

En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec

Yves LENOIR

Oui, en éducation, tout doit normalement commencer par la fin, c'est-à-dire par une identification de la fin poursuivie par l'éducation scolaire, par une explicitation claire des finalités socialement poursuivies par le système d'enseignement mis en place. À première vue, au Québec, chacune des réformes entreprises depuis les années 1950 s'appuie sur un ou plusieurs documents qui en précisent les visées. À la suite d'un rappel sociohistorique des finalités avancées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) lors de ces différentes réformes, nous proposons une réflexion critique sur les finalités retenues lors de la toute dernière réforme du système d'enseignement québécois. Si cette question est loin d'être nouvelle – elle est de toutes les époques –, elle demande d'être réinterpellée continuellement à l'aune des transformations en profondeur de nos sociétés et de la situation évolutive quasi permanente dans laquelle se trouvent ces systèmes d'enseignement, car les finalités éducatives et les fondements sur lesquels elles sont censées reposer n'ont rien de pérennes. Pierre Bourdieu, dans un article de 1967¹, préférant parler de fonctions plutôt que de fins pour mettre en évidence que l'enjeu est collectif et non individuel, a distingué entre les fonctions internes, de conservation (de légitimation culturelle, de transmission du patrimoine culturel et d'auto-perpétuation) et les fonctions externes, adaptatives (sociales, d'intégration au corps social, et économiques, d'adaptation aux besoins économiques par la préparation au métier)². Il souligne ainsi à la fois l'imbrication de ces fonctions, leur caractère hétérogène et irréductible les unes aux autres, et la possibilité pour les gouvernements de privilégier certaines d'entre elles au détriment des autres.

Lenoir, Y. (2007). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.

En nous appuyant sur cette classification établie par Bourdieu³, nous analysons dans un chapitre de livre à paraître⁴ une vingtaine de définitions très diverses de l'éducation pour dégager quatre tendances : 1° une perspective individualiste de l'éducation, conçue avant tout comme une action sur un sujet individuel en opposition à 2° une perspective collectiviste, communautaire, appréhendant l'être humain comme un sujet social et considérant l'éducation comme une action requérant l'interaction sociale ; 3° une éducation s'inscrivant dans une perspective de contrôle, visant à faire acquérir par le sujet apprenant les savoirs prescrits selon des procédures préétablies, s'opposant à 4° une perspective d'ouverture, centrée sur l'épanouissement du sujet, avec ou sans régulation d'un intervenant. Par ailleurs, à la finalité émancipatrice marquée par la recherche de l'autonomie s'oppose une finalité de l'éducation tournée vers l'inculcation de la tradition et des valeurs dominantes, la socialisation et l'intégration à la communauté. Enfin, des définitions promeuvent une fonction de formation professionnalisante alors que d'autres visent la légitimation culturelle et la fonction de transmission de la culture. Qu'en est-il des nouveaux curriculums québécois ?

Mais avant toute présentation, il importe d'insister sur le fait que ce dont il est ici question, pour analyser les finalités, ce n'est pas la description de ce qui se passe ou de ce qui s'est effectivement passé dans la quotidienneté concrète de l'enseignement ou l'identification de leur adéquation avec la mise en œuvre effective des politiques éducatives. Nous traitons, pourrait-on dire, de fictions, mais de fictions bien réelles et opérationnelles, au moins indirectement, car elles ont servi de toile de fond et d'argumentaire et elles ont influencé les modalités d'actualisation de ces systèmes. Il s'agit donc bien plutôt d'idéologies, comme le précise Dominique Schnapper⁵, en ce sens qu'elles reposent sur des construits sociaux, qu'elles ont été élaborées dans un contexte spatiotemporel donné, en opposition à d'autres structures et à d'autres systèmes idéologiques de légitimation. Et, ainsi que le souligne Pierre Ansart, le propre d'une idéologie est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier : « C'est l'une des occultations communes du discours idéologique que de voiler cette exploration des fins et de prétendre que les fins proclamées ne sont que la volonté commune [...]. Or, précisément, cette volonté générale n'est pas un fait et c'est la première tâche des idéologues que de débattre de ces fins et d'amener une collectivité à approuver les fins et les moyens proposés⁶. »

Un bref rappel sociohistorique

Le contexte sociopolitique et économique

Il importe de préciser au départ que, sur le plan politique, le Québec dispose d'un parlement provincial qui détiendrait, ainsi que le stipule l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui consacre l'établissement de la Confédération canadienne en 1867, une juridiction exclusive dans certains domaines, alors que la juridiction dans d'autres domaines est partagée avec le pouvoir fédéral – l'immigration par exemple – ou relève uniquement des institutions fédérales, ce qui est le cas notamment de la défense et de la sécurité nationales. L'éducation relève des prérogatives provinciales et est ainsi devenue depuis lors, pour le Québec, un outil essentiel d'affirmation de sa spécificité francophone en Amérique du Nord et, par là, de différenciation par rapport à l'univers anglophone canadien comme étasunien.

Avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les nouvelles élites québécoises francophones, composées de « syndicalistes, intellectuels, journalistes, artistes, étudiants et certains membres des professions libérales⁷ », se sont mises à contester la conception conservatrice et traditionaliste qui caractérisait la société québécoise et qui était légitimée par une idéologie sociopolitique monolithique de conservation⁸ dont les trois principales composantes étaient l'agriculturisme, le messianisme et l'anti-étatisme. En son sein, l'anti-étatisme, le nationalisme et le cléricanisme, qui vont de pair, s'étaient développés à travers l'ultramontanisme et le néothomisme⁹. Ainsi, l'Église catholique, qui régissait culturellement le Québec depuis la Conquête anglaise de 1760 et surtout à la suite des événements révolutionnaires de 1837-1838 qui favorisèrent sa mainmise sur la société par le pacte qu'elle avait établi avec le pouvoir civil britannique, devait, pour assurer la « survivance » canadienne-française, sinon bien davantage sa propre survivance¹⁰, garantir ce délicat équilibre entre l'obéissance à un pouvoir étranger – hérétique de surcroît puisque protestant – et le maintien de la langue française, la plus sûre gardienne de la tradition religieuse, mais aussi « du monopole culturel sur les masses qui permettait justement aux clercs de tenir le pouvoir civil en respect¹¹ ».

Avec la prise du pouvoir par le Parti libéral en 1960, un troisième courant idéologique, de développement et de participation, s'est imposé progressivement sans pour autant faire disparaître l'idéologie de rattrapage qui avait mené le combat contre celle de conservation. Il fallait rompre

avec un passé dont les valeurs traditionnelles ne correspondaient plus aux orientations sociales dominantes et faire entrer la société québécoise dans la modernité d'une société industrielle. En fait, devant l'urgence d'une réforme scolaire globale pour faire face à l'urbanisation et à l'industrialisation de la société québécoise, le système scolaire québécois s'était vu de plus en plus violemment contesté dès le milieu des années 1940¹². Il faudra cependant attendre la « Révolution tranquille » de la première moitié des années 1960 pour que soit mise en place une Commission royale d'enquête dans la province de Québec dont le rapport¹³ consacre la rupture avec le modèle éducatif antérieur et est à l'origine de la succession de réformes du système d'éducation au Québec qui ont suivi au cours des 50 dernières années¹⁴.

Une transformation progressive du curriculum québécois de l'enseignement

Le curriculum de l'enseignement primaire de 1959, qui n'introduit que « des changements de détails¹⁵ » par rapport à celui du début du XX^e siècle, a pour visée « les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien : la religion, la langue maternelle, l'arithmétique ; un peu d'histoire, de géographie auxquelles se greffent des connaissances pratiques sur d'autres matières qu'on pourra introduire d'une façon plus formelle à mesure que le permettra le développement mental de l'enfant¹⁶ ». C'est avant tout, dans une conception « encyclopédique » basée sur l'exercice et la mémorisation de faits de connaissance, le chrétien qui occupe une place centrale, la section concernant la religion catholique occupant exactement la moitié des pages de ce curriculum. Celui-ci n'est-il pas « le fruit de longues séances de méditation solitaires¹⁷ », mentionne le responsable gouvernemental de l'époque qui précise également que ce curriculum est une initiative du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et que la religion y conserve « l'importance qui lui fut toujours accordée¹⁸ » !

Après avoir connu une stabilité relative et une orthodoxie éducationnelle sur une période de plus d'un siècle, s'étalant *grosso modo* de 1840 à 1960, à la suite du rapport Parent¹⁹ vinrent d'abord les « Programmes cadres » des années 1970 qui sont passés d'une vision magistrocentriste à une vision pédocentriste et qui concevaient l'école comme un milieu de vie²⁰. L'épanouissement de la personne humaine, la réalisation de soi, l'apprentissage expérientiel de la vie, le recours à une pédagogie organique²¹ deviennent des mots d'ordre véhiculés par le MEQ, au nom des courants de la pédagogie dite ouverte, d'une non-directivité

importée du champ de la psychothérapie rogérienne et de celui d'une pédagogie humaniste optimiste de source étasunienne.

Puis, à la suite d'un diagnostic sévère de la réforme entreprise une quinzaine d'années plus tôt²², le MEQ introduit en 1979 une politique²³ qui prône le développement intégral de la personne. Prendre en compte « la totalité de la personne » impose, aux yeux du Ministère, de placer l'élève « au centre des apprentissages », de se recentrer sur les apprentissages et, par là, d'assurer le retour aux connaissances de base sans négliger les valeurs fondamentales reconnues socialement. Concrètement, le curriculum de l'enseignement primaire reposera alors sur une conception nettement béhavioriste de la relation enseignement-apprentissage et, structuré en termes d'objectifs comportementaux dits observables et mesurables, réclamera de la part des enseignants un enseignement techniciste et instrumental et des processus d'inculcation sociale. Comme l'a si bien dit Louis Not, « les voies sont tracées à l'avance en fonction d'un éventail de choix qui a été préétabli et l'élève est dirigé par le système sur le trajet correspondant à une réponse qu'il n'a pas construite mais choisie²⁴ » parmi différents possibles acceptables scientifiquement peut-être, mais aussi imposés normativement sur le plan social. Cette réforme du système d'enseignement primaire et secondaire, dans un effort idéologico-politique de maintien de l'illusion d'une continuité sur le plan des finalités éducatives avec les conceptions plus traditionnelles, avait conduit le MEQ à définir les finalités du système scolaire dans une perspective holiste de développement de « la personne dans toutes ses dimensions²⁵ » en faisant appel à des valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales, religieuses et culturelles. L'adéquation entre les finalités énoncées, qui constitue plus un programme de ralliement de la population, et les modalités opérationnelles sur le plan éducatif est vite apparue inexistante, la réforme des années 1980 s'inscrivant bien davantage dans une logique d'intégration du système éducatif québécois à la conception nord-américaine.

Enfin, après de longs débats qui débutèrent tôt au tournant des années 1990, le MEQ a introduit une nouvelle politique en 1997²⁶. Cette politique, qui entend répondre à différents problèmes socio-éducatifs – dont tout particulièrement la persévérance et la réussite scolaire pour le plus grand nombre, l'équité et la justice sociale, l'efficacité de l'enseignement – rompt au moins apparemment avec les discours antérieurs et alloue trois missions à l'école québécoise : « Instruire, avec une volonté réaffirmée [...]. Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble [...]. Qualifier, selon des voies diverses²⁷. » Tous les documents ministériels qui suivront, incluant le

curriculum de l'enseignement préscolaire et primaire²⁸ et secondaire²⁹, reprendront textuellement ces trois missions introduites dans la Loi de l'instruction publique. C'est dire l'importance capitale de ces trois missions/finalités du système éducatif québécois.

Vers une orientation socio-éducative néolibérale

Les différentes réformes qui se sont succédé depuis les années 1960 ont progressivement conduit le Québec à la mise en œuvre d'un modèle néolibéral. Sans entrer dans le détail de cette idéologie et de ses modalités d'opérationnalisation, nous renvoyons à Nicholas Burbules et Carlos Torres pour qui « la version néolibérale de la globalisation [...] se reflète en éducation en privilégiant, sinon en imposant des politiques particulières sur le plan de l'évaluation, du financement, des normes, de la formation des enseignants, du curriculum, de l'instruction et des examens³⁰ ». Il importe de gérer la clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et de la transformer en « capital humain » prêt à fonctionner à la sortie (une « pédagogie du service »), ce qui entraîne l'institution scolaire à considérer de moins en moins les dimensions humaines, sociales et culturelles, mais à former pour la ressource humaine et non plus à éduquer pour et par l'être humain. Il importe également de développer une éthique de la responsabilité individuelle (*self-management* des écoles) axée sur les valeurs entrepreneuriales en mettant en avant la socialisation en tant qu'insertion « harmonieuse » dans la société³¹.

Ces réformes successives s'inscrivent dans une continuité, celle de l'intégration progressive à la logique anglophone nord-américaine. Ainsi, en insistant sur la nécessité de passer d'un enseignement scolaire fondé sur les Humanités à un enseignement scientifique et technologique, les réformes qui se sont succédé depuis les années 1960 ont plutôt amené le système scolaire québécois à s'harmoniser à la logique « vocationaliste » et néolibérale qui prévaut aux États-Unis. Toutefois, il est clair que les réorientations éducatives ne sont pas à la source de la transformation du système d'éducation québécois. Elles en sont la conséquence, l'origine devant être saisie dans les exigences économiques et dans les transformations sociales de la société québécoise, ainsi que nous le rappellent les écrits de Pierre Dandurand³², Gilles Bourque et Nicole Frenette³³, Mohamed Mellouki³⁴, ou encore du rapport Rioux³⁵. Comme le soulignaient, entre autres, les auteurs du programme d'études du primaire de 1959, « l'école s'inscrit dans une société et dans une période historique donnée ; elle en subit l'influence³⁶ ». Et Olivier Reboul de remarquer que

« l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique; [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre"³⁷ ». Elle est directement influencée par le contexte social et idéologique dans lequel elle s'inscrit et c'est d'abord sur l'ensemble du système scolaire conçu – sur les politiques, sur les attentes et les finalités, sur les attitudes et les valeurs, sur la structure et le contenu du curriculum – que l'influence de l'idéologie dominante se fait sentir³⁸.

Le pluralisme culturel, prôné par la commission Parent lors de la « Révolution tranquille » de la première moitié des années 1960³⁹ et retraduit en termes de pluralisme humaniste, devint le pivot et l'argument fondateur et justificateur de la réforme scolaire. Ainsi, s'est établie une continuité apparente, fondée sur l'idée d'un humanisme transhistorique⁴⁰. Elle a permis de légitimer idéologiquement la transformation du système d'enseignement québécois en vue de l'adapter aux exigences économiques et utilitaristes que promeut le néolibéralisme en passant de l'humanisme des Humanités à un humanisme dit renouvelé, celui du pluralisme humaniste centré sur une interaction entre des savoirs distincts, puis à la pédagogie humaniste centrée sur l'épanouissement individuel et, finalement, à un pluralisme culturel centré sur une valorisation des relations interculturelles⁴¹.

Instruire, socialiser, qualifier : les origines sociohistoriques de ces finalités

C'est à partir de ce contexte qu'il est permis de considérer les trois missions retenues par le MEQ en 1997 pour qualifier les finalités de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Le choix de ces trois finalités attribuées au système éducatif québécois est hautement intéressant, indépendamment d'abord des significations dont elles sont chargées dans le cadre de la réforme scolaire québécoise. Ce choix renvoie même à l'essence, pourrait-on dire, de tout système éducatif moderne démocratique. En effet, les systèmes éducatifs scolaires, systèmes formels et contemporains, sont une émanation des États-nations⁴², unités politiques aux formes très diverses, qui se mettent en place en Europe à partir des XVII^e et XVIII^e siècles. L'État-nation, en tant que forme d'organisation moderne des sociétés occidentales, repose, d'une part, sur l'introduction dans le droit international du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, ce qui modifie radicalement les rapports entre nation et État

et, d'autre part, sur l'idée d'individu dont Brigitte Bedos-Rezak et Dominique Iogna-Prat⁴³ ainsi qu'Aron Gourevitch⁴⁴ présentent l'émergence durant la période médiévale. Cet individu, dans l'État-nation, devient le citoyen, être politique et sujet abstrait libre et égal en droit⁴⁵. Ainsi, par l'introduction du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes et du développement de la notion d'individu, la finalité première de tout système d'éducation conçu dans le contexte d'un État-nation ne peut être, en toute cohérence avec les fondements qui la sous-tendent, que de former des êtres humains libres, émancipés, égaux, de favoriser le développement intégral de l'être humain : un sujet autonome, responsable, apte à agir dans la société de façon réfléchie et critique, ce qui conduit au rejet des modèles antérieurs – féodaux, monarchiques et impériaux – d'assujettissement humain qui avaient jusqu'alors prévalu, et à l'opposition par là, selon les contextes sociétaux, aux pouvoirs religieux, aristocratiques, royaux et, plus récemment, coloniaux.

Ainsi que le XVIII^e siècle l'a mis en avant avec des auteurs comme Voltaire, avec les Encyclopédistes et avec la Révolution française, puis avec toutes les autres révolutions nationales à visées démocratiques qui se sont déroulées au XVIII^e, au XIX^e et au XX^e siècles, la spécificité des systèmes d'enseignement mis alors en place était d'intégrer « les populations en une communauté de citoyens⁴⁶ » et de leur garantir l'exercice de pratiques démocratiques, ce qui requiert la fondation et l'institutionnalisation d'une « école démocratique [qui] doit donner à tous les capacités intellectuelles nécessaires pour participer réellement à la vie publique⁴⁷ ». Ainsi, fondamentalement, advenir être humain procède d'un processus d'émancipation dans un contexte de rapports sociaux égalitaires et solidaires. Telle est la visée éducative fondamentale ! Et cette émancipation humaine passe par l'acquisition de savoirs, car le savoir rend libre. L'école est donc clairement identifiée à un lieu d'apprentissage du savoir provenant des disciplines scientifiques et de savoir-faire (lire, écrire, compter, etc.) qui permettent à tout être humain éduqué de pouvoir analyser le monde dans lequel il vit et de pouvoir ensuite agir sur lui en pensée et en action.

À cette volonté d'émancipation⁴⁸, liée à l'instauration de processus démocratiques, il faut toutefois associer la nécessité du développement de l'appartenance nationale dans tous les États-nations. Ainsi se crée, particulièrement dans le cadre des États-nations multiculturels, une tension dialectique vive entre la recherche d'une homogénéisation, d'une unité culturelle, et la reconnaissance des variétés et variations culturelles dans le même État, entre la défense des droits et des intérêts individuels et

corporatistes et la responsabilité et l'engagement sociaux, entre le besoin d'une consolidation de l'État et la prise en compte des particularisations politiques, entre les attentes singulières et la nécessité de se fondre dans l'universalité de la citoyenneté.

Michel Nicolet exprime clairement l'enjeu : « La première question [...] porte sur la notion même de citoyenneté et sur la possibilité de former un individu autonome, critique tout en développant chez lui le sentiment d'appartenance et de responsabilité vis-à-vis d'une communauté⁴⁹. » Ainsi, le système éducatif de tout État-nation démocratique avait à l'origine comme finalités déclarées, d'une part, le développement intégral de la personne humaine – une personne autonome, responsable, apte à agir dans la société de façon réfléchie et critique – essentiellement par l'acquisition de savoirs et, d'autre part, l'intégration sociale et le développement de l'identité nationale pour tous leurs citoyens.

Bref, l'analyse du développement sociohistorique des systèmes éducatifs modernes dans les États-nations à caractère démocratique met en relief que les deux finalités indissociables qu'ils poursuivent sont l'instruction et la socialisation, dans la double perspective d'assurer l'émancipation des êtres humains, lesquels sont également des citoyens de cet État-nation, ce qui requiert en conséquence une éducation citoyenne liée à cette éducation émancipatrice. Qualifier, dans ce sens, renvoie alors à cette capacité pour un être humain éduqué de s'insérer de manière autonome, critique et réfléchie, et de manière citoyenne dans la société dans laquelle il vit.

Instruire, socialiser, qualifier aujourd'hui au Québec : qu'est-ce à dire ?

Que veut-on dire aujourd'hui en recourant à ces trois notions : instruire, socialiser, qualifier ? Si l'on considère les changements de divers ordres qui ont été introduits avec la réforme du système scolaire québécois depuis la fin du XX^e siècle, ces changements devraient conduire les enseignants du primaire – tel est le but poursuivi officiellement par le MEQ – à adopter de nouvelles pratiques visant à faire acquérir par les élèves les apprentissages essentiels déterminés par le curriculum (instruire), à développer des attitudes et des conduites sociales conformes aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société (socialiser) et à assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (qualification). Il s'agit là d'un premier décodage des trois missions octroyées à l'école par le Gouvernement québécois. Toutefois, si l'on creuse un peu plus au regard

de la signification de ces trois missions, on peut rapidement s'apercevoir que des significations différentes peuvent leur être attribuées.

Instruire d'abord !

La signification allouée à la notion d'instruction est explicitement celle de « la transmission de la connaissance [afin d'assurer] la formation de l'esprit⁵⁰ ». L'insistance est nettement mise dans la documentation gouvernementale sur ce qu'il est convenu d'appeler les apprentissages de base – lire, écrire, compter (les 3 « R » anglosaxons) –, au point, entre autres, que l'enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature, qui constituent pourtant les matières qui permettent de construire la réalité⁵¹, n'est plus retenu au premier cycle du primaire, alors que le curriculum est dit socioconstructiviste. Il est intéressant, ici, de relever que cette définition rejoint presque mot à mot celle retenue en France par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989⁵². Cependant, il importe de noter que la notion d'instruction est porteuse d'une signification bien différente en Amérique du Nord où elle renvoie effectivement à une stricte transmission de connaissances⁵³.

En France, ainsi que le met en évidence la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989⁵⁴, loi qui est rappelée dans les derniers programmes de l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale précisait dans le deuxième paragraphe que « l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances⁵⁵ ». Dans la conception républicaine, elle véhicule une signification plus riche, ainsi d'ailleurs que le précise – ce que ne fait pas l'énoncé de politique québécois – le texte de la loi française qui nuance beaucoup cette affirmation en l'explicitant immédiatement par l'ajout de ce qui suit dans un troisième paragraphe : « L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité⁵⁶. » Ainsi, le Gouvernement français rappelait la centralité historique de l'instruction fondée sur le développement de la pensée rationnelle, dans le processus d'éducation scolaire républicain. Dans la pensée de Condorcet⁵⁷ qui marque la conception républicaine de l'École, l'instruction ne peut jamais se réduire à la simple transmission de savoirs. L'instruction est, dans la lignée des Encyclopédistes, appel à la raison, à une démarche rationnelle, un « instrument de vérification et non la vérité elle-même⁵⁸ ». « L'instruction,

écrit Sachot, est non pas, comme le veut une expression traditionnelle, la transmission du savoir construit par le savant (même si ce modèle est très présent dans les esprits), mais la participation par les élèves à la fois à cette démarche et à ses résultats⁵⁹ ».

On peut donc penser que l'instruction, telle que définie au Québec, ne rejoint pas cette conception. Elle est bien davantage de l'ordre de l'acquisition de la technicité ; elle renvoie à des apprentissages essentiellement instrumentaux. Elle ne favoriserait pas, en tout cas de manière prioritaire et affirmée, le recours à des démarches de construction du savoir discutée par la raison.

Socialiser ensuite !

Face à la notion de socialisation, il faut se demander de prime abord si elle ne peut se confondre à celle d'éducation, entendue selon la définition qu'Émile Durkheim en a donné en 1922, d'autant plus que le mot « éducation » a été exclu du discours ministériel dans le cadre de la réforme en cours. Condorcet, lors de la présentation à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 août 1792 de son rapport sur l'organisation républicaine de l'instruction publique, établissait la distinction entre instruire et éduquer quand il notait que la liberté qui résulterait de l'éducation ne serait qu'illusoire « si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre ; il est l'esclave de ses maîtres, et ses fers sont d'autant plus difficiles à rompre, que lui-même ne les sent pas, et qu'il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre. [...] Les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle⁶⁰. »

Beaucoup plus clairement encore que Condorcet, ainsi que le relève Maurice Sachot⁶¹, Rabaut de Saint-Étienne dans son *Projet d'éducation nationale* du 21 décembre 1792 mentionnait lors du débat qui suivit la présentation du Rapport de Condorcet : « Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit ; l'éducation nationale doit former le cœur : la première doit donner des lumières et la seconde des vertus : la première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force. [...] Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. Que dis-je ? C'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait, qui les élève et les traite en frères, et qui, par la communauté de ses soins, leur donne cet air

de ressemblance et de famille qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres peuples de la terre. Toute la doctrine consiste donc à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance ; car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à sa patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfance, mais pour la vie tout entière⁶². » Rabaut de Saint-Étienne inverse ainsi les priorités des finalités : assurer une éducation citoyenne, socialiser donc, pour pouvoir assurer l'instruction.

Cette lecture rejoint celle de Durkheim pour qui, rappelons-le, « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné⁶³ ». Immédiatement à la suite de cette définition à forte résonance sociale déterministe, Durkheim précise qu'il résulte de cette définition « que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération⁶⁴ ». Et il ajoute, quelques lignes plus loin, que le développement d'un système d'idées formées de sentiments et d'habitudes propres à la collectivité, « telles [...] les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales et professionnelles, les opinions collectives de toute sorte⁶⁵ » constitue l'être social. Et « constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation⁶⁶ ».

Former un être social ! Anne Van Haecht⁶⁷ distingue entre la vision minimaliste de la socialisation, celle du processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou un système social par « inculturation », et la vision maximaliste qui voit la socialisation comme un processus plus large, celui qui relève de l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle. Même si la notion de socialisation se voit explicitée quelque peu dans le document ministériel⁶⁸ par la mise en évidence du développement du sentiment d'appartenance à la collectivité, par l'apprentissage du « vivre-ensemble », par la promotion des valeurs démocratiques et d'une citoyenneté responsable, il n'en demeure pas moins que le document ministériel, par le lien établi entre les notions d'instruction et de socialisation, conduit à la projection d'une conception de l'éducation scolaire fondée sur l'inculturation⁶⁹. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne d'ailleurs que « le terme "socialiser" a fréquemment des connotations de l'ordre du conformisme⁷⁰ » et que « l'effacement du terme "éduquer" au profit d'"instruire" paraît aux yeux de certains une régression⁷¹ ». C'est, à nos yeux en tout cas, la tendance qui se dégage dans

la mesure où socialiser équivaut à inculquer et instruire à instrumentaliser, ce que tend à indiquer le discours incessant depuis plusieurs années pour un retour à l'essentiel, aux apprentissages de base que sont lire, écrire et compter au primaire.

Ce qui paraît également hautement préoccupant à la lumière des résultats de nos recherches sur les pratiques d'enseignement au primaire⁷², c'est le phénomène de *therapy-i-zation* que décrivent Fritz Oser et Franz Baeriswyl qui vient inhiber les processus d'apprentissage : « Plutôt que de tenir compte à la fois du processus et des interactions dynamiques, ne sont considérées que la cohésion sociale ou l'expérience de l'autonomie, ou encore des variables dynamiques similaires. Ces conditions sont évidemment importantes, mais elles doivent être reliées aux apprentissages des contenus. [...] Les exagérations observées au regard du concept d'enseignement centré sur la personne, non directif et orienté vers la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique⁷³. » Parmi les autres raisons qu'ils avancent, ils soulignent celle qui conduit les enseignants à se centrer davantage sur la création d'un climat favorable, à accroître la communication et à stimuler la coopération parce qu'ils croient que l'apprentissage peut être initié de dehors de l'apprenant, confondant ainsi effet-maître, situation d'enseignement-apprentissage et processus d'apprentissage. À vouloir faire de la classe un sanctuaire qui protège les enfants des vicissitudes de la vie auxquelles ils sont confrontés, à nouveau pour des raisons nobles, les enseignants assurent des tâches de psychologue, de thérapeute, de psychanalyste, de travailleur social, etc., pour lesquelles ils ne sont nullement préparés. En plus de ces différentes fonctions, ils agissent alors, ainsi qu'ils le répètent lors des différents entretiens, en mère, en curé, en infirmière, en policier, etc. Bref, les enseignants centrent toute leur attention sur ce que nous appelons des facilitateurs en les prenant pour des fins et non comme des moyens indispensables. Par facilitateur nous entendons tout dispositif procédural de type organisationnel, relationnel ou socio-affectif indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage. En conséquence, une portion congrue est alors réservée dans la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage aux savoirs disciplinaires⁷⁴.

Ainsi, si « instruire » et « socialiser » ressortent comme deux finalités complémentaires normalement bien accordées ayant pour objet l'éducation d'êtres humains, il importe de clarifier le sens qui leur est attribué : instruire, est-ce viser l'émancipation par le savoir ou viser

l'imposition techno-instrumentale ? Socialiser, est-ce favoriser l'insertion sociale, citoyenne, ou inculquer aux normes et aux valeurs dominantes ? Et si le curriculum a introduit l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum de l'enseignement primaire, il faut constater que ce qui caractérise une telle éducation citoyenne – les dimensions politique, juridique et identitaire – est évacué tant des curriculums⁷⁵ que des manuels scolaires⁷⁶.

Les deux finalités d'instruction et de socialisation en tension et la double conception de l'instruction et la socialisation qui peut être dégagée constituent les paramètres qui permettent de caractériser, lors de l'analyse critique de la documentation gouvernementale, les conceptions des finalités d'un système d'enseignement plus ou moins inculcatrices et conditionnantes ou à caractère émancipatoire (figure 1).

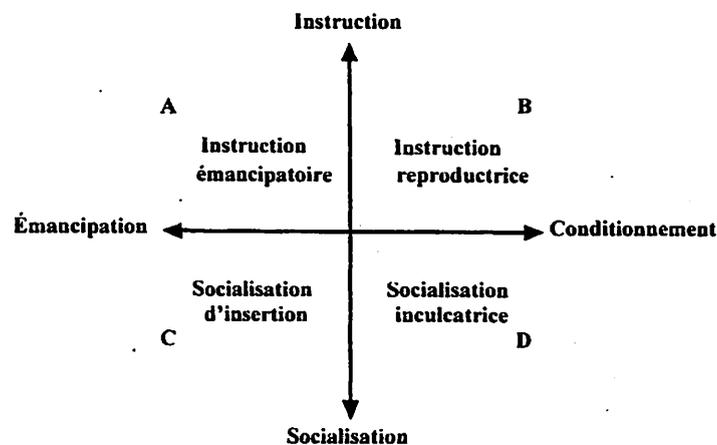


Figure 1 – Les paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation

Qualifier enfin !

La notion de qualification, qui a précédé celle de compétence⁷⁷, renvoie aux acquisitions obtenues au sein d'un parcours de formation validées et certifiées. Il s'agit, pour le MEQ, de combattre un problème social complexe, celui du décrochage scolaire très élevé au Québec. D'où cette visée sociale prioritaire : la persévérance et la réussite scolaires pour le plus grand nombre des élèves. S'il ne fait aucun doute que l'abandon des études avant la fin du secondaire par près de 30 % des élèves québécois constitue un problème social crucial, aux conséquences négatives multiples, il importe cependant de questionner, au-delà des modalités mêmes

d'enseignement elles-mêmes à interpellier, les conceptions qui sous-tendent et animent les orientations sociales et économiques du système d'enseignement.

René Passet met en évidence 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 instrument⁷⁸ » pour y parvenir⁷⁹, le courant néolibéral a renversé la relation entre les moyens et les fins : le néolibéralisme « finalise l'instrument et instrumentalise 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 sociale⁸⁰ ». Dans ce contexte néolibéral, la liberté économique et l'individualisme se trouvent incarnés dans le libre-échangisme, l'État se réduisant à n'être que le gardien de la « règle de la loi », norme universelle reposant elle-même sur les principes du néolibéralisme.

Pour Henry Giroux, reprenant la pensée de Gerald Grace, « 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 [...]. Ce consumérisme a entre autres pour conséquence de n'offrir que ce type de citoyenneté aux enfants et aux adultes⁸¹ ». C'est ainsi qu'Alex Molnar signale 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 immédiates⁸² ».

Dans ce contexte, le système éducatif est dorénavant appréhendé par les hommes politiques et les dirigeants économiques comme une « industrie de service » qui doit se soumettre aux mêmes normes et aux mêmes règles que toute entreprise économique : compétitivité, déréglementation et privatisation, décentralisation avec contrôles accrus, réduction des dépenses publiques et des coûts par élève, gestion rationalisée des moyens éducatifs, marchandisation du savoir, etc.⁸³ L'éducation s'inscrit alors dans une économie du savoir où « le capital humain est le savoir que les individus acquièrent tout au long de leur vie et qu'ils utilisent pour produire des biens, des services ou des idées dans un contexte de

marché⁸⁴ ». De notre point de vue, cette tendance traduit bien un déplacement important de fonction du système d'enseignement⁸⁵ : ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires, mais bien la fonction d'acculturation à une économie de marché où chaque être humain se soumet à ses exigences, à ses contraintes, à son éthique, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend. La fonction de socialisation l'emporte alors sur celle d'instruction selon l'Organisation de coopération et de développement économiques⁸⁶. L'intégration aux attentes et aux conditions sociales dominantes ferait oublier que l'école a aussi – sinon avant tout – pour fonction, au-delà des seuls apprentissages instrumentaux (lire, écrire, compter), le développement cognitif des élèves qui lui sont confiés afin qu'ils puissent avoir prise en pensée et en action sur leur destinée et sur celle de leur société.

Le système scolaire doit également introduire des mécanismes marchands dans la production et l'échange des « produits » éducatifs et faire des établissements scolaires des entreprises concurrentielles. La conception est en même temps utilitariste en ce qu'elle privilégie une vision individualiste du marché éducatif, chaque individu y recourant en fonction de ses seuls intérêts personnels. Fondamentalement, ce qui traverse cette analyse de la transformation des conceptions de l'éducation scolaire au cours des deux derniers siècles, c'est l'idée d'utilité ou, comme le mentionne Alain Caillé⁸⁷, celle de raison utilitaire qui anime l'action humaine. La perspective utilitaire de l'éducation est tout aussi présente dans les conceptions antérieures⁸⁸. Mais elle différerait pourtant profondément de celle qui prévaut actuellement. Suivons sur ce point Caillé qui distingue trois registres de l'utilitarisme, chacun d'eux pouvant être associé à une perspective « vulgaire » renvoyant à l'usage courant, quand les actions d'un individu sont instrumentales et calculées et ne visent que la satisfaction de son seul intérêt personnel, ou « distinguée » renvoyant à l'usage philosophique, quand le bonheur du plus grand nombre est pris en compte. Si l'utilitarisme pratique porte sur l'instrumentalisation calculée de l'action, l'utilitarisme théorique, ou positif, renvoie aux discours d'ordre cognitif des sciences humaines et sociales qui considèrent que les êtres humains « sont, exclusivement ou principalement, des utilitaristes pratiques⁸⁹ ». Quant à l'utilitarisme normatif, il pose la question de la justesse des actes, préceptes, normes ou institutions en fonction de leur possibilité de maximiser le bonheur du plus grand nombre en fonction de l'utilité effective, empirique (perspective « vulgaire ») ou en fonction d'une norme idéale (perspective « distinguée »).

Ce que permettent de faire ressortir ces *distinguos*, c'est que la vision du libéralisme économique primitif appartenait pour sa part, nous l'avons signalé en citant René Passet⁹⁰, à l'utilitarisme pratique « distingué », de même que les conceptions des éducations modernes antérieures. La vision economiciste de l'éducation relève pour sa part de l'utilitarisme pratique « vulgaire », ce qui caractérise la conception actuelle, néolibérale, de l'éducation. Comment alors poser la question d'une éducation soucieuse d'une interrelation sociale (communautaire) qui repose sur la conviction que les intérêts individuels priment sur l'intérêt général, à moins de croire que ce dernier n'est que la somme de tous les intérêts singuliers, que les dimensions politiques et juridiques qui fondent la citoyenneté sont à la merci des choix individuels, empiriques et calculés ? Nous voici confrontés à la question morale qui doit être au cœur du débat éducatif et que les philosophes allemands des XVIII^e et XIX^e siècles avaient introduite comme responsabilité centrale de l'université⁹¹.

Alain Caillé⁹² met ainsi en évidence la prééminence aujourd'hui accordée à ce qu'il appelle l'utilitarisme normatif vulgaire, utilitarisme empirique autonomisé qui vise la maximisation dans toutes les sphères de la vie des intérêts matériels des individus qui sont considérés comme les seuls juges de ce qui est bon pour eux. Cette conception individualiste portée par l'idéologie néolibérale se distingue de l'utilitarisme antérieurement conçu par les économies capitalistes⁹³. L'école, de ce point de vue, a pour stricte finalité de permettre aux individus de se doter de manière individualiste des compétences requises pour parvenir aux emplois jugés les plus intéressants et les plus rémunérateurs dans un système hautement compétitif. À la limite, sa fonction est de fournir le capital humain requis par les entreprises⁹⁴, de viser l'insertion individuelle, en tant que capital humain, dans la logique economiciste du marché. Helen Raduntz⁹⁵ décrit et démonte le processus de *marketization* de l'éducation, qu'elle présente comme un processus de dépossession opéré avec la précision d'une *blitzkrieg*, dans le cadre de l'économie néocapitaliste globale. Et Cornel West relève que « la culture de marché, les dimensions morales mises en avant par le marché et les mentalités qu'il conditionne font éclater les structures communautaires, érodent celles de la société civile et sapent le système d'éducation conçu pour les enfants⁹⁶ ».

Dès lors, dans un Québec de plus en plus inséré dans la logique utilitariste étasunienne et néolibérale⁹⁷, au sein de laquelle les processus d'apprentissage sont conçus dans la perspective instrumentale d'une production des êtres humains en termes de « capital humain », la qualification attendue sur le plan de la réussite scolaire aurait-elle pour

fonction essentielle d'assurer la production d'êtres humains aptes à se soumettre aux exigences d'une activité économique imposée, ce qui renvoie aux conceptions restreintes de l'instruction et de la socialisation ? Ou bien, sans nier la fonction de formation à l'emploi, mais en considérant les points de vue social et culturel, ne pourrait-on saisir la qualification comme la résultante d'apprentissages scolaires conçus pour valoriser par exemple la lecture, la connaissance de l'histoire et de la géographie, le raisonnement mathématique, les savoirs scientifiques, pour mettre en exergue le sens essentiel des savoirs sur les plans épistémique, social et psychologique et, par là, leur fonction émancipatoire et citoyenne.

Et alors, qualifier signifierait-il réussir dans ses études en vue d'un emploi soit conçu en termes de capital humain soumis aux appétits de nature économique, soit établi en fonction de ses intérêts singuliers et de sa réalisation en tant qu'être humain ? Signifierait-il réussir dans la vie ou réussir sa vie ? Quelle conception de l'éducation et quelles finalités éducationnelles le système scolaire entend-il dès lors poursuivre ? Quel sens attribue-t-on à ce désir de « vie bonne » qui anime les êtres humains ?

Le système d'éducation selon la logique néolibérale et la dimension humaine

Ainsi que nous le mentionnions précédemment, la présente réforme du système éducatif québécois repose sur un ensemble d'enjeux sociaux parmi lesquels la réussite et la persévérance scolaire, la justice et l'équité sociales et l'efficacité de l'enseignement sont sans doute les trois principaux, en tout cas les plus souvent cités et revendiqués.

Or, si l'on suit la logique economiciste qui prévaut aujourd'hui et qui est portée par une idéologie néolibérale hégémonique, quelle signification accorder à ces enjeux sociaux, dans la mesure où l'être humain est appréhendé en tant que capital et que le système d'enseignement est prioritairement fondé sur le développement de la techno-instrumentalité sous le couvert des « apprentissages essentiels » et sur l'inculcation de valeurs et de normes liées à un individualisme exacerbé et au néolibéralisme ? Sa valeur se mesure à l'aune de sa rentabilité sur le marché. Comme le relève Axel Honneth dans un petit livre intitulé *La Réification. Petit traité de théorie critique*, l'être humain subit un traitement instrumental et est soumis par autrui à un processus de réification, c'est-à-dire qu'il fait l'objet d'« un comportement humain qui viole des principes moraux et éthiques, dans la mesure où il traite les autres sujets non pas conformément à leurs qualités d'être humains, mais comme des objets

dépourvus de sensibilité, des objets morts, voire des « choses » ou des « marchandises »⁹⁸. Comme le remarquait Pierre Bourdieu⁹⁹, ces perspectives économiques ignorent systématiquement les coûts sociaux des politiques mises en œuvre, par là les dégâts à long terme qu'elles suscitent dans la vie quotidienne des êtres humains. Il n'en est pas autrement des systèmes d'enseignement actuels qui sont régis comme des « entreprises de services » qui doivent fonctionner selon les « règles » économiques du marché : compétitivité, déréglementation et privatisation, décentralisation avec contrôles accrus, réduction des dépenses publiques et des coûts par élève, gestion rationalisée des moyens éducatifs, rendement, performance, efficacité, marchandisation du savoir, etc. Il doivent ainsi introduire des mécanismes marchands dans la production et l'échange des « produits » éducatifs et faire des établissements scolaires des entreprises concurrentielles. Le processus de globalisation, par l'emprise hégémonique qu'opère sur elle l'idéologie néolibérale, couplée à une perte de responsabilités de la part de l'instance politique au profit de partenariats surtout avec le privé, conduit à une « nouvelle gouvernance » de l'État fondée sur le mode marchand¹⁰⁰ et sur une rhétorique moralisatrice de la participation et de la responsabilisation. Et cette idéologie n'a que faire des principes démocratiques qui ont animé la vie sociale et politique des deux derniers siècles. Elle est source de multiples processus d'exclusion sociale que soutiennent entre autres les mouvements de privatisation¹⁰¹, la marchandisation de l'école allant en se développant avec celle de l'individu qui, en contre-coup, se réfugie dans un individualisme exacerbé et dans une citoyenneté particulariste.

La conception repose en même temps sur un « utilitarisme normatif vulgaire », pour reprendre l'expression d'Alain Caillé¹⁰², en ce que ce type d'utilitarisme des plus pauvres et réducteurs privilégie une vision individualiste du marché éducatif, chaque individu y recourant en fonction de ses seuls intérêts personnels. Les agissements de beaucoup de parents illustrent on ne peut mieux cette orientation. L'école, de ce point de vue, a pour stricte finalité de permettre aux individus de se doter des compétences requises pour parvenir aux emplois jugés les plus intéressants et les plus rémunérateurs. À la limite, sa fonction est de fournir le capital humain requis par les entreprises. De notre point de vue, cette tendance traduit bien un déplacement important de la finalité du système d'enseignement : ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires, mais bien la fonction d'acculturation à une économie de marché où chaque être humain se soumet à ses exigences, à ses contraintes, à son éthique

entrepreneuriale (et non sociale), parce que celle-ci est présentée comme une fatalité et une nécessité incontournable¹⁰³, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend.

Les réformes actuelles de l'école entendent transformer l'enseignement primaire et secondaire pour assurer le développement des habiletés et des compétences requises par des travailleurs vivant dans un monde global (acquisition des savoirs essentiels, dits fondamentaux ; inculcation de qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi ; développement de l'aptitude à vivre dans une société multiethnique et multiculturelle ; développement des compétences entrepreneuriales¹⁰⁴, etc.). On est bien loin, ici, des finalités conçues dans des perspectives émancipatrices dont l'idéologie néolibérale ne s'embarrasse guère. En fait, les notions de « capital humain » et d'utilitarisme vulgaire qu'elle véhicule ne sont guère compatibles avec celles de dignité humaine et de liberté de choix. Il n'est donc pas étonnant que les discours officiels soient parsemés d'invocations à la pensée critique, à l'autonomie, à l'approche réflexive, à la participation démocratique, à l'action citoyenne, au respect d'autrui et à la mise en œuvre de communautés éducatives ou apprenantes¹⁰⁵.

Mais alors, que devient l'être humain, sujet apprenant, dans cette perspective ? Que deviennent ces deux finalités inspirées des mouvements de pensée qui se sont déployés progressivement depuis le Moyen-Âge, et des principes mis en avant par les révolutions des XVIII^e et XIX^e siècles à partir desquelles tous les États-nations démocratiques ont renouvelé leur système d'enseignement : premièrement, celle de l'émancipation à visée individuelle de tous les êtres humains par une éducation scolaire reposant sur l'acquisition des savoirs disciplinaires aptes à les libérer des rapports de domination dans lesquels les anciens systèmes les maintenaient ; deuxièmement, celle à visée collective d'une éducation citoyenne par laquelle chaque sujet humain pouvait être reconnu comme partie prenante d'une communauté civique ?

Ces deux visées, complémentaires, ont été conçues et synthétisées à travers le courant dialectique à partir de la notion essentielle de reconnaissance qui met en œuvre deux aspirations en tension de cette reconnaissance par tout être humain. Mais rappelons d'abord que l'humanité d'un être humain n'est pas un donné acquis par la naissance. Comme l'a si bien dit le peintre Oskar Kokoschka, « Comment suis-je devenu un être humain ? Car on n'est pas un homme du seul fait d'être né. Il faut le devenir à nouveau à chaque instant¹⁰⁶. » Et cette humanité de

l'humain ne s'acquiert que dans le rapport social à autrui. L'être humain ne devient un « Je » que dans la mesure où s'exerce une reconnaissance réciproque entre sujets : c'est parce que l'autre me reconnaît sujet humain dans mon activité spécifique et que je fais de même à son égard (sans quoi la reconnaissance d'autrui ne vaut rien ainsi qu'Alexandre Kojève¹⁰⁷ l'a si bien montré en commentant la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave) que je deviens un « Je » singulier agissant de manière autonome. Telle est la thèse *princeps* de Hegel : l'être humain se reconnaît comme être humain parce que sa conscience se reconnaît en tant qu'elle-même dans une autre totalité, une autre conscience. Dans un autre de ses livres traduit en français, *La Lutte pour la reconnaissance*, Axel Honneth¹⁰⁸ suit un long parcours argumentaire, appuyé en particulier sur la philosophie critique, la psychologie sociale et le recours aux éléments empiriques (pour s'extraire de l'idéalisme hégélien), pour faire ressortir trois modes de reconnaissance de plus en plus complexes : la sollicitude personnelle résultant des relations primaires (amour, amitié), la considération cognitive découlant des relations juridiques (droit) et l'estime de soi (le sentiment de sa propre valeur) issu de la participation à une communauté de valeurs (processus de solidarité). Ces trois modes de reconnaissance reposent sur les rapports intersubjectifs et assurent une relation pratique du sujet humain à lui-même en termes, selon chacun des modes, de confiance en soi, de respect de soi et d'estime de soi.

Cette reconnaissance par autrui de la dimension humaine de chaque être humain s'établit, nous l'avons précédemment relevé, dans deux directions qui s'inscrivent en tension. D'une part, 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. 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. Ces deux aspirations de reconnaissance en opposition dialectique, singulière et universelle, se réconcilient, ainsi que le précise Franck Fischbach 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 fait¹⁰⁹ ». Ce qui est en jeu, ce sont donc bien les fondements constitutifs de l'identité humaine, sans lesquels l'être humain se voit atteint dans son intégrité physique, dans

son intégrité sociale ou dans sa dignité. Il est alors permis de parler d'aliénation et de réification qui s'expriment de maintes façons, par les sévices et la violence, par la privation de droits, par la marginalisation, l'infériorisation et l'exclusion sociales, par le mépris, le rejet, l'abaissement et l'humiliation, l'offense, etc. Bref, se pose alors la question de l'éthicité et de la justice sociale dans le champ social, par conséquence dans celui de l'éducation.

Or, en lien avec la logique économiciste néolibérale, les théories communautariennes de la justice qui ont cours, par exemple chez John Rawls¹⁰ et chez Michael Walzer¹¹, et qui critiquent l'individualisme libéral radical, portent sur la question de la définition quantitative des biens sociaux primaires produits, matériels et symboliques, sur les principes et les règles de leur répartition et de leur distribution de façon équitable. Tant Honneth que Fischbach rejettent une telle approche quantitative de la justice sociale, que l'on retrouve appliquée dans le système scolaire, en plus d'une techno-instrumentalisation des apprentissages (qui est associée à cette conception). Le formalisme du calcul quantitatif mis en œuvre sur le plan de la justice sociale évacue de son horizon la dimension qualitative de ce que devrait être cette justice, parce que la question fondamentale qui devrait l'animer, et par là animer la finalité de l'éducation scolaire, n'est pas de réussir dans la vie, de se soumettre aux exigences économiques postcapitalistes, mais bien d'assurer une « vie bonne », une « vie réussie », fondée sur ces trois modes de reconnaissance de la dimension humaine que sont les rapports affectifs (la sollicitude personnelle), les rapports juridiques (la considération cognitive) et les rapports intra et intersubjectifs (la solidarité), et qui donnent à tout être humain la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi. Le déni actuel de ces fondements de l'éthicité humaine, au sens hégélien, est source de blessures et de pathologies sociales dont on constate les effets concrets dans les écoles chez les élèves, mais pour lesquelles les réponses ne s'expriment qu'en des termes quantitatifs, formels, objectivants, calculateurs. Une des illustrations fortes de cette tendance se trouve dans les mesures mises en place actuellement pour réduire le taux d'abandon élevé des élèves du secondaire au Québec. Ces mesures sont essentiellement justifiées par les besoins d'une main-d'œuvre qualifiée absente et par les coûts économique-sociaux que suscite cet abandon des études, non par des préoccupations envers la formation d'êtres humains émancipés et citoyens.

Or, si l'école a une fin, ce ne peut être que celle d'assurer par tous les moyens possibles la réalisation par tous les sujets apprenants de leur humanité singulière et universelle, de leur développement cognitif qui

permet d'analyser et de comprendre soi-même, autrui, le monde, d'entrer dans un rapport intersubjectif enrichi et de pouvoir agir praxéologiquement, rationnellement et en conscience. Cela passe par des processus émancipateurs et par une éducation citoyenne. Hélas, ne sommes-nous pas aujourd'hui aux antipodes d'une telle conception de l'éducation ?

NOTES

1. Pierre BOURDIEU, « Fins et fonctions du système d'enseignement », *Les Cahiers de l'INAS*, 1967, n° 1, p. 25-31.
2. Il est ici implicitement postulé par cette classification des finalités en fonctions internes et externes que le système d'enseignement concerne au premier chef la société, non l'individu, en ce sens que le système éducatif poursuit des visées collectives, mêmes par les actes individuels des enseignants, et qu'il importe de se dégager d'une perspective conservatrice qui reposerait sur l'adaptation individuelle à la société sans aucune intention de contribution à sa transformation.
3. Pierre BOURDIEU, *loc. cit.*
4. Yves LENOIR et Sabine VANHULLE, « Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques », in Daniel FAVRE, Abdelkrim HASNI et Christian REYNAUD (s.l.d.), *Les Valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, « Perspectives en éducation et formation », 2008.
5. Dominique SCHNAPPER, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, « Essais », 1994.
6. Pierre ANSART, *Les Idéologies politiques*, Paris, PUF, 1974. Pour Ansart, à la différence du système de pouvoir, « action sur autrui [...] obtenue par l'obéissance et par la menace des sanctions de force, le système idéologique, au contraire, obtient la répercussion sur les comportements par le maniement des significations » (p. 56). Il « proclame le sens, c'est-à-dire le sens vécu de la vie collective qui permettra de faire de l'action commune une vérité et de transposer chaque pratique dans l'ordre de l'intelligible et de la raison » (p. 5) et il « ne revêt ses effets que dans la mesure où les messages sont reçus dans le consentement et sont vécus comme évidences par les consciences individuelles » (p. 81). Par ailleurs, Ansart signale la nécessité d'un processus de discrédit en tant qu'un des processus indispensables auquel doit recourir une idéologie en élaboration : « Quant à la création idéologique, elle s'opère à partir du champ constitué par un double travail de critique à l'égard des systèmes présents et de proposition d'une synthèse nouvelle » (p. 77). C'est bien, par exemple, ce qui peut être observé de la part de l'idéologie néolibérale (Perry ANDERSON, « Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique », *Page deux*, Octobre 1996, document accessible à l'adresse <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html> ; Gilles DOSTALER, *Le Libéralisme de Hayek*, Paris, La Découverte, « Repères », 2001 ; Juan-Luis KLEIN, Pierre-André TREMBLAY et Hugues DIONNE (s.l.d.), *Au-delà du néolibéralisme. Quel rôle pour les mouvements sociaux ?*, Sainte-Foy, Presses de

l'Université du Québec, « Études d'économie politique », 1997 ; Cécile PASCHE et Suzanne PETERS, « Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme », in Diana LE DINH (s.l.d.), *L'Avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX-XX siècles*, Lausanne, Antipodes, « Les annuelles n° 8 », 1997, p. 191-230), à la suite de la proclamation de la « fin des idéologies » (Daniel BELI, *The End of Ideology*, Glencoe, Free Press, 1967), proclamation fondamentalement idéologique qui lui permet de se présenter comme un ordre nouveau et providentiel, fondé sur l'analyse scientifique et la prise en compte des faits empiriques émanant du réel. C'est également ce que montre très bien le livre de Corbo et Couture (Claude CORBO et Christian COUTURE, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000) qui suit sur une vingtaine d'années, à partir de publications choisies, le débat qui a fait rage au Québec entre la fin de la Deuxième Guerre mondiale et le début des années 1960 entre les tenants d'un système d'éducation fondé sur les Humanités classiques aux mains de l'Église catholique et les tenants d'une transformation de ce système en fonction avant tout des transformations économiques de la société. De plus, toujours en suivant Ansart (*op. cit.*), rappelons que « le discours idéologique est discours de légitimation. Il s'agit, en disant les raisons d'être d'une organisation, d'en démontrer la valeur éminente, la conformité à la justice. Pour y parvenir, le discours fait communément appel à un "fondement" tenu pour absolu et d'autant plus incontestable qu'il est hors de portée de la vérification [...] L'organisation proposée n'est pas un ordre accidentel issu du hasard des circonstances ou des déraison individuelles, elle répond à un principe ou à une nécessité qui la rend indiscutable » (p. 17-18). Bourdieu (Pierre BOURDIEU, *Contre-feux*, Paris, Raisons d'agir, 1998) ne dit pas autrement en relevant le cadre auto-réalisant de l'idéologie néolibérale qui se présente comme une réalité obligée.

7. Marcel RIOUX, « Sur l'évolution des idéologies au Québec », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1968, n° 1, p. 112.

8. Marcel RIOUX, *loc. cit.* ; Denis MONIERE, *Le Développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*, Montréal, Québec Amérique, 1977. Cette idéologie a également agi sur un autre plan. Tout au long de l'histoire canadienne, les Québécois francophones ont cherché à marquer leur différence et ont voulu être reconnus comme distincts des autres Canadiens. L'affirmation de soi du peuple québécois a toujours reposé, jusqu'à récemment du moins, sur une différenciation négative qui maximise, comme le notent Rioux (Marcel RIOUX, *Les Québécois*, Paris, Seuil, 1975) et Bouchard (Gérard BOUCHARD, *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*, Montréal, Boréal, 2000), l'écart perçu entre soi et les autres. Pendant le Régime français (1608-1760), les colons nés en terre d'Amérique, parce qu'ils s'adaptent mieux au climat, à l'espace géographique et aux Amérindiens, se sont affirmés comme des Canadiens, par opposition aux métropolitains de France. Au cours du Régime britannique qui a succédé, alors que les nouveaux arrivants anglophones se caractérisaient peu à peu comme des *Canadians*, les francophones se dénommèrent *French-Canadians*, puis *Canayens*. Au début du siècle encore, les francophones du Québec se reconnaissaient « Canadiens » par opposition aux « Anglais » du Canada ; puis, dans les années 1920-1930, ils se sont affirmés des « Canadiens français » pour se différencier des *English-Canadians*, alors que les gens nés autour des années 1950-1960

se sont qualifiés de « Québécois », s'opposant ainsi à tous les autres Canadiens, d'origine anglophone ou non, et s'identifiant à un espace géographique et politique déterminé. Ces transformations identitaires dans le langage populaire sont également des révélateurs de la mutation sociale rapide que le Québec a vécue en un demi-siècle.

9. Marcel RIOUX, 1968, *loc. cit.*

10. Gérard BOUCHARD, 2000, *op. cit.*

11. Pierre THIBAUT, *Savoir et pouvoir. Philosophie thomiste et politique cléricale au XIX^e siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1972, p. xxviii.

12. Claude CORBO et Christian COUTURE, 2000, *op. cit.*

13. Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, Québec, Gouvernement du Québec, 5 vol., 1963-1965.

14. Yves LENOIR, « Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 2005, vol. 28, n° 4, p. 638-668.

15. Gouvernement du Québec, *Programme d'études des écoles élémentaires, 1959*, Québec, Département de l'Instruction publique, 1959.

16. *Ibidem*, p. 6.

17. *Ibidem*, p. 5.

18. *Ibidem*, p. 4.

19. Gouvernement du Québec, 1963-1965, *op. cit.*

20. Gouvernement du Québec, *École, milieu de vie (2), élémentaire. Guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1975.

21. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'Activité éducative. Rapport annuel 1969/70*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1971.

22. Gouvernement du Québec, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert)*, Québec, Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec, 1977.

23. Gouvernement du Québec, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action (Livre orange)*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.

24. Louis NOT, *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979, p. 75.

25. Gouvernement du Québec, 1979, *op. cit.*, p. 26.

26. Gouvernement du Québec, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.

27. *Ibidem*, p. 9.

28. Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001.

29. Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. L'enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2003.

30. Nicholas Constantine BURBULES et Carlos Alberto TORRES, « Globalization and Education : An introduction », in Nicholas Constantine BURBULES et Carlos Alberto TORRES (s.l.d.), *Globalization and Education. Critical perspectives*, New York, Routledge, 2000, p. 15.

31. Yves LENOIR, « Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? », in Claude LESSARD et Philippe MEIRIEU (s.l.d.), *L'obligation des résultats en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 257-278.
32. Pierre DANDURAND, « Démocratie et école au Québec : bilans et défis », in Fernand DUMONT et Yves MARTIN (s.l.d.), *L'Éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 37-60.
33. Gilles BOURQUE et Nicole LAURIN-FRÉNÉTTE, « Classes sociales et idéologies nationalistes au Québec, 1760-1970 », *Socialisme québécois*, 1970, n° 20, p. 13-55.
34. Mohamed MELLOUKI, *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989.
35. Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (Rapport Rioux)*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1968, vol. 1, tome 1.
36. Gouvernement du Québec, 1959, *op. cit.*, p. 3.
37. Olivier REBOUL, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971, p. 79.
38. Gerald Lee GUTEK, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1988.
39. Gouvernement du Québec, 1963-1965, *op. cit.*
40. À ce premier fil conducteur qu'est l'humanisme (Yves LENOIR, 2005, *loc. cit.*), nous ajoutons un second qui réside dans ce discours mille fois repris pour légitimer chacune des réformes successives par un retour et une recentration sur les apprentissages essentiels, aussi parfois dénommés « de base » ou « fondamentaux ».
41. Yves LENOIR, 2005, *loc. cit.*
42. Andy GREEN, *Education, Globalization and the Nation State*, Houndmills, Macmillan Press, 1997.
43. Brigitte Miriam BEDOS-REZAK et Dominique IOGNA-PRAT, *L'Individu au Moyen Âge*, Paris, Aubier, 2005.
44. Aron J. GOUREVITCH, *La Naissance de l'individu dans l'Europe médiévale*, trad. franç. de Jean-Jacques Marie, Paris, Seuil, 1997.
45. Dominique SCHNAPPER et Christian BACHELIER, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
46. Dominique SCHNAPPER, 1994, *op. cit.*, p. 28.
47. *Ibidem*, p. 95.
48. Petit (Philip PETIT, *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, Oxford, Clarendon Press, 1997) rappelle, dans un ouvrage qui traite du républicanisme en tant que théorie de la liberté et du gouvernement de la société, que se côtoie, dans les débats de l'époque moderne, une double conception historique de la liberté, à associer à l'émancipation humaine et au concept de citoyenneté. La liberté négative se fonde sur l'absence d'interférences physiques, sociales, psychologiques, plus ou moins intentionnelles, de la part d'autrui. La liberté positive, quant à elle, en tant que maîtrise de soi, requiert, d'une part, l'absence des interférences et, d'autre part, que l'être humain prenne une part active dans la prise de contrôle ou dans la maîtrise de soi, sur le plan de la pensée et de l'action. Sa thèse est que la conception républicaine de la liberté et, donc, de la citoyenneté, requiert une troisième perspective fondée sur le principe de non-dominance, sur l'absence de maîtrise assurée par autrui, combinant

- ainsi dimension positive (la maîtrise) et négative (l'absence). Cette troisième option traduit bien ce que nous entendons par liberté, car elle implique l'indépendance à l'égard de la volonté d'autrui, ce qui n'exclut nullement l'interdépendance et la solidarité consenties. La reconnaissance mutuelle est la seule possibilité de dépasser la dialectique du maître et de l'esclave (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *La Phénoménologie de l'esprit (1807)*, trad. franç. de Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, 1941, 2 t. ; Axel HONNETH, *La Lutte pour la reconnaissance (1992)*, trad. franç. de Pierre Rusch, Paris, Cerf, 2007 ; Alexandre KOJEVE, *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, 1947) et les différentes formes d'exclusion et de négation sociales qu'elle suscite.
49. Michel NICOLET, « Éditorial », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 24, n° 3, p. 376.
50. Gouvernement du Québec, 1997, *op. cit.*, p. 9.
51. Yves LENOIR, « Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale au primaire », in Gérard-Raymond ROY (s.l.d.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation - Tome 2 : Didactique*, Sherbrooke, CRP, 1990, p. 681-695 ; Manon GOSSELIN, Yves LENOIR et Nadera HASSANI, « La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire : une analyse critique du modèle retenu », in Yves LENOIR, François LAROSE et Claude LESSARD (s.l.d.), *Le Curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Sherbrooke, CRP, 2005, p. 169-200.
52. Gouvernement de la France, « Loi 89-486 d'orientation sur l'éducation », *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, 31 août 1989, n° spécial 4, p. 14.
53. Yves LENOIR, « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 24, n° 1, p. 91-126.
54. Gouvernement de la France, 1989, *loc. cit.*
55. Gouvernement de la France, *Programmes de l'école primaire*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, Centre national de documentation pédagogique, 1995, p. 14.
56. *Idem*.
57. CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de), *Écrits sur l'instruction publique - Vol. I : Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791-1792)*, texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Éditions, 1989 ; CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de), *Écrits sur l'instruction publique - Vol. II : Rapport sur l'instruction (1791-1792)*, texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Éditions, 1989 ; CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de), « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792 », in Joffre DUMAZEDIER et Éric DONFU, *La Leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 131-173.
58. SACHOT Maurice, « De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal », in Claude RAISKY et Michel CHILLOT (s.l.d.), *Au-delà des*

- didactiques, le didactique. *Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 214.
59. *Ibidem*, p. 215.
60. CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de), 1789, vol. 1, *op. cit.*, p. 59-60.
61. Maurice SACHOT, « Disciplines du maître, disciplines de l'élève : contre une "disciplinarisation" du primaire », in Maurice SACHOT et Yves LENOIR (s.l.d.), *Les Enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 19-33.
62. Jean-Paul RABAUT DE SAINT-ÉTIENNE, « Projet d'éducation nationale », in CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de), *Écrits sur l'instruction publique. Vol. 2 : Rapport sur l'instruction (1792)*, Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel, Paris, Édilig, 1989, p. 233.
63. Émile DURKHEIM, *Éducation et Sociologie (1922)*, Paris, PUF, 1966, p. 41.
64. *Idem*.
65. *Idem*.
66. *Idem*.
67. Anne VAN HAECHT, « Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité », *Éducation et Sociétés*, 2005, n° 16, p. 23-28.
68. Gouvernement du Québec, 1997, *op. cit.*
69. L'inculcation, prise dans le sens défini par le *Petit Robert* de graver, de « faire entrer (quelque chose) dans l'esprit de quelqu'un d'une façon durable, profonde », est caractéristique des méthodes qui font appel aux théories béhavioristes et qui recourent au conditionnement opérant, aux mécanismes de répétition et de renforcement.
70. Conseil supérieur de l'Éducation, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1998, p. 9.
71. *Ibidem*, p. 8.
72. Yves LENOIR, « 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*, 2006, n° 10, p. 119-141.
73. Fritz K. OSER et Franz J. BAERISWYL, « Choreographies of Teaching : Bridging Instruction to Learning », in Virginia RICHARDSON (s.l.d.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington DC, American Educational Research Association, 2001, p. 1033.
74. Yves LENOIR, 2006, *loc. cit.*
75. François AUDIGIER, *L'Éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire*, in Yves LENOIR, Constantin XYPAS et Christian JAMET (s.l.d.), *École et Citoyenneté. Un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 185-206.
76. Georges PAULUS, *La Présentation de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation civique dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire du Québec et du Luxembourg*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2007.
77. Sandra BFLIER, « La compétence », in Philippe Carré et Pierre Caspar (s.l.d.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 223-244.
78. René PASSET, *L'Émergence contemporaine de l'interrogation éthique en économie*, Paris, Unesco, 2003, p. 9.

79. Caillé, Lazzari et Senellart (Alain CAILLÉ, Christian LAZZERI et Michel SENELLART (s.l.d.), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*, Paris, La Découverte, 2001) rappellent que la visée qui a traversé les conceptions diverses de l'organisation de la société depuis le tournant du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^e siècle a été « couplée à la thématique des droits de l'homme [et à] l'injonction énoncée par l'impératif catégorique de traiter tout homme comme une fin et non comme un moyen, [ce qui] forme aujourd'hui encore, avec l'utilitarisme et contre lui, le noyau le plus actif de nos systèmes de morale » (p. 505-506).
80. René PASSET, 2003, *op. cit.*, p. 10.
81. Henry Armand GIROUX, « Education Incorporated ? », in Antonia DARDER, Marta BALTODANO et Rodolfo D. TORRES (s.l.d.), *The Critical Pedagogy Reader*, New York, Routledge Falmer, 2003, p. 120 ; Gerald GRACE, « Politics, Markets, and Democratic Schools : On the Transformation of School Leadership », in Albert H. HALSEY, Hugh LAUDER, Philip BROWN et Amy Stuart WELLS (s.l.d.), *Education : Culture, Economy, Society*, New York, Oxford University Press, 1997, p. 311-318.
82. Alex MOLNAR, *Giving Kids the Business : The Commercialization of America's Schools*, Boulder, CO, Westview, 1996, p. 110.
83. Martin CARNOY, *Mondialisation et Réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPE), 1999, document accessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>.
84. Clyde W. BARROW, Sylvie DIDOU-AUPEITTI et John MALLEA, *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America. The Emergence of a New Market under NAFTA ?*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2003, p. 3.
85. Pierre BOURDIEU, 1967, *loc. cit.*
86. Organisation de coopération et de développement économiques, *Le Dernier Cycle de l'enseignement obligatoire : Quelle attente ?*, Paris, OCDE, 1995.
87. Alain CAILLÉ, *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*, Paris, La Découverte, 2003.
88. Alain CAILLÉ, Christian LAZZERI et Michel SENELLART, 2001, *op. cit.*
89. Alain CAILLÉ, 2003, *op. cit.*, p. 144.
90. René PASSET, 2003, *op. cit.*
91. Yves LENOIR, 2005, *loc. cit.*
92. Alain CAILLÉ, 2003, *op. cit.*
93. Alain CAILLÉ, Christian LAZZERI et Michel SENELLART, 2001, *op. cit.*
94. Christian LAVAL et Louis WEBER (s.l.d.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Syllepse, 2005.
95. Helen RADUNTZ, « The Marketization of Education within the Global Capitalist Economy », in Michael W. APPLÉ, Jane KENNEDY et Michael SINGH (s.l.d.), *Globalizing Education. Policies, Pedagogies, and Politics*, Peter Lang, 2005.
96. Cornel WEST, « America's Three-Fold Crisis », *Tikkun*, 1994, vol. 9, n° 2, p. 41-44.
97. Clyde W. BARROW, Sylvie DIDOU-AUPEITTI et John MALLEA, 2003, *op. cit.* ; Nicholas C. BURBULES et Carlos Alberto TORRES, 2000, *op. cit.*
98. Axel HONNETH, *La Réification. Petit traité de théorie critique (2005)*, trad. franç. de Stéphane Haber, Paris, Gallimard, 2007, p. 17.
99. Pierre BOURDIEU, 1967, *loc. cit.*

100. Anne VAN HAECHT, « Les rhétoriques éducatives des organisations internationales recontextualisées en Communauté française de Belgique », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2005, n° 1-2, p. 115-127.
101. Martin CARNOY, « School Choice? Or is it Privatization? » *Educational Researcher*, 2000, vol. 29, n° 7, p. 15-20; Geoff WHITTY et Tony EDWARDS, « School Choice Policies in England and the United States: An Exploration of their Origins and Significance », *Comparative Education*, 1998, vol. 34, n° 2, p. 211-227.
102. Alain CAILLÉ, 2003, *op. cit.*
103. Voir la note 6.
104. L'orientation et l'entrepreneuriat sont l'un des cinq domaines généraux de formation des nouveaux curriculums de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001, *op. cit.*) et du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003, *op. cit.*).
105. Yves LENOIR, Jean-Claude KALUBI et Annick LENOIR-ACHDJIAN, « La communauté d'apprentissage : ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord », *L'éducation en débats : analyse comparée*, 2006, n° 4, p. 11-45.
106. Oskar KOKOSCHKA, *Ma vie*, Paris, PUF, 1986, p. 31.
107. Alexandre KOJEVE, 1947, *op. cit.*
108. Axel HONNETH, *La Lutte pour la reconnaissance*, 2007, *op. cit.*
109. Franck FISCHBACH, *Fichte et Hegel. La Reconnaissance*, Paris, PUF, 1999. Retournant aux fondements éducatifs établis par l'État-nation démocratique, par là à ce qui précède, nous associons la reconnaissance de la singularité du sujet humain à l'acquisition du savoir appréhendé comme un rapport social (d'intersubjectivité) de construction de la réalité humaine, sociale et naturelle, et la reconnaissance de l'universalité du sujet humain au processus de socialisation entendu en tant qu'insertion intersubjective dans une communauté humaine sous l'angle d'une éducation citoyenne.
110. John RAWLS, *Théorie de la justice* (1971), trad. franç. de Catherine Audard, Paris, Seuil, 1987. Pour une critique approfondie des conceptions de la justice chez Rawls, voir Emmanuel RENAULT, *L'Expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004.
111. Michael WALZER, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité* (1983), trad. franç. de Pascal Engel, Paris, Seuil, 1997.

Le projet migratoire entre logique d'hospitalité et logique d'attractivité. Le cas des étudiants algériens

Constance De Gourcy

Depuis 1995 et la déclaration de Barcelone, les bases d'un partenariat euro-méditerranéen ont été posées accordant entre autres objectifs, un rôle éminent au système éducatif. La création par l'Union européenne d'un espace commun de l'enseignement supérieur, censé promouvoir la mobilité des savoirs et la libre circulation des compétences¹, a rapidement trouvé un accueil favorable et une extension possible au Maghreb où les effectifs étudiants sont en constante progression. Dans un pays comme l'Algérie, la demande sociale d'enseignement supérieur se traduit par un accroissement continu du nombre d'étudiants : le total des étudiants en gradation (licence et DES) passe de 238 427 en 1995-1996 à 721 833 en 2004-2005². Face aux contraintes d'adaptation que cela génère dans l'enseignement supérieur, la poursuite des études à l'étranger apparaît comme une des voies privilégiées dans le processus d'acquisition d'un statut.

Pour autant, s'engager dans un projet d'études se présente comme une démarche longue et coûteuse que la mise en place des Centres pour Études en France (CEF) a inscrite dans une perspective sélective et gestionnaire³. Au regard des aspirations que suscite la perspective d'un départ, rares sont ainsi les étudiants qui parviennent à obtenir un visa pour études⁴. Pourtant, l'obtention d'un diplôme à l'étranger est investie d'une valeur sociale forte et génère, parallèlement aux démarches administratives à entreprendre, des formes de mobilisation en faveur du projet d'études.