement dans des échanges communicationnels en tension et dans des actions au regard de tâches ou de problèmes partagés. Produire du sens est alors un processus dialogique engageant des personnes qui conversent, et l'apprentissage est vu comme le processus par

lequel des individus sont introduits dans une culture par des membres plus habilités (Driver *et al.*, 1994, p. 7).

Il s'agit d'un processus médiateur (Lenoir, 1993, 1996) par lequel le savoir les construit en tant que sujets émancipés. Dans le même temps, nous approchons le processus de socialisation sous l'angle de la reconnaissance intersubjective, sociale, à la fois de la singularité de chaque être humain et de son insertion citoyenne dans l'universalité, excluant ainsi la construction identitaire fondée sur les émotions à partir d'une perspective individualiste et d'une conception de l'individu atomisé agissant en fonction de ses seuls intérêts égoïstes. Harré (2003) montre, à l'encontre des lectures psychologisantes, que les émotions et leurs interprétations « existent seulement dans les échanges réciproques réalisés dans le cadre d'interactions sociales » (p. 147). Elles font l'objet d'interprétations culturelles qui varient substantiellement en fonction de la lecture faite du rapport social en cause. Toute la production psychologique de la vulnérabilité émotionnelle des êtres humains, du processus de victimisation, de pathologisation et de l'intervention thérapeutique qui en découlent renvoie à des constructions sociales émanant de l'industrie de la psychologie auxquelles de larges tranches de la population ont été conduites à adhérer. Les significations sont sujettes à des reconstitutions continues en fonction des situations communicationnelles et de l'interdépendance entre les humains qui tissent les rapports sociaux.

Pour reprendre une distinction fondamentale du constructionisme social, la conception de l'estime de soi portée par la lutte pour la reconnaissance ancrée dans la perspective sociologique néohégélienne s'inscrit dans une opposition aux orientations exogéniques (centration sur le monde externe comme rapport fondamental) et endogéniques (centration sur la pensée individuelle). Elle s'élabore à partir du langage, dont les significations sont acquises à travers l'interdépendance sociale, les efforts coordonnés établis entre des sujets humains (Gergen, 1995). C'est précisément ce que rejette la culture thérapeutique, profondément endogénique, en instaurant la dépendance dans un contexte individualiste.

La tendance que nous venons d'esquisser traduit, en retournant à Bourdieu (1967), un déplacement important des finalités du système d'enseignement : ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui est prioritaire, mais bien la fonction d'adaptation qui inclut une fonction de préparation à un métier, à une profession, d'adaptation aux besoins de l'économie, et une fonction d'intégration du corps social, c'est-à-dire l'acquisition de conduites répondant aux attentes sociales définies par l'idéologie dominante. À la production d'un capital humain et à son acculturation à une économie de marché s'associe un processus de socialisation psychologisante manipulatrice des êtres humains. C'est ce qui conduit Ecclestone et Hayes (2009)

à considérer l'éducation thérapeutique « profondément antiéducative » (p. 147), car elle soutient l'abandon du projet émancipateur propre à l'éducation. Nous avons avancé l'hypothèse d'une troisième voie de contrôle social qui diffère à la fois des visions minimaliste et maximaliste de la socialisation présentées par Van Haecht (2005) et rappelées dans l'introduction de cet ouvrage. Cette troisième voie, intermédiaire, se fonderait sur un processus externe de manipulation psychologisant du « soi » et des émotions.

La psychologisation abusive de la vie individuelle et sociale, au nom des soins à dispenser aux êtres humains définis comme impuissants et inaptes à affronter les problèmes de la vie, doit être dénoncée et combattue. Le psychiatre Minkowski (1966) avait déjà mis en évidence les écueils d'un psychologisme excessif. Et le psychologue Barthélémy (2011), en recourant à ce dernier, déclare qu'il a

toujours [...] répugné à désigner comme « psychothérapeutique » [ses activités professionnelles], d'une part en raison de la position prétentieuse et donc de supériorité que le praticien s'auto-attribue implicitement par l'appellation, et surtout en fonction d'une attitude d'approche d'autrui qui ne semble guère compatible avec la pensée minkowskienne.

Il s'inscrit à l'opposé d'une telle approche thérapeutique quand il mentionne que, dans sa conception de l'activité psychologique, en accord avec la pensée phénoménologique minkowskienne, la rencontre clinique

apparaît avant tout comme l'opportunité d'une mise en relation avec une autre subjectivité, conviée comme intermédiaire et révélatrice de la nature du contact que la personne entretient avec la réalité et avec sa propre vie psychique, à travers ses aspirations et aptitudes au rapprochement interpersonnel dans la différence, interhumain dans la ressemblance (Barthélémy, 2000, p. 46).

Et il ajoute :

Toutes les pratiques à prétention psychologique qui visent à réduire les symptômes – ainsi qu'en mathématique on parle de réduire une fraction à une forme plus simple ou en traumatologie de réduire une fracture afin de remettre en place des os déplacés – toute velléité de les éradiquer par une simplification élémentariste en autant d'unités simples que possible qui seraient à traiter séparément ou successivement courent le risque d'être improductives sinon stériles car elles négligent ou nient la relation interne fondamentale qui les unit, les dirige et leur donne sens au sein d'une subjectivité à respecter.

C'est pourquoi nous croyons nécessaire de sérieusement interroger, dans le contexte scolaire, la question d'une philo-psychologie des émotions, à teneur hautement moralisatrice et manipulatrice, qui adopte des atours philanthropiques, ainsi que la citation de Lewis, qui introduisait ce chapitre, le met en exergue. Le troisième volet du programme de recherche du deuxième mandat de la Chaire

de recherche du Canada sur l'intervention éducative a précisément pour objet l'étude de la tension instruction-socialisation. Il s'agit, d'une part, de cerner la conception de la culture thérapeutique, entre autres à partir de l'observation directe des rapports qui se tissent en classe entre les enseignants et leurs élèves et en identifiant les représentations véhiculées à l'égard des notions d'autonomie et de responsabilité²⁸ si présentes dans le discours enseignant, ou encore de la médicalisation des élèves, et d'en dégager l'éventuel effet dans les pratiques d'enseignement au sein de la tension déjà identifiée et, d'autre part, de penser autrement cette tension en recourant à la sociologie critique d'inspiration néo-hégélienne.

D'une part, la sociologie critique, dans la lignée des travaux de l'École de Francfort, mais aussi de ceux de Hegel et de Marx, a toujours posé le conflit comme une caractéristique du social, le médium à partir duquel s'opèrent les processus à la fois d'évolution et d'intégration sociales. À l'opposé des théories libérales et utilitaristes, qui y voient une « lutte pour l'existence », le conflit est saisi en tant que violation des normes implicites qui fondent la justice sociale et qui peuvent assurer une vie bonne et réussie. À l'opposé également de ces théories qui s'appuient sur la conception kantienne, spéculative et universaliste de la justice, qui prône une conception « atomiste » du soi individuel et qui ne considèrent, tel le libéralisme contractualiste de Rawls (1987) actuellement dominant, que les déviations par rapport aux normes universelles retenues, la sociologie critique analyse les expériences morales qui sont issues des sentiments d'injustice découlant des différentes formes de négation des conditions donnant accès à la reconnaissance. D'autre part, toujours dans la tradition marxienne, elle met en évidence l'existence d'un paradoxe fondamental dans le capitalisme, où la notion de travail renvoie tout à la fois à une théorie normative de l'émancipation et à des processus socialisateurs opposés destructeurs fondés sur l'exploitation et l'aliénation. Honneth (2006), qui développe une théorie du conflit social fondée sur des principes moraux découlant de l'établissement de relations socialement éthiques, montre que le néolibéralisme qui s'est imposé dans la deuxième moitié du XX^e siècle véhicule un paradoxe semblable. Alors que les principes démocratiques et libéraux ont promu la réalisation de soi individuelle par la recherche de l'épanouissement de soi (grâce à l'éducation, aux loisirs, la consommation, etc.), de la recherche de l'autonomie et de la responsabilité, du développement de l'estime de soi, ces principes et visées ont été travestis, récupérés et instrumentalisés par les approches médiatiques et surtout de gestion post-tayloristes afin de les détourner au profit de la rentabilité

28. Nous construisons notre cadre conceptuel sur l'autonomie et la responsabilité à partir plus particulièrement des publications de Jouan (2008), de Jouan et Laugier (2009) et de Honneth (2008).

économique. Elles sont devenues des « pathologies » sources de souffrances pour les êtres humains, au lieu d'être des processus émancipateurs. Reprenant la conclusion du livre de Boltanski et Chiapello (1999) sur *Le nouvel esprit du capitalisme*, Honneth (2006) note que

L'individualisme de l'autoréalisation qui s'est progressivement imposé depuis un demi-siècle a été tellement instrumentalisé, standardisé, fictionnalisé, qu'il s'est inversé en un système d'exigences largement déshumanisé, sous les effets duquel les sujets semblent aujourd'hui plus souffrir que s'épanouir (p. 321).

Le renversement des perspectives émancipatoires en contraintes individuelles et sociales, des revendications en exigences, a conduit à l'émergence de nouvelles souffrances, de nouvelles pathologies jusqu'alors inconnues, qui sont souvent invisibles empiriquement parce que psychiques. L'instrumentalisation de l'autoréalisation de soi, de la quête d'une estime de soi fondée sur une autoreconnaissance non signifiante, d'une autogratiification au nom de l'autonomie individualiste et de l'authenticité, s'avère une impasse qui ne s'identifie que par des indicateurs cliniques : maladies dépressives, antidépresseurs chimiques, mal-être, perturbations physiologiques, etc. Est-il permis alors de penser que les élèves du primaire sont dès leur plus jeune âge confrontés à de telles pressions psychologiques excessives à être « soi-même » et finalement inaptes à véritablement se construire en tant que sujet humain singulier vivant en collectivité et dont la dimension humaine n'a de sens que dans des rapports sociaux dialogiques ?

RÉFÉRENCES

- Aballéa, François (2006), « Les formations du travail social au risque de la psychologie », dans Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 169-175.
- Aïach, Pierre (2006), « Médicalisation/santéisation et psychopathologisation du social », dans Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale, mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 65-73.
- Aronowitz, Stanley (2000), *Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston, MA, Bacon Press.
- Barthélémy, Jean-Marie (2000), « La démarche phénoméno-structurale », *Le Journal des psychologues*, n° 176, p. 21-53.
- Barthélémy, Jean-Marie (2011), *Intensive et extensive, l'évolution comme phénomène de structure*, texte de la communication lors du 4^e congrès international de psychologie appliquée organisé par l'Université Alexandru Ian Cuza de Iasi, Sucevita, 24 septembre.

- Beauvois, Jean-Léon (1994), *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.
- Bedos-Rezak, Brigitte et Dominique Iogna-Prat (2005), *L'individu au Moyen Âge*, Paris, Aubier.
- Bellah, Robert N. *et al.* (1996), *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Berger, Peter (1965), « Towards a sociological understanding of psychoanalysis », *Social Research*, vol. 32, n° 1, p. 26-41.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann (1986), *La construction sociale de la réalité* (traduction par Pierre Taminiaux), Paris, Méridiens Klincksieck.
- Bolliet, Dominique et Jean-Pierre Schmitt (2008), *La socialisation*, Rosny-sous-Bois, Bréal.
- Boltanski, Luc et Ève Chiapello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1967), « Fins et fonctions du système d'enseignement », *Les cahiers de l'INAS*, n° 1, p. 25-31.
- Bresson, Maryse (dir.) (2006), *La psychologisation de l'intervention sociale: mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan.
- Brunel, Valérie (2004), *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?*, Paris, Éditions La Découverte.
- Burckhardt, Jacob (1958), *Civilisation de la Renaissance en Italie*, Tome 1 (traduction par H. Schmitt), Paris, Plon/Le Livre de poche.
- Caillé, Alain (2003), *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*, Paris, Éditions La Découverte (1^{re} éd., 1989).
- Caillé, Alain (dir.) (2004), « De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi », *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 5-395.
- Caillé, Alain (dir.) (2007), *La quête de la reconnaissance, nouveau phénomène social*, Paris, Éditions La Découverte.
- Caillé, Alain et Christian Lazzeri (2009a), « Introduction », dans Alain Caillé et Christian Lazzeri (dir.), *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris, CNRS Éditions, p. 7-39.
- Caillé, Alain et Christian Lazzeri (dir.) (2009b), *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris, CNRS Éditions.
- Callahan, Raymond E. (1964), *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- Cassirer, Ernst (1970), *La philosophie des Lumières* (traduction par P. Quillet), Paris, Fayard.
- Cassirer, Ernst (1972), *The Individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*, Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.
- Castel, René (1976), *Le psychanalisme. L'ordre psychanalytique et le pouvoir*, Paris, 10/18, Union générale d'éditions (1^{re} éd., 1973).

- Castel, René (1981), *La gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychoanalyse*, Paris, Éditions de Minuit.
- Chamboredon, Jean-Claude (1971), « La délinquance juvénile. Essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, vol. XII, p. 335-377.
- Charlot, Bernard (1976), *La mystification pédagogique*, Paris, Payot.
- Cloud, Dana L. (1998), *Control and Consolation in American Culture and Politics: Rhetoric of Therapy*, St. Louis, MO, C.V. Mosby.
- Couturier, Yves (2005), *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.
- Darmon, Muriel (2007), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Delumeau, Jean (1965), *Naissance et affirmation de la Réforme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Demailly, Lise (2006), « Psychologisation ou transformation des modes de traitement social de la question "sociale" », dans Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale: mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 35-50.
- De Saint-Victor, Jacques (2007), « "Libérisme" contre libéralisme », dans Yves Charles Zarkha et Les Intempestifs (dir.), *Critique des nouvelles servitudes*, Paris, Presses universitaires de France, p. 113-143.
- Dineen, Tana (1999), *Manufacturing Victims: What the Psychology Industry is Doing to People*, Toronto, Robert Davies Publishers.
- Driver, Rosalind *et al.* (1994), « Constructing scientific knowledge in the classroom », *Educational Researcher*, vol. 23, n° 7, p. 5-12.
- Dubar, Claude (2006), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubet, François et Danilo Martuccelli (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Ecclestone, Kathryn et Dennis Hayes (2008), *Affect: Knowledge, Communication, Creativity and Emotion*, Oxford, Oxford Brookes University.
- Ecclestone, Kathryn et Dennis Hayes (2009), *The dangerous rise of therapeutic education*, London, Routledge.
- Élias, Norbert (1973), *La civilisation des mœurs* (traduction de l'allemand par Pierre Kamnitzer), Paris, Calmann-Lévy (1^{re} éd., 1969).
- Enriquez, Eugène (1993), « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes », *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 1, p. 25-38.
- Fassin, Didier et Richard Rechtman (2007), *L'empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*, Paris, Flammarion.
- Fischbach, Franck (1999), *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses universitaires de France.
- Fischbach, Franck (2003), « Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique : la reconnaissance comme "autre de la justice" », dans Emmanuel Renault et Yves

- Sintomer (2003), *Où en est la théorie critique ?*, Paris, Éditions La Découverte, p. 169-183.
- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Foucault, Michel (2003), *Le pouvoir psychiatrique (Cours au Collège de France, 1973-1974)*, Hautes Études, Paris, Gallimard et Seuil.
- Fraser, Nancy (2004), « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *La revue du MAUSS*, n° 23, p. 151-164.
- Fraser, Nancy (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et distribution*, Paris, Éditions La Découverte.
- Fraser, Nancy et Axel Honneth (2003), *Redistribution or Recognition ? A Political-philosophical Exchange*, London, Verso.
- Freire, Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés suivie de Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspéro.
- Freire, Paulo (1978), *L'éducation : pratique de la liberté* (4^e éd., traduction par F.C. Weffort), Paris, Éditions du Cerf.
- Freire, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, Coyoacán, Siglo XXI Editores (1^{re} éd., 1992).
- Freire, Paulo (2000), *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (20^e éd., traduction par J.-C. Régner), Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès (1^{re} éd., 1996).
- Furedi, Frank (2004), *Therapy Culture : Creating Vulnerability in an Uncertain Age*, London, Routledge.
- Garin, Émile (1968), *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)* (traduction par J. Humbert), Paris, Fayard.
- Garin, Émile (dir.) (1990), *L'homme de la Renaissance*, Paris, Seuil.
- Gergen, Kenneth J. (1985), « The social constructionist movement in modern psychology », *American Psychologist*, n° 40, p. 266-275.
- Gergen, Kenneth J. (1990), « Therapeutic professions and the diffusion of deficit », *The Journal of Mind and Behavior*, vol. 11, n° 3-4, p. 353-368.
- Gergen, Kenneth J. (1992), « The social constructionist movement in modern psychology », dans Ronald B. Miller (dir.), *The Restoration of Dialogue. Readings in the Philosophy of Clinical Psychology*, Washington, DC, American Psychological Association, p. 556-569.
- Gergen, Kenneth J. (1995), « Social construction and the educational process », dans Leslie P. Steffe et Jerry Gale (dir.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 17-39.
- Gergen, Kenneth J. (2001), *Le constructionnisme social : une introduction* (traduction par A. Robioli), Paris, Delachaux et Niestlé (1^{re} éd., 1999).
- Gergen, Kenneth J. et Mary M. Gergen (1991), « Toward reflexive methodologies », dans Frederick Steier (dir.), *Research and Reflexivity*, Londres, Sage, p. 76-95.

- Gergen, Kenneth J. et Mary M. Gergen (2003), *Social Constructionism: A Reader*, London, Sage.
- Gergen, Kenneth J. et Mary M. Gergen (2006), *Le constructionnisme social: un guide pour dialoguer* (traduction par A. Robiolo), Bruxelles, Satas (1^{re} éd., 2004).
- Giroux, Henri A. (2003), « Education Incorporated ? », dans Antonia Darder, Marta Baltodano et Rodolfo D. Torres (dir.), *The Critical Pedagogy Reader*, New York, Routledge Falmer, p. 119-125.
- Goffman, Erving (1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- Goldmann, Lucien (1966), *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*, Paris, Éditions Gonthier.
- Gourevitch, Aron-J. (1997), *La naissance de l'individu dans l'Europe médiévale* (traduction par J.-J. Marie), Paris, Seuil.
- Gouvernement du Québec (2008), *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* (rapport Bouchard-Taylor), Québec, Gouvernement du Québec.
- Green, Andy (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, Houndmills, Macmillan Press.
- Gross, Martin L. (1978). *The Psychological Society. The Impact – and the Failure – of Psychiatry, Psychotherapy, Psychoanalysis and the Psychological Revolution*, New York, Random House.
- Haber, Stéphane (2004), « Hegel vu depuis la reconnaissance », *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 70-87.
- Habermas, Jürgen (1998), « La lutte pour la reconnaissance dans l'État de droit démocratique », dans *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*, Paris, Fayard (1^{re} éd., 1996), p. 205-243.
- Halmos, Paul (1973), *The Faith of the Counsellors. A Study in the Theory and Practice of Social Case Work and Psychotherapy*, London, Constable.
- Harré, Rom (2003), « The social construction of emotion », dans Kenneth J. Gergen et Mary M. Gergen, (dir.), *Social Constructionism: A Reader*, London, Sage, p. 146-147.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1941), *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (traduction par J. Hyppolite), Paris, Aubier-Montaigne (1^{re} éd., 1807).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1992), *Système de la vie éthique* (traduction par J. Taminiiaux), Paris, Payot (1^{re} éd., 1893).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1999), *Le premier système. La philosophie de l'esprit (1803-1804)*, Paris, Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1969).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2002), *La phénoménologie de l'esprit de la Realphilosophie 1805*, Paris, Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1982).
- Hobbes, Thomas (1651), *Léviathan. Traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile*. Première partie: *De l'homme* (traduction par P.

- Folliot), Dieppe, Lycée Ango, Document disponible au <http://classiques.uqac.ca/classiques/hobbes_thomas/leviathan/leviathan.html>.
- Hoffman, Diane M. (2009), « Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 2, p. 533-556.
- Honneth, Axel (2002), « Reconnaissance et justice », *Passant ordinaire*, n° 38, Document disponible au <<http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-349.asp>>.
- Honneth, Axel (2003a), « La reconnaissance : une piste pour la théorie sociale contemporaine », dans Ronan Le Coadic (dir.), *Identités et démocratie. Diversité et mondialisation : repenser la démocratie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 205-221.
- Honneth, Axel (2003b), « La critique comme mise à jour. *La dialectique de la raison* et les controverses actuelles sur la critique sociale », dans Emmanuel Renault et Yves Sintomer (2003), *Où en est la théorie critique ?*, Paris, Éditions La Découverte, p. 59-73.
- Honneth, Axel (2004a), « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 134-135.
- Honneth, Axel (2004b), « Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la "reconnaissance" », *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 136-150.
- Honneth, Axel (2006), *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, Éditions La Découverte.
- Honneth, Axel (2007a), *La lutte pour la reconnaissance* (traduction par P. Rusch), Paris, Éditions du Cerf (1^{re} éd., 1992).
- Honneth, Axel (2007b), *La réification. Petit traité de théorie critique* (traduction par S. Haber), Paris, Gallimard (1^{re} éd., 2005).
- Honneth, Axel (2008), *Les pathologies de la liberté. Une réactualisation de la philosophie du droit de Hegel*, Paris, La Découverte.
- Hyppolite, Jean (1967), *Genèse et structure de la Phénoménologie de l'esprit de Hegel*, Paris, Aubier.
- Ingleby, David (1980), « Understanding mental illness », dans David Ingleby (dir.), *Critical Psychiatry: The Politics of Mental Health*, New York, Pantheon, p. 23-71.
- Institut pour l'étude de la Renaissance et de l'humanisme (1967), *Individu et société à la Renaissance*, Bruxelles et Paris, Presses universitaires de Bruxelles/Presses universitaires de France.
- Israël, Johakim (1972), *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique* (traduction par N. Sagnoli), Paris, Anthropos.
- Jendoubi, Verena (2002), *Estime de soi et éducation scolaire. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation (document de travail n° 3).
- Jouan, Marlène (textes réunis par) (2008), *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique*, Paris, Vrin.

- Jouan, Marlène et Sandra Laugier (dir.) (2009), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kaminer, Wendy (1993), *I'm Dysfunctional, You're Dysfunctional: The Recovery Movement and Other Self-help Fashions*, New York, Vintage.
- Kojève, Alexandre (1947), *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*, Paris, Gallimard.
- Kovel, Joel (1980), « The american mental health industry », dans David Ingleby (dir.), *Critical Psychiatry: The Politics of Mental Health*, New York, Pantheon, p. 72-101.
- Kramer, Rita (1991), *Ed School Follies: The Miseducation of America's Teachers*, New York, Free Press.
- Lasch, Christopher (1978), *The Culture of Narcissism: American Life in the Age of Diminishing Expectations*, New York, W.W. Norton & Co.
- Lasch, Christopher (1984), *The minimal Self: Psychic Survival in Troubled Times*, New York, W. W. Norton & Co.
- Lazzeri, Christian (2009), « Reconnaissance et distribution ? Repenser le modèle dualiste de Nancy Fraser », dans Alain Caillé et Christian Lazzeri (dir.), *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris, CNRS Éditions, p. 171-225.
- Lazzeri, Christian et Alain Caillé (2004), « La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept », *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 88-115.
- Lebrun, Jean-Pierre (2007), *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Denoël.
- Le Goff, Jean-Pierre (1999), *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, Éditions La Découverte.
- Lenoir, Yves (1993), « Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? », dans Philippe Jonnaert et Yves Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 29-99.
- Lenoir, Yves (1996), « Médiation cognitive et médiation didactique », dans Claude Raisky et Michel Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 223-251.
- Lenoir, Yves (2002), « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 1, p. 91-128.
- Lenoir, Yves (2004), « Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? », dans Claude Lessard et Philippe Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 257-278.
- Lenoir, Yves (2006), « Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire », *Raisons éducatives*, n° 10, p. 119-141.

- Lenoir, Yves (2009), «L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement», *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 1, p. 9-29.
- Lenoir, Yves *et al.* (2002), «L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement», *Esprit critique*, vol. 4, n° 4, Document accessible au <<http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>>.
- Lewis, Clive Staples (1994), «The humanitarian theory of punishment», dans Clive Staples Lewis, *God in the Dock: Essays on Theology and Ethics* (textes rassemblés par Walter Hooper), Grand Rapids, MI, Wm. B. Eerdmans Publishing Co. (1^{re} éd., 1970), Document disponible au <<http://www.angelfire.com/pro/lewis/sc/humanitarian.html>>.
- Loriol, Marc (2006), «La souffrance: lecture critique de la notion à partir de l'exemple du travail», dans Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale: mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 51-63.
- Lukács, G. (1960), *Histoire et conscience de classe. Essai de dialectique marxiste* (traduction de K. Axelos et J. Bois), Paris, Minuit (1^{re} éd., 1923).
- Magni, Béatrice (2007), «L'esclave heureux», dans Yves Charles Zarka et Les Intempêtes (dir.), *Critique des nouvelles servitudes*, Paris, Presses universitaires de France, p. 33-57.
- Mannheim, Karl (1936), *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*, New York, Harcourt Brace and World.
- Margalit, Avishai (1999), *La société décente*, Paris, Climats.
- Martinelli, Alberto (1979), «L'impact politique et social des firmes transnationales», *Sociologie et sociétés*, vol. XI, n° 2, p. 11-37.
- Marzano, Michela (2008), *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée*, Paris, Bernard Grasset.
- Meylan, Henri (1967), «Individualité et communauté. Le secret des réformateurs», dans Institut pour l'étude de la Renaissance et de l'humanisme (1967), *Individu et société à la Renaissance*, Bruxelles et Paris, Presses universitaires de Bruxelles/Presses universitaires de France, p. 59-71.
- Minkowski, Eugène (1966), *Traité de psychopathologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Molnar, Alex (1996), *Giving Kids the Business: The Commercialization of America's Schools*, Boulder, CO, Westview.
- Moncrieff, Joanna (1997), *Psychiatric Imperialism: The Medicalisation of Modern Living*, Document accessible au <<http://www.academyanalyticarts.org/moncrieff.htm>>.
- Monzée, Joël (2010), *Médicaments et performance humaines: thérapie ou dopage ?*, Montréal, Liber.
- Moskowitz, Eva S. (2001), *In Therapy we Trust: America's Obsession with Self-fulfillment*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.

- Nélisse, Claude et Ricardo Zúñiga (dir.) (1997), *L'intervention : les savoirs en question*, Sherbrooke, Éditions GGC/Université de Sherbrooke.
- Nolan, James L. (1998), *The Therapeutic State: Justifying Government at Century's End*, New York, New York University Press.
- Oser, Fritz K. et Franz J. Baeriswyl (2001), «Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning», dans Virginia Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC, American Educational Research Association, p. 1031-1065.
- Panofsky, Erwin (1967), *Essais d'iconologie. Les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance* (traduction par C. Herbertte et B. Teyssède), Paris, Gallimard.
- Passet, René (2003), *L'émergence contemporaine de l'interrogation éthique en économie*, Paris, Unesco.
- Perrenoud, Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Peters, Michael, James Marshall et Patrick Fitzsimons (2000), «Managerialism en educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management», dans Nicholas C. Burbules et Carlos Alberto Torres (dir.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York, Routledge, p. 109-132.
- Pinar, William F. (1998), «Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US», dans Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-229.
- Popkewitz, Thomas S. (2000), «Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power», dans Nicholas C. Burbules et Carlos Alberto Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*, New York, Routledge, p. 157-186.
- Pupavac, Vanessa (2001), «Therapeutic governance: Psycho-social intervention and trauma risk management», *Disasters*, vol. 25, n° 4, p. 358-372.
- Rawls, John (1987), *Théorie de la justice* (trad. de C. Audard), Paris, Seuil (1^{re} éd., 1971).
- Readings, Bill (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Renault, Emmanuel (2000), *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*, Paris, Éditions du Passant.
- Renault, Emmanuel (2004a), *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, Éditions La Découverte.
- Renault, Emmanuel (2004b), Reconnaissance, institutions, injustice, *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 180-195.
- Renault, Emmanuel et Yves Sintomer (dir.) (2003), *Où en est la théorie critique ?*, Paris, Éditions La Découverte.
- Ricœur, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricœur, Paul (2004), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.

- Rieff, Philip (1987), *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith After Freud*, Chicago, IL, University of Chicago Press (1^{re} éd., 1966).
- Roden, Eva et Ruda Roden (2010), *Récit à deux voix de survivants de l'Holocauste* (traduction en français par Joanne Gosselin), Outremont, Éditions du passage (1^{re} éd., 1984).
- Rose, Nikolas (1990), *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge.
- Rosenberg, Morris (1979), *Conceiving the Self*, New York, Basic Books.
- Rousseau, Jean-Jacques (1754), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, Document disponible au <http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/discours_origine_inegalite/discours_inegalite.pdf>.
- St-Jacques, Sylvie (2010), « Les gourous rendent-ils fous ? », *La Presse*, 5 novembre, Vivre, p. 1-3.
- Sarbin, Theodore R. et James C. Mancuso (1980), *Schizophrenia: Medical Diagnosis or Moral Verdict ?*, Elmsford, NY, Pergamon.
- Schutz, Alfred (1987), *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (traduction par A. Noschis-Gilliéron), Paris, Méridiens Klincksieck (1^{re} éd., 1971).
- Sennett, Richard (1976), *The Fall of Public Man*, New York, Knopf.
- Sennett, Richard (2006), *The Culture of the New Capitalism*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Sommers, Christina Hoff et Sally Satel (2005), *One Nation Under Therapy. How the Helping Culture is Eroding Self-reliance*, New York, St. Martin's Griffin.
- Sparks, Paul (1989), *Causal Attributions of Personality*, Doctoral dissertation, Oxford University.
- Sykes, Charles J. (1992), *A Nation of Victims: The Decay of the American Character*, New York, St. Martin's Press.
- Szasz, Thomas S. (1961), *The Myth of Mental Illness: Foundations of a Theory of Personal Conduct*, New York, Hoeber-Harper.
- Szasz, Thomas S. (1963), *Law, Liberty and Psychiatry: An Inquiry into the Social Uses of Mental Health Practices*, New York, Macmillan.
- Szasz, Thomas S. (1970), *The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement*, New York, Harper Collins.
- Szasz, Thomas S. (1976), *Idéologie et folie. Essais sur la négation des valeurs humanistes dans la psychiatrie d'aujourd'hui* (traduction par P. Sullivan), Paris, Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1973).
- Szasz, Thomas S. (1984), *The Therapeutic State. Psychiatry in the Mirror of Current Events*, Buffalo, NY, Prometheus Books.
- Szasz, Thomas S. (1987), *Insanity: The Idea and its Consequences*, New York, Wiley.

- Tardif, Maurice et Claude Lessard (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Taylor, Charles (1994), «La politique de la reconnaissance», dans *Multiculturalisme, différence et démocratie* (traduction par D.-A. Canal), Paris, Flammarion (1^{re} éd., 1992), p. 41-99.
- Van Haecht, Anne (2005), «Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité», *Éducation et société*, n° 16, p. 23-28.
- Vienne, Philippe (2009), *Violences à l'école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*, Paris, Éditions Syllepse.
- Vrancken, Didier (2006), «Psychologisation ou transformation des modes de traitement social de la question "sociale" », dans Maryse Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 25-34.
- Walzer, Michael (1997), *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité* (traduction par P. Engel), Paris, Seuil (1^{re} éd., 1983).
- Wootton, Barbara (1959), *Social science and social pathology*, London, Allen and Unwin.
- Zarka, Yves Charles et Les Intempestifs (2007), *Critique des nouvelles servitudes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Zilbergeld, Bernie (1983), *The Shrinking of America Myths of Psychological Change*, Boston, MA, Little, Brown & Co.

