

● Lenoir, Yves - Education scolaire, performance et équité sociale: des relations problématiques
LINGVARVM ARENA - VOL. 3 - ANO 2012 - 9 - 36

EDUCATION SCOLAIRE, PERFORMANCE ET EQUITE SOCIALE: DES RELATIONS PROBLEMATIQUES

Yves Lenoir

y.lenoir@videotron.ca

CRIE et IRPE

Université de Sherbrooke

Résumé: L'article, en recourant à la théorie critique, confronte d'abord de manière critique le rapport entre éducation et performance à l'aune de la globalisation et l'idéologie néolibérale qui la sous-tend. Il se dégage de ce rapprochement une compatibilité certaine, mais toute tournée vers une logique de l'efficacité et la production de capital humain. Puis, adoptant un regard critique, il met en cause cette orientation, au nom des perspectives émancipatoire et citoyenne qui ont été à l'origine de la refondation des systèmes scolaires par les États-nations démocratiques. Les choix actuels ont déformé ces visées et les ont détournées vers des apprentissages utilitaristes et une socialisation de plus en plus thérapeutique. Enfin, l'article souligne l'inséparabilité qui existe entre la question de la performance et celles de l'équité sociale et de l'efficacité de l'enseignement pour mettre en exergue la nécessité de prendre en compte des dimensions qualitatives relevant du contexte et des élèves de manière à se centrer bien davantage sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats eux-mêmes.

Mots clefs: système éducatif, performance, efficacité, équité, globalisation, idéologie néolibérale, éducation thérapeutique, émancipation, éducation citoyenne.

Abstract: Using critical theory, this paper first confronts critically the relationship between education and performance in light of globalisation and its underlying neo-liberal ideology. This comparison reveals that there is a definite compatibility between them, but it is fully slanted towards efficiency logic and human capital production. Then, adopting a critical attitude, the paper questions this direction, in the name of the emancipation and citizenship prospects, which brought the school system reorganisation by democratic nation-states. The current choices have distorted these objectives and have redirected them towards utilitarian learnings and an increasingly therapeutic socialisation. Finally, the paper stresses the inseparability between the performance issue, the social equity issue and the education/teaching effectiveness issue in order to highlight the need for taking into account qualitative dimensions, which stem from

the background and the pupils, so as to focus much more on learning processes, rather than on learning outcomes themselves.

Keywords: education system, performance, effectiveness, equity, globalisation, neo-liberal ideology, therapeutic education, emancipation, civic education.

1 - Introduction

La question éducative a toujours baigné au sein d'un ensemble d'enjeux sociaux, que ceux-ci soient idéologiques, économiques, politiques, culturels, etc., au point où Dottrens (1964), qui ne peut être accusé de tendances extrémistes, remarque que les réformes curriculaires ne résultent pas, sauf peut-être exceptionnellement, de raisons éducatives. Reboul (1971) et Gutek (1988) renchérisent en soulignant qu'elles sont directement influencées par des facteurs politiques, idéologiques et économiques. Les profondes transformations auxquelles sont actuellement confrontées les sociétés occidentales à orientation démocratique font ressortir plusieurs questions d'ordre socio-éducatif qui interpellent aujourd'hui fortement l'institution scolaire. Nous rappelons cinq enjeux formellement énoncés¹ qui nous paraissent concerner tant les pays économiquement développés que ceux dits émergents²:

- la persévérance et la réussite scolaire;
- des apprentissages socialement utiles;
- l'efficacité, souvent associée à l'efficience, de l'enseignement;
- la collaboration ou le partenariat entre l'école, la communauté et les familles des élèves;
- l'équité sociale et l'égalité des chances.

Le degré d'importance accordé à ces enjeux varie toutefois d'une société à l'autre. Si tous ces cinq enjeux sont certes problématiques et si tous demandent à être soigneusement considérés, dans le cadre de cet article, nous confrontons l'éducation scolaire à deux d'entre eux, celui de la performance qui ressort plus particulièrement des interrogations sur l'efficacité et l'efficience, et celui de l'équité sociale et de l'égalité des chances qui nous paraît être une condition nécessaire et incontournable pour pouvoir ensuite prendre en compte les autres enjeux. Cet enjeu se doit d'être traité en profondeur pour permettre une réelle prise en compte des quatre autres enjeux et la mise en œuvre de mesures pouvant en assurer une éducation scolaire qui puisse répondre à la fois à des standards élevés de qualité et à des attentes de plus en plus fortes de justice sociale. Les solutions au regard des

¹ Ces enjeux énoncés par des discours généralement gouvernementaux ne doivent toutefois pas faire oublier d'autres enjeux sous-jacents et souvent implicites qui sont à l'origine des réformes des systèmes scolaires. Nous allons y revenir.

² Cette assertion s'appuie, au-delà de publications, sur les constats découlant de notre participation à différentes interventions menées tant en Afrique – par exemple à Djibouti pour l'UNICEF et auprès de cinq pays d'Afrique francophone dans le cadre d'une commission internationale d'évaluation des curriculums recourant à l'approche par compétences (Cros *et al.* 2010) – qu'en Amérique du Sud et en Europe à travers la coopération scientifique établie avec des centres de recherche et des chercheurs dans différents pays.

autres questions dépendent largement de la manière dont les pouvoirs publics, la société civile, les institutions (scolaires, familiales, etc.) et les enseignants répondront à cet enjeu. Car il existe assurément des mesures concrètes qui peuvent favoriser au sein de l'institution scolaire cette recherche d'équité et d'égalité des chances. Mais pour concevoir et mettre en œuvre ces mesures, il importe d'abord d'être au clair vis-à-vis de la signification que l'on donne à ces notions d'équité, d'égalité des chances et de performance.

La performance est aujourd'hui exigée tant des institutions scolaires que des cadres qui les dirigent et des enseignants qui y interviennent³. Et elle est bien entendu aussi attendue des élèves sur le plan des résultats. Pour répondre aux exigences du marché dans le contexte de la globalisation, le discours idéologiquement hégémonique néolibéral met en avant le principe d'excellence (Readings 1996) et il l'accompagne d'autres maîtres mots – le rendement, l'efficacité, l'efficience, les compétences, la flexibilité, la responsabilisation, l'autonomie, l'imputabilité, la gestion de la qualité, la reddition de comptes & la performance. La logique entrepreneuriale transforme ainsi radicalement la conception du processus éducatif scolaire (Burbules & Torres 2000a; Lenoir 2004, 2005b) et conduit à la nécessité d'interroger les conceptions qui sous-tendent les finalités attribuées au système d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Au Québec, le ministère de l'Éducation du Québec (1997) a octroyé trois missions au système scolaire: instruire, socialiser, qualifier⁴.

La perspective, ainsi qu'elle sera abordée dans cet article, s'inscrit dans le troisième volet du programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative⁵, renouvelée pour sept années (2008-2015). Ce troisième volet traite de la tension observée dans les pratiques d'enseignement au primaire entre les missions d'instruction et de socialisation. Le présent article jette les bases de composantes du cadre conceptuel devant servir à analyser cette tension à partir des pratiques d'enseignement, des interactions que les enseignants tissent avec leurs élèves et des interrelations entre l'école et les familles à propos de ces missions⁶.

³ Voir à ce sujet le n° 2 de la revue *Administration et éducation* de 2009 qui traite de la performance, de sa mesure et de ses enjeux éthiques.

⁴ Nous partons du cas du Québec où ces trois missions sont explicitement formulées par le ministère de l'Éducation, mais nous considérons que ces missions sont également allouées, parfois énoncées de manière quelque peu différente et avec des insistances distinctes, aux différents systèmes scolaires occidentaux, ce qui est par exemple le cas du Brésil où la notion d'enseignement remplace celle d'instruction et la notion d'éducation celle de socialisation (Gouvernement du Brésil, 1996), ce qui n'est pas sans avoir des effets sur les orientations éducatives. Pour une analyse critique de ces trois missions au Québec, voir Lenoir (2009).

⁵ Le premier volet, relatif à *L'interprétation du curriculum par les acteurs*, aborde les finalités de l'éducation scolaire sous l'angle de leur mise en œuvre au sein des pratiques d'enseignement. Le second volet porte sur *L'analyse des pratiques dans leurs interactions avec les élèves* en se centrant plus particulièrement sur la place et la fonction des savoirs et sur la structuration et l'usage des dispositifs instrumentaux et procéduraux dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Pour de plus amples informations, consulter le site <<http://www.usherbrooke.ca/crcie>>.

⁶ Ont déjà été publiés en lien avec ce troisième volet: Lenoir A., Lenoir Y., Pudelko & Steinbach (2008); Lenoir (2005b, 2008, 2009, 2010, sous presse a, sous presse b, sous presse c) et Lenoir et Vanhulle (2008). Un autre article va porter spécifiquement sur les notions d'estime de soi, d'autonomie et de responsabilité que les enseignants du primaire évoquent et convoquent continuellement dans leur discours pour identifier leurs intentions de formation.

2 - La conception néolibérale du rapport entre éducation et performance

À la question des liens d'abord entre le processus éducatif en contexte scolaire et la performance, les positions sont fréquemment tranchées. Or, à l'analyse, ce qui peut paraître simple au premier regard montre une complexité bien plus grande et demande pour le moins une clarification des termes en présence et, ensuite, de leurs interrelations potentielles afin de pouvoir les confronter. Toutefois, la chose est aussi complexe que périlleuse, car tous deux sont porteurs de tant de sens et investis de part en part de tant de conceptions idéologiques distinctes. Nous ne pouvons prétendre ici, en conséquence, faire un état exhaustif de la problématique, mais seulement apporter notre point de vue qui repose, certes, lui aussi sur des choix politiques, éducatifs et idéologiques. Nous considérerons, dans un premier temps, ce qui nous paraît être la lecture dominante, du moins en Amérique du Nord, car nous constatons en effet un appel constant à la performance dans le système éducatif, avant d'avancer une autre conception potentielle d'une autre compréhension à partir d'une perspective opposée, sociale et critique.

Obin (2009) identifie trois sens au mot "performance": celui de compétition emprunté au turf puis au sport; celui de technologie pour qualifier les possibilités optimales d'une machine et repris en psychologie expérimentale pour la "machine humaine"; celui de représentation, de spectacle. Il relève que les résultats d'évaluations scolaires, autrefois discrets et personnels, renvoient maintenant à la comparaison, par là à l'idée de compétition. Il note également que la performance, sur le plan scolaire toujours, peut être individuelle ou collective, concerner un élève, une classe, un établissement ou même un pays. Ces distinctions terminologiques sont certes intéressantes, mais elles ignorent ou, plus exactement, elles ne questionnent pas les enjeux idéologico-éducatifs, politiques et économiques sous-jacents. Or, de notre point de vue, pour débattre de ces notions, une telle contextualisation est nécessaire⁷.

C'est ainsi que nous avons formulé l'hypothèse d'une intégration progressive depuis les années 1960 du système scolaire québécois à la logique anglophone nord-américaine (Lenoir 2005a), à ses valeurs, à ses modes de fonctionnement et à l'idéologie néolibérale qui la légitime, tout en reconnaissant, certes, qu'il existe une spécificité québécoise qui modère et nuance cette intégration. Comme le soulignent Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la convergence internationale dans les réformes qui émanent principalement des États-Unis se décline dans les différents pays occidentaux avec des décalages chronologiques et des adaptations selon chaque contexte social. Et Chauvel de noter que «les systèmes scolaires gardent souvent la marque de leurs origines» (2000 :343), ce qui n'empêche pas leur évolution transformatrice, précise-t-il.

Dès lors, l'idéologie néolibérale, qui règne actuellement de manière hégémonique, vise à imposer aux systèmes scolaires des valeurs et des normes sociales en harmonie avec les exigences économiques de l'entreprise. Celle-ci étant devenue le modèle

⁷ Un autre sens, plus intéressant de notre point de vue, serait d'appréhender le mot dans une perspective de dépassement, non compétitif, en fonction d'objectifs fixés. Dissocié alors de l'idée de résultat, il renvoie à celle du processus mis en œuvre, souvent à un défi personnel. Nous allons y revenir.

organisationnel par excellence (Aronowitz 2000; Barnett & Cavanagh 1994), l'école se conforme progressivement, de gré ou de force⁸, à ce modèle (Kenney 1986; Readings 1996). Ainsi que le remarquent Ernst et Clignet, «les indicateurs de qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise» (1996 : 77) et ils portent essentiellement sur son rendement interne, ignorant ainsi un ensemble de facteurs sociaux de contexte dont l'influence peut être prépondérante. L'École, soulignent ces deux derniers auteurs, perd sa spécificité sous le poids d'un processus de monétarisation généralisée des rapports sociaux et elle se conçoit dorénavant de plus en plus comme un lieu marqué par les exigences de compétitivité et de performance, mots magiques légitimant la restructuration du social à l'échelle mondiale. Comme le relève Guigou, «En rationalisant la formation comme le *management* rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'évaluation par objectifs [car l'obligation de résultats impose une telle pratique] limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel, celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs. Ce faisant, une telle démarche tend à faire passer la rationalité qu'elle a instituée pour la réalité de l'action éducative» (1972 : 106-107). Une telle orientation conduit à la mise en exergue, au niveau éducatif, des critères de rentabilisation et de jugement par les résultats (c'est-à-dire la réussite) qui ont cours dans l'entreprise.

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: «School is [...] the ideal time to influence attitudes, build long-term loyalties, introduce new products, test markets, promote sampling and trial usage and – above all – to generate immediate sales» (1996 : 110). Pour Giroux, «commercial culture replaces public culture, the language of the market becomes a substitute for the language of democracy. At the same time, commercial culture erodes civil society as the function of schooling shifts from creating a 'democracy of citizens [to] a democracy of consumers' (Grace, 1997 : 315). One consequence is that consumerism appears to be the only kind of citizenship being offered to children and adults» (2003 : 120).

Ce constat s'observe aisément sur tout le continent nord-américain, au Canada comme au Québec où, au nom de la performance concurrentielle des établissements, les institutions scolaires font l'objet de classements en tout genre et de nombreuses autres mesures, dont les contrats de performance pour les universités et les plans de réussite pour les commissions scolaires avec une obligation de résultats. Marchandisation et commercialisation du savoir caractérisent les finalités explicites de l'activité scolaire, devenue entrepreneuriale. L'éducation s'inscrit dans l'économie du savoir où «human capital is the knowledge that individuals acquire during their lifetime and use to produce goods, services, or ideas in market or non-market circumstances» (Barrow, Didou-Aupetit & Mallea 2003 : 3). Callahan (1964) a mis en exergue que le système scolaire étatsunien a été confronté dans son entier, fin

⁸ Voir Barrow, Didou-Aupetit & Mallea (2003), Callahan (1964), Judy (1993), et Pinar (1998), mais aussi les travaux d'historiens de l'éducation aux Etats-Unis (Cremin 1961; Kliebard 1986, 1992a, 1992b; Ravitch 2000; Rudolph 1977; Tanner et Tanner 1990).

du 19^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 l'énonce explicitement: «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» (1998 : 205).

L'éducation scolaire a dès lors bien davantage aujourd'hui pour visée la gestion utilitariste uniformisatrice d'une clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et sa transformation en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie (une "pédagogie du service") (Carnoy 1999). Elle tend également à standardiser et à manipuler les dimensions culturelles qui permettent aux êtres humains de construire leur identité et de se reconnaître⁹, et à négliger les dispositifs démocratiques qui fondent nos sociétés de droit (Burbules & Torres 2000a)¹⁰. Nous entrons dans une logique où règne des rapports sociaux qui s'appuient sur ce que Baudrillard (1972, 1976) a appelé la valeur d'échange/signe¹¹ et sur ce que Caillé (2003) a nommé l'utilitarisme pratique "vulgaire", empirique, individualiste et autonomisé, par opposition à l'utilitarisme pratique "distingué" qui caractérisait le libéralisme économique primitif et qui, sur le plan idéologique du moins, visait le bonheur du plus grand nombre. À cet égard, Passet 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» (2003 : 9), le courant néolibéral renverse 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 sociale» (*Ibidem* : 10).

Nous avons déjà critiqué à maintes reprises les orientations economicistes de nos systèmes éducatifs actuels (entre autres Lenoir 2004, 2010) qui s'inscrivent dans une logique de marché. Et ce ne sont pas aujourd'hui les travaux, y compris des chercheurs les plus sérieux comme Stiglitz, Prix Nobel d'économie (2002, 2006), qui manquent pour dénoncer le fanatisme du marché et les dérives qui découlent d'une globalisation débridée (par exemple, Chesnais 1997; Freitag & Pineault 1999; Gélinas 2000; Saul 2006; Warnier 1999). Une critique aussi sévère s'est développée dans le champ de l'éducation et n'est pas sans inquiéter par sa vision *marketing* et du capital humain (par exemple, Apple, Kenway & Singh 2005; Burbules & Torres 2000b;

⁹ Nous renvoyons ici à la notion de reconnaissance initiée par Hegel (1941, 1999) et reprise par la sociologie critique néohégélienne, en particulier par Honneth (2007).

¹⁰ On entend par société ou État de droit, un État dans lequel tous les individus, les collectivités et les pouvoirs publics ont leurs activités balisées, déterminées et sanctionnées par un ensemble de normes juridiques.

¹¹ Baudrillard met en évidence que, de nos jours, même ce qui paraît être de l'ordre des besoins élémentaires, comme se nourrir ou se vêtir, est traité selon un troisième ordre de valeur, celui de la valeur d'échange/signe qui constitue le véritable enjeu social. Baudrillard entend par là que tout objet renvoie à un signe qui est à la fois signifiant et signifié et qui agit avant tout comme code social. Ce qui a de la valeur ne se situe plus sur le plan de l'utilité et de l'échange; ce qui a de la valeur c'est ce que les êtres humains achètent non pour leur valeur d'usage ou d'échange, mais comme valeur/signe parce que la chose achetée (un bien matériel ou non) agit idéologiquement en tant que code social, parce que ça "fait signe" socialement.

Hyslop-Margison & Sears 2006; Laval 2003; Laval & Weber 2002; Lenoir 2009; Raduntz 2005; Zajda, Biraimah & Gaudelli 2008). Des études menées ailleurs, au Royaume-Uni entre autres (par exemple, Gewirtz 2002; Tomlinson 2005), le montrent bien, une école ouverte sur la compétition marchande, sur l'idéologie du capital humain et du marché scolaire, ne conduit nullement à la réduction des inégalités entre les élèves, même lorsque davantage de ressources sont octroyées aux écoles des milieux défavorisés. Une telle école n'empêche nullement l'accentuation des inégalités, de la ségrégation et de l'exclusion sociales (Lenoir, sous presse c; Obin 2009).

Dans cette perspective, il existe de notre point de vue une compatibilité réelle entre éducation et performance si, d'une part, on conçoit la performance du seul point de vue de la rentabilité économique dans le contexte de la globalisation actuelle portée par l'idéologie néolibérale, et si on l'associe essentiellement à l'efficience. Nous entendons par efficience le déplacement de la question de la qualité éducative de l'enseignement à celle des enjeux économiques (Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz 2005). Paul (2005) définit l'efficience comme la prise en compte des facteurs de production mesurés de façon monétaire des points de vue coût-efficacité ou coût-bénéfice. Cette compatibilité requiert, d'autre part, de considérer l'éducation dans la logique d'un quasi-marché. L'école, en tant qu'elle se transforme en entreprise, tend effectivement à gérer une clientèle scolaire qui vient consommer du savoir et qu'elle doit transformer en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie: «les hommes sont gérés, traités [...] comme des stocks dont il faut assurer la rentabilité, comme de la marchandise [...] qu'il faut utiliser convenablement ou dont il faut savoir se débarrasser» (Enriquez 1993 : 30). Et, à côté de l'efficience¹², la performance s'impose alors en tant que mesure des seules données brutes (qu'il s'agisse d'une vision comptable de la qualité de l'enseignement ou des apprentissages) et légitime les processus de tri, d'accessibilité aux études et de ségrégation sociale. Oubliant qu'elle est étroitement liée à la question de l'équité, elle assure alors une fonction socialement perverse, malfaisante, particulièrement lorsqu'on veut associer performance et efficacité¹³ de l'enseignement.

3 - À quelle conception de l'éducation scolaire faire référence?

Au-delà des dérives que nos systèmes économiques vivent actuellement et qui témoignent de l'irresponsabilité sociale, morale et éthique de dirigeants et actionnaires assoiffés de profits, une telle compatibilité, fondée sur la rentabilité, la compétitivité, l'instrumentalisation de la formation, nous paraît aussi inacceptable que dangereuse pour l'éducation. Encore faut-il s'entendre sur la signification à accorder à cette fonction sociale!

¹² Cette critique ne veut pas dire que nous sommes opposé, est-il besoin de la signaler, à la légitimité et à la nécessité d'une saine gestion des ressources financières, humaines et matérielles, ce n'est toutefois pas lui attribuer une fonction de détermination des caractéristiques de l'efficacité de l'enseignement.

¹³ Bressoux définit l'efficacité "comme la capacité à élever le niveau moyen d'une classe" (2001 : 39). Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz considèrent pour leur part que "l'efficacité se mesure à l'atteinte des objectifs visés ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus" (2005 : 18). Sous cette dernière définition, la question de fond réside avant tout dans la clarification des objectifs visés ou des résultats escomptés qui sont loin d'être toujours explicites et qui peuvent même renvoyer à des perspectives que nous venons de critiquer.

À la suite d'une analyse de quelque 20 définitions de la notion d'éducation (Lenoir et Vanhulle 2008), et sans prétendre à l'exhaustivité, se dégagent d'une part quatre grandes conceptions: une perspective individualiste de l'éducation, conçue avant tout comme une action sur un sujet individuel, s'oppose à une perspective collectiviste, communautaire, appréhendant l'être humain comme un sujet social et considérant l'éducation comme une action requérant l'interaction sociale; 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'oppose à une perspective d'ouverture, centrée sur l'épanouissement du sujet, avec ou sans régulation d'un intervenant. D'autre part, 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, une socialisation et une intégration imposées 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 patrimoniale. Ces dernières décennies ont ainsi vu se produire un déplacement important des fonctions du système d'enseignement (Bourdieu 1967): ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires¹⁴, 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, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend. À cette conception de l'éducation, individualiste, prescriptive et centrée sur la fonction d'acculturation à une économie de marché, nous voudrions opposer celle qui a animé la reconceptualisation des systèmes d'enseignement au 19^e siècle, émanation des États-nations qui se sont constitués à partir des 17^e et 18^e siècles. Rappelons, à la suite de Green (1997) que, «quelle que soit la logique à l'œuvre vis-à-vis de l'opérationnalisation du système éducatif, la finalité première de tout système d'éducation conçu dans le contexte de l'émergence des États-nations [démocratiques] était de former des êtres humains libres, émancipés, égaux» (Lenoir 2006a : 45). À cette première visée sociale d'émancipation, liée à l'instauration de processus démocratiques, était étroitement associée une deuxième finalité sociale, celle «de la nécessité du développement de l'appartenance nationale pour tous les États-nations» (*Ibidem* : 45), celle de l'éducation citoyenne.

Les systèmes scolaires, depuis le 19^e siècle, ont été mis à contribution pour assurer ces deux missions, dans un sens ou dans l'autre, comme le montrent bien par exemple Haire & Manley-Casimir (2000) pour le Canada¹⁵. Nicolet exprime

¹⁴ C'est bien cette conception que Ravitch (2000) critique fortement. Pour Ravitch (2000), une telle tendance, fortement présente dans le système scolaire des États-Unis, mais aussi, faut-il le reconnaître, dans plusieurs autres pays, constitue deux des trois fausses conceptions qui sont la cause des dommages qu'il subit. La première est la croyance que l'école peut résoudre n'importe quel problème politique et social. La seconde conduit à penser que l'acquisition de savoirs disciplinaires structurés est relativement peu important, comparativement à l'importance octroyée à l'engagement des élèves dans des activités et au développement de l'expérience. Ravitch rejoint ici la position d'Audigier (2004) qui souligne la nécessité de bases conceptuelles solides pour soutenir et réfléchir les pratiques citoyennes. La troisième fausse conception est la croyance que seulement une partie de la jeunesse est capable de bénéficier d'une éducation de haut niveau.

¹⁵ Haire et Manley-Casimir (2000) montrent, pour le Canada, que «les dernières décennies ont été le témoin d'un changement dans les documents présentant la politique gouvernementale en passant d'une orientation citoyenne au sein de laquelle les étudiants étaient préparés à assumer leur rôle de citoyens responsables, à une orientation

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 communauté» (2002 : 376). La spécificité des systèmes d'enseignement mis en place est bien d'intégrer «les populations en une communauté de citoyens» (Schnapper 1994 : 28) 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 publique» (*Ibidem* : 95).

Cette double finalité visant l'émancipation de chaque être humain et la solidarité citoyenne a été conquise de haute lutte par nos prédécesseurs, sous l'inspiration de Rousseau et des Encyclopédistes en particulier, en promouvant l'instruction pour tous, l'acquisition du savoir qui rend libre¹⁶. Toutefois, dans la pensée de Condorcet (1989a, 1989b, 1994), l'instruction ne peut jamais se réduire à la simple transmission des 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-même» (Sachot 1996 : 214).

Or, dans un ouvrage qui critique l'orientation thérapeutique croissante de nos systèmes éducatifs occidentaux¹⁷, Ecclestone & Hayes (2009) montrent combien celle-ci participe, au nom de la recherche d'un «vivre ensemble» harmonieux, de la conviction de la grande vulnérabilité des êtres humains menaçant l'épanouissement humain et la construction de l'estime de soi, à une intervention intrusive qui crée ou renforce au contraire la vulnérabilité de l'être humain, détruit ces capacités de résilience et développe sa soumission et sa dépendance tant psychologique que sociale. De plus, cette tendance psychologisante de la vie intime est profondément anti-éducative, car a pour effet d'abandonner le projet émancipateur propre à l'éducation¹⁸.

économique au sein de laquelle les étudiants sont préparés à assumer leur rôle de travailleurs dans le contexte d'une force de travail globale compétitive».

¹⁶ Nous avons montré (Lenoir 2002, 2006a) qu'au moins deux logiques, l'une états-unienne, fondée sur le savoir-faire, la fonctionnalité pragmatique, et l'autre française, fondée sur le savoir et la question épistémologique du sens, si elles reposent à l'origine sur la même visée fondamentale, émancipatrice, de l'être humain, ont fait appel à des modalités et à des pratiques sociales distinctes pour développer cette émancipation et la légitimer idéologiquement.

¹⁷ Par «éducation thérapeutique» Ecclestone & Hayes entendent «toute activité qui se centre sur des problèmes émotionnels perçus et qui visent à rendre le contenu éducatif et les processus d'apprentissage plus «émotionnellement engagés» (2009 : X). Pour leur part, Hoff Sommers & Satel considèrent que le «thérapie» tend à définir les gens comme essentiellement faibles, dépendants et n'étant jamais entièrement responsables au regard de ce qu'ils font» (2005 : 6). Furedi note que «la principale caractéristique de la culture thérapeutique n'est pas tant la promotion du «moi» que sa distanciation à l'égard des autres. En cela il cristallise en conséquence la tendance contemporaine à l'individualisation. La culture thérapeutique réfléchit et promeut à la fois la tendance à la fragmentation et à l'aliénation» (2004 : 21). Plus encore, ajoute-t-il, à côté de la négation de tout impact du contexte social et au renvoi de tout problème à la vie individuelle, 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», par des spécialistes du «soin des âmes» (coaches, psychologues, psychanalystes, psychiatres, etc.), par les gouvernements et les institutions. Voir également parmi d'autres Nolan (1998), Rieff (1987) et Rose (1990). La question de l'éducation thérapeutique dans le système scolaire est reprise et synthétisée dans Lenoir (sous presse b).

¹⁸ Oser & Baeriswyl soulignent pour leur part le processus de *therapy-ization* qui vient inhiber les processus d'apprentissage. Ces auteurs ajoutent: «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 critique de cette orientation conduit ces deux auteurs à insister au contraire sur l'importance d'une centration sur les apprentissages cognitifs, sur le développement du savoir soutenu par la raison pour assurer l'autonomie et le bien-être des êtres humains¹⁹. Quant à l'éducation citoyenne, tout comme Audigier (2006) nous constatons qu'elle est vidée de ses propres caractéristiques (dimensions cognitives, politiques, juridiques et identitaires), qu'elle paraît bien davantage être un fourre-tout dans lequel se heurtent inculcation de valeurs et de normes (Paulus 2007) et, par là, qu'elle est plutôt centrée sur un modèle de socialisation qui fraie de près avec un éthos thérapeutique (Lenoir 2005b)²⁰.

Pour le dire succinctement, à une éducation techno-instrumentale tendue vers la production d'un capital humain est associée de manière croissante une socialisation thérapeutique ayant pour raison d'être l'acceptation des conditions de vie auxquelles conduit la logique économiciste dominante. Nolan (1998) parle d'une nouvelle classe de prêtres qui manipule la subjectivité des êtres humains – enfants, adolescents et adultes –, leurs sentiments, leurs émotions et qui est en train d'envahir les sphères publiques (la télévision en particulier) et privées, incluant l'école²¹. Comment alors concevoir la performance autrement que comme une visée de conformité à des exigences imposées par des contraintes idéologico-économiques présentées comme inéluctables et absolument nécessaires (Saul 2005), sinon bienvenues, selon le processus que Beauvois (1994) qualifie d'adhésion à la "servitude volontaire", et confortées par une manipulation thérapeutique, ce que Hoff Sommers & Satel (2005) appellent *therapism*. Ces auteurs en arrivent au constat qu'il ne s'agit plus pour les êtres humains pris dans cet engrenage de chercher des moyens pour développer leurs performances, mais bien plutôt de vivre leur vie comme s'il s'agissait d'une performance.

4 - Une autre conception de l'éducation scolaire étroitement liée à l'équité sociale

Éducation scolaire et efficacité différentielle

Il n'est nullement dans nos intentions de réfuter la nécessité ni des processus de socialisation – dans la mesure où ils sont conçus non dans une perspective

la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique» ((2001 : 1033). Nous constatons la même tendance chez des enseignants du primaire au Québec (Lenoir 2006b, sous presse a). Nous avons en effet observé un délaissement dans l'enseignement des savoirs disciplinaires, exception faite des dimensions techno-instrumentales (l'exercisation), et particulièrement du développement des processus de conceptualisation, au profit d'une centration sur les dimensions relationnelles, organisationnelles et socio-affectives tout particulièrement prises comme des finalités et non comme des "facilitateurs".

¹⁹ Il existe une alternative, opposée à cette éducation thérapeutique que la philosophie et la sociologie critique néohégélienne développent et que l'on retrouve exposée selon différents courants sous la conception de la reconnaissance qui renvoie à la problématique d'une éducation émancipatoire, entre autres chez Caillé (2004), Fischbach (1999), Habermas (1998), Honneth (2006, 2007) et Renault (2000, 2004).

²⁰ Nous finalisons actuellement à la rédaction d'un ouvrage, intitulé *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, qui va prochainement paraître au Presses de l'Université Laval sous la direction d'Yves Lenoir et Frédéric Tupin.

²¹ Popkewitz (2000) met en relief, d'un point de vue critique, l'importance pour les gouvernements des États-nations 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.

minimaliste qui renvoie à un processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou un système social par "inculturation", mais dans la perspective 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 (Van Haecht 2005) –, ni d'une amélioration de notre système éducatif sur le plan de la transmission des savoirs cognitifs. Mais cette amélioration, qui requiert indubitablement un accroissement de l'efficacité dans l'enseignement, doit faire appel à d'autres finalités, d'autres modalités et à une autre conception de l'efficacité. La question de la performance ne peut se concevoir en dehors des enjeux sociaux qui traversent actuellement notre société, en particulier la persévérance et la réussite scolaires pour le plus grand nombre, l'équité et la justice sociale au sein de nos écoles et, évidemment, l'efficacité de l'enseignement.

Ne se préoccuper que de performance, entendue ici en tant que résultat, que produit découlant d'une action d'enseignement, n'est guère compatible avec une perspective éducative qui déclare se soucier d'équité et d'égalité des chances et qui, plus est, devrait s'inscrire dans une approche de type constructiviste, *dixit* la plupart des curriculums d'enseignement, dont ceux du Québec (Gouvernement du Québec, 2001, 2003). Demeuse rappelle à ce propos que le premier rapport de l'OCDE en 2001 portant sur les résultats du PISA signale que le milieu familial et le statut socioéconomique sont les deux variables qui expliquent «66, 62 et 63 pour cent de la variation de la performance entre établissements respectivement en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique» (2005 : 192). De plus, Baye attire l'attention sur le fait que le système d'indicateurs produits par l'OCDE sur le plan international visant à apprécier la performance des différents pays en matière de rendement scolaire introduit un clivage «entre, d'une part, les indicateurs d'efficacité, rendant compte des performances moyennes, et, d'autre part, des indicateurs d'équité, s'attachant à mesurer la disparité des résultats» (2005 : 542). Il conclut de son analyse, au-delà de la discordance observée, que celle-ci témoigne peut-être d'«une différence de nature entre l'intérêt pour l'efficacité et l'intérêt pour l'équité» (*Ibidem* : 557).

Si, d'une part, il est assurément permis de penser l'efficacité du point de la rentabilité économique, du point de vue d'une conception de la sélection naturelle par l'entremise de la compétitivité du marché du savoir, l'efficacité de l'enseignement sera comprise de façon totalement différente lorsqu'elle est conçue en fonction de l'équité de réalisation sociale et dans une perspective de persévérance et de réussite scolaires qui imposent alors une efficacité différentielle, fondée sur l'action de médiation de l'enseignant qui tient compte des rapports progressifs à établir à l'école entre cultures d'origine et culture académique, ce qui se nomme habituellement "processus de secondarisation". Ainsi, on ne peut guère associer de façon directe la notion d'efficacité à celle de performance ainsi que le montre Bressoux (2001) à propos de l'effet-maître, car l'efficacité renvoie encore essentiellement à des résultats provenant de tests ou de notes d'examens. Et des auteurs comme Zumwalt & Craig (2005) montrent bien les limites de l'évaluation de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement (*academic ability and achievement*) qui repose sur des tests, car les profils de qualité établis ignorent

de nombreux facteurs. La question de l'efficacité de l'enseignement et de ses résultats, la performance, doit donc être avant tout étroitement liée à celle de l'équité sociale et au processus d'enseignement-apprentissage, car il s'agit non seulement d'assurer une amélioration de l'enseignement, par là viser l'élévation du niveau des apprentissages, mais aussi de réduire les écarts sociaux existants par le biais de l'éducation scolaire.

Éducation scolaire, justice sociale et équité sociale

D'autre part, si par équité on entend sur le plan juridique «le principe modérateur du droit objectif (lois, règlements administratifs) selon lequel chacun peut prétendre à un traitement juste, égalitaire et raisonnable» (*Dictionnaire du droit privé*), l'équité sociale renvoie quant à elle à un sens plus large. Elle repose sur un sentiment de justice spontanée, fondée sur la reconnaissance collective des droits de chacun, sans qu'elle soit nécessairement inspirée par les lois en vigueur, sur la nécessité d'éliminer les inégalités que subissent les personnes et les groupes. Quant à l'égalité des chances, celle-ci renvoie aux modalités à mettre en œuvre pour assurer l'équité sociale. Elle présuppose donc la mise en pratique de principes et de mesures concrètes d'intervention qui visent à supprimer les écarts pouvant exister sur le plan des conditions physiologiques (genre, handicaps, etc.) et sociales (ethniques, culturelles, religieuses, économiques, etc.) qui affectent les sujets apprenants afin de leur offrir les mêmes chances de se réaliser en tant qu'être humain et, éventuellement, de s'élever, par leurs investissements, par leur travail, dans l'échelle sociale, mais surtout de pouvoir se réaliser dans le cadre d'une vie bonne.

La question de l'équité se situe sur le plan éthique, ainsi que le relève Tupin (2004, 2006) en faisant appel à l'éclairage que Rawls (1987) peut fournir en posant la primauté des libertés fondamentales politiquement, socialement et légalement définies. Elle renvoie à la question de l'égalité des chances en ce qu'il s'agit de la cerner soit, au niveau le plus bas, comme une simple égalité d'accès, soit, à un niveau supérieur, comme une égalité de niveau de réalisation sociale. Si l'égalité d'accès est formellement acquise dans plusieurs sociétés, il en est autrement de l'égalité de niveau de réalisation sociale²², où joue pleinement l'équité sociale, ce qui pose comme condition préalable la nécessité de l'égalité des acquis (des résultats), ce qui entre en contradiction avec les mécanismes de tri social auquel participe l'institution scolaire, mécanismes qui s'y opposent.

Toutefois, nous ne pouvons suivre la pensée de Rawls²³ lorsqu'il s'appuie sur des principes libéraux adoptés *a priori*, d'un point de vue universel, celui des droits institutionnels fondant la liberté individuelle, pour définir la justice: «la justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée [...] étant les vertus premières du comportement humain, la vérité et la justice ne souffrent aucun compromis» (*Ibidem* : 29-30). Cette conception, portée

²² À titre illustratif, Lenoir A., Arcand, Helly, Drainville & Vatz-Laaroussi (2009) mettent en évidence la présence d'une discrimination systémique qui affecte particulièrement les Maghrébins lors de leur insertion à l'emploi, la question des revendications d'accommodements potentiels jouant un rôle très important dans la pensée des employeurs.

²³ Voir notre critique du libéralisme contractualiste de Rawls, conception de la justice sociale actuellement dominante, dans Lenoir (sous presse c) appliqué à l'évaluation des apprentissages.

par l'utilitarisme (Caillé 2003; Caillé Lazzeri & Senellart, 2001)²⁴, conduit Rawls à concevoir la mise en œuvre, en fonction de la conception aristotélicienne, des principes universalistes de justice – en opposition aux conceptions des Modernes fondées sur le mérite – comme un vaste système de répartition équitable des biens et des services, ce que «tout homme rationnel est supposé désirer» (Rawls 1987 : 93)²⁵. Ainsi précise Rawls, «toutes les valeurs sociales – liberté et possibilité offertes à l'individu, revenus et richesses, ainsi que les bases sociales du respect de soi-même – doivent être réparties également, à moins qu'une répartition inégale de l'une ou de toutes ses valeurs ne soit à l'avantage de chacun» (*Ibidem*). Sans entrer dans le détail de la critique de Rawls²⁶, nous relèverons uniquement que sa conception – le libéralisme contractualiste –, dominante actuellement, pose la question du juste selon une normativité arbitraire dont il importe assurément de questionner les origines sociales et les processus sociaux de production²⁷, mais aussi le point de vue exclusivement quantitatif, ce dont témoigne bien la réduction des notions de liberté et de respect de soi à des biens de même nature que la richesse et le revenu. Ainsi approchée, la question de la justice a la particularité d'être fondée sur une norme présentée comme universaliste (indépendante des rapports sociaux) et sur une philosophie sociale individualiste²⁸, et de ne s'appuyer que sur une vision homéostatique de la société (l'objectif étant alors la seule amélioration d'un ordre social déjà rationnellement juste dans ses principes par la suppression des dysfonctionnements éventuels) propre au paradigme positiviste et aux théories fonctionnalistes et structuro-fonctionnalistes. Elle évacue les dimensions qualitatives dynamiques et empêche de questionner autrement les fondements de la notion du juste et du bien.

C'est pourquoi, nous ne nous associons pas à la théorie de la justice portée par Rawls (1987), théorie fondée avant tout sur «un point de vue extérieur, formel, objectivant, quantitatif et calculateur» (Fischbach 2003 : 183) et qui n'a que faire des pathologies sociales non normées et d'ordre qualitatif. Plus encore, selon

²⁴ Hunyadi caractérise ainsi l'utilitarisme: «L'utilitarisme est principalement construit de manière à situer d'entrée de jeu le problème de la société juste au point de vue de l'observateur, auquel incombe par conséquent la tâche de ce qui apparaît dès lors comme une ingénierie sociale. Ce qui, en toute rigueur, veut dire que les acteurs sociaux [...] sont dès l'abord dépossédés de la régulation de l'espace normatif au sein duquel, pourtant, ils se meuvent» (2000 : 9).

²⁵ Renault, reprenant *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote, distingue entre la justice universelle «relative à la conformité des actions aux lois [visant] le bien de la communauté politique» (2004 : 134), et la justice particulière, liée à la réception ou non de son dû, qui s'exprime selon trois modes: la justice distributive (la répartition des honneurs, des richesses et des autres avantages), la justice corrective (la réparation de préjudices), et la justice commutative (réciprocité proportionnelle et non égalitaire en fonction de la valeur attribuée aux investissements). Il importe de noter que chez Aristote la justice distributive ne concerne que les biens appartenant en commun, ce qui est peu compatible, ainsi que le remarque Renault (*Ibidem*) à «une économie de marché où la richesse se présente comme une accumulation de marchandises» (*Ibidem* : 138). Voir dans Lenoir (sous presse c) la critique rawlsienne appliquée à l'évaluation des apprentissages.

²⁶ Pour une critique systématique de la théorie de la justice chez Rawls, consulter entre autres Lazzeri (2004) et Renault (2003, 2004).

²⁷ Les théories de la justice sociale, concept forgé dans les années 1830 (Renault 2004), qui prédominent privilégient la question du juste et non celle du bien. Ainsi que le rappelle Hunyadi (2000), Von Hayek, auteur reconnu comme l'initiateur du néolibéralisme, accorde aux règles sociales une autonomie – l'ordre social vaut par lui-même – face à laquelle les acteurs sociaux ne peuvent que se soumettre.

²⁸ La perspective est individualiste «dans la mesure où [elle] véhicule l'image d'un social composé d'un ensemble d'individus indépendants reliés extérieurement les uns aux autres par des biens possédés individuellement (les biens distribués)» (Renault 2004 : 135), ce qui occulte et évacue toute référence aux attentes sociales et aux rapports intersubjectifs relatifs aux dimensions relationnelles, culturelles, bref à tout ce qui est de l'ordre du symbolique, de l'immatériel.

Fischbach (*Ibidem*), Honneth souligne que cette conception de la justice conduit «à une réification de l'agir qui réduit la question de la justice à une enquête concernant les conditions et les principes d'une équitable répartition des biens sociaux jugés primaires ou fondamentaux par le théoricien lui-même bien plus que par les acteurs sociaux en personne» (Fischbach 2003 : 183). Une telle approche quantitative de la justice sociale se retrouve de fait appliquée dans le système scolaire (par exemple par des mesures compensatoires), 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, par là animer la finalité de l'éducation scolaire, n'est pas de réussir dans la vie, de se soumettre aux exigences économicistes postcapitalistes, mais bien d'assurer une "vie bonne". Mais qu'est-ce qu'une "vie bonne" sur la base d'une telle conception de la justice sociale? Honneth (2003, 2007) distingue trois formes complémentaires de reconnaissance réciproque²⁹ qui permettent de caractériser une "vie bonne" entendue, ainsi que le précise Renault (2004), comme une vie non dégradée par la non-reconnaissance et des phénomènes d'injustice sociale, et non comme une "vie réussie".

Gomez-Muller (2001), dans son analyse des oppositions entre les pensées communautarienne et libérale, montre bien que pour les libéraux, «le domaine du juste est l'universel, le domaine du bien, le particulier. La question du juste est prise en charge par la "morale" (Habermas, Appel) ou la "théorie de la justice" (Rawls); la question du bien, par les "éthiques de la vie bonne" (Habermas, Appel) ou, dans la terminologie de Rawls, par les "doctrines morales compréhensives", qui correspondent, le plus souvent, à des doctrines "métaphysiques" ou religieuses» (Rawls 1987 : 673). Mais le bien est soumis au juste. Ainsi, si le juste est conçu en tant que garantie de la liberté individuelle, le bien renvoie aux finalités poursuivies, celles de la "vie bonne", mais telle que définie par ces principes juridiques.

Or, Renault, plutôt que d'adopter ce primat du juste sur le bien, ou l'inverse, recourt à la théorie de la reconnaissance pour traiter des liens entre le juste et le bien. S'inscrivant dans le courant de la sociologie critique, il pose différemment la problématique de la réalisation de soi de tout être humain. En effet, le rapport positif à soi découlant du processus social de reconnaissance, l'attente de reconnaissance par chaque être humain traduit «une exigence des plus fondamentales dont dépend la normativité du juste aussi bien que celle du bien» (2004 : 166). Plutôt que de définir une société juste par l'égalité sociale et la redistribution définie comme équitable des biens et des services, il importerait de la caractériser par la reconnaissance de la dignité humaine dont tout sujet humain devrait être investi. La demande de reconnaissance transcende les revendications du juste et du bien et celles-ci découlent de celle-là plutôt que le contraire.

Ce qui ressort des débats contemporains, selon Caillé, Lazzeri & Senellart, c'est cette intuition centrale «qu'il n'est possible de parler de justice qu'en raisonnant

²⁹ 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 sociale), donnent à tout être humain la confiance en soi, le respect de soi et l'estime (sociale) de soi.

du point de vue de ceux qui sont les moins bien traités par la nature ou par la société» (2001 : 693). C'est la raison pour laquelle la théorie critique doit partir de l'expérience de l'injustice³⁰, c'est-à-dire de tout ce pan ignoré par la théorie de la justice dominante. Elle se centre sur l'analyse des pathologies sociales de la reconnaissance (Honneth 2007) et des traumatismes vécus par les êtres humains, des conceptions de la justice appréhendées par la conscience des méprisés, des marginalisés, des exclus sociaux, bref, sur l'ensemble des préjugés divers qui empêchent la mise en place des conditions d'une "vie bonne" et qui affectent le rapport identitaire positif à soi.

Dès lors, plutôt que de penser l'égalité des chances selon la logique dominante de la justice sociale, des seuls points de vue d'un même enseignement pour tous accompagné d'une discrimination positive par l'entremise de diverses mesures compensatoires, de remédiation et de soutien, pour les élèves considérés défavorisés, ainsi que cela se pratique généralement en Amérique du Nord, Tupin rappelle «que la mise en œuvre de la "juste égalité des chances" supposerait, d'une part, un renversement de perspectives en traitant les causes des inégalités sociales en amont, à l'extérieur de l'école, comme à l'intérieur du système scolaire par une réflexion sur les contenus scolaires, les modes d'évaluation et les modalités de sélection » (2006 : 26). Les travaux de Bourdieu, au-delà de la reproduction et des héritiers, comme la sociologie britannique du curriculum (Bernstein 1975; Forquin 1989; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000; Young 1971) en ont exposé maintes dimensions il y a déjà plusieurs décennies. Il ne suffit plus de penser en termes de «justice corrective à l'école de base» (Crahay 2000 : 395), s'exerçant à l'intérieur du système scolaire lui-même: «au principe "à chacun selon ses capacités", il faut lui substituer le principe "à chacun selon ses besoins"» (*Ibidem* : 395). C'est ainsi que Tupin juge dès lors que l'équité sociale exige d'«agir sur les conditions structurelles qui sont à la source des processus inégalitaires» (2006 : 27) et qui renvoient, du point de vue des pratiques d'enseignement, à différentes composantes: «les contenus d'enseignement, les supports mobilisés, les types de médiations engagées, les interactions maître-élèves, les modes d'organisation des travaux de groupe, ou encore, les représentations et attentes» (*Ibidem* : 27), mais aussi les fonctionnements institutionnels.

Il s'agirait aussi, en plus, de réellement prendre en compte les conditions de vie, les pratiques sociales et culturelles ainsi que les valeurs des différents milieux sociaux, et non seulement des milieux aisés et dominants, en accord avec la culture scolaire. Tupin, à nouveau, note, par exemple, que dans les partenariats établis entre les parents et l'école, «le mode dominant du partenariat souhaité est [...] foncièrement inégalitaire et, en aucun cas, fondé sur une dynamique interculturelle. On attend des parents de milieux populaires qu'ils intègrent les règles de l'univers scolaire sans contrepartie. En cas d'absence de proximité culturelle, cette version

³⁰ Nous retiendrons la définition de l'injustice avancée par Renault: il s'agit d'une inégalité produite socialement «qui accompagne le sentiment d'injustice de ceux qui subissent l'ordre social» (2004 : 25). Plus précisément, Renault définit l'expérience d'injustice ainsi: «d'une part, un sentiment d'injustice résultant de la non-satisfaction des attentes normatives de ceux qui subissent l'injustice, d'autre part, un ensemble de revendications et de tendances pratiques dirigées soit contre des facteurs identifiés comme cause de l'injustice, soit contre l'individu même qui la subit» (*Ibidem* : 35).

de "l'intégration" se verrait imposée» (*Ibidem* : 40). A. Lenoir, Y. Lenoir, Pudelko & Steinbach (2008) arrivent au même constat à la suite d'une analyse critique de la documentation québécoise relative à ces relations avec les familles provenant de l'immigration. La mise en œuvre de l'équité sociale requiert en conséquence la prise en compte d'autres conditions structurelles, institutionnelles, extérieures au rapport enseignant-élèves en classe³¹, intra-interactionnel, qui ne peuvent être négligées et qui relèvent de facteurs sociaux de divers types, ethniques, culturels, économiques, idéologiques, et même de facteurs minima essentiels. Comme le relèvent Demeuse & Nicaise, «il est inconcevable de tenter d'atteindre une égalité dans les réalisations sociales si l'accès à l'enseignement de base n'est pas, dans les faits, assuré à tous ou, plus grave encore, si l'ensemble des élèves ne peut même pas obtenir la satisfaction de ses besoins vitaux, comme un accès satisfaisant à la nourriture, aux soins de santé, à la paix... et s'il existe, de toute manière, un système de hiérarchie implicite ou explicite entre les différentes composantes de la société» (2005 : 234).

Il n'est plus permis non plus de nier l'existence d'une culture plurielle (de Certeau 1974) et d'accepter le maintien d'une norme unique de la qualité qui oppose une culture noble à des sous-cultures. Parce que «la connaissance est située, qu'elle est en partie un produit de l'activité, du contexte, de la culture dans laquelle elle est développée et utilisée» (Brown, Collins & Duguid 1989 : 32), l'influence du contexte social est fondamental. Ainsi, par exemple, la prise en compte des conceptions de la famille envers l'école, ses finalités et leur mise en œuvre permet de mieux comprendre l'interrelation entre enseignement et apprentissage. Le recours à des modèles culturels divers et à des pédagogies différenciées s'impose, qui prennent en compte ces différences et où l'enseignant va jouer une fonction centrale de médiateur culturel et pédagogicodidactique (Lenoir 1993, 1996) entre les cultures dans lesquelles s'insèrent leurs élèves depuis leur naissance et la culture académique telle que socialement déterminée et elle-même médiatrice entre la vie scolaire et la vie professionnelle. Et il importe de définir, concevoir et actualiser la culture académique non comme une haute culture, mais bien comme un ensemble de pratiques sociales reposant sur des caractéristiques scientifiques (et esthétiques) qui favorisent le développement des capacités d'analyse du réel, de production de la réalité humaine, sociale et naturelle, d'expression de cette réalité construite et d'établissement de rapports avec elle: compétences à "lire" et à appréhender le réel, à construire la réalité humaine et sociale de façon à pouvoir agir de manière critique sur elle en pensée et en action.

Quid de la fonction évaluative au regard de l'équité?

Il importe de se poser aussi la question fondamentale de la fonction éducative du processus évaluatif, mais en d'autres termes que ceux qui agitent la société et se fondent entre autres sur la performance et l'efficacité. Plutôt que de débattre de la

³¹ Nous n'abordons pas dans ce texte la question de l'équité et de l'égalité des chances sous l'angle de la gestion des systèmes scolaires et des établissements. Notons toutefois que cette question est aussi cruciale, car elle dévoile à l'analyse à la fois les choix politiques plus ou moins soucieux de ces enjeux et les stratégies des parents et des institutions scolaires pour se conformer ou pour contourner les politiques. Voir par exemple Derouet (1992), Dubet (2004), Maroy (2006), Meuret (1999), Van Haecht (2001, sous presse).

forme de la notation des résultats (un chiffre, une lettre, un commentaire, que sais-je encore!) dans le bulletin de l'élève, le vrai débat devrait porter sur le rôle socio-éducatif qui est attendu d'un processus évaluatif: l'évaluation dans l'enseignement primaire et secondaire a-t-elle une fonction normative de hiérarchisation des élèves en tenant compte de leurs succès scolaires, de procéder par là, explicitement ou implicitement le plus souvent, à un processus de sélection et d'exclusion sociales? Ou bien a-t-elle pour raison d'être une fonction de prédiction des chances de succès, d'identification critériée du progrès accompli par les élèves sur le plan des apprentissages, par là de stimulation et d'assistance bienveillante? L'éducation scolaire, pour le dire autrement, s'inscrit-elle dans une logique de reproduction, dans une logique de méritocratie ou dans une logique d'équité sociale?

En plus de questionner ce qu'on évalue réellement et de penser aux effets pervers, sinon désastreux parfois pour le cheminement ultérieur des êtres humains, de l'évaluation dite sommative, est-il besoin de rappeler que plusieurs états européens ne recourent à aucune évaluation du premier type durant les neuf premières années de la scolarisation qui forment l'enseignement fondamental (Eurydice 2006; Monseur & Demeuse 2005; Vaniscotte 1996), ce qui n'exclut nullement le recours à des processus d'évaluation formative.

J'attirerai aussi l'attention, à la suite de Lemay (2001, 2005) sur la contradiction de fond qu'introduit, en s'appuyant sur Walzer (1997), la demande sociale de sélection, légitimée par la mesure de la performance individuelle des élèves, par le biais de l'évaluation. Walzer défend fondamentalement, dans *Sphères de justice*, cette thèse que "la" justice sociale n'existe pas; elle n'est qu'un construit social spécifique dont le contenu et les obligations, qui sont intentionnels et évolutifs, sont historiquement constitutifs à une société donnée. Ce sont les "significations sociales", pour employer les termes de Walzer, résultantes des décisions politiques de chaque communauté, qui déterminent les biens à distribuer et les modalités de la distribution. La justice sociale ne repose donc pas sur un quelconque *a priori* théorique, transcendant, mais sur le principe de la raison pratique³². Parce que Walzer porte l'attention sur «la signification communautairement partagée des biens», Hunyadi (2000 : 134) montre que le fait qu'il insiste sur le principe central de délibération au sein de la communauté le conduit à évacuer toute réflexion au regard du conflit dont la délibération en est à la source. Il pose les significations comme des acquis stables, partagés par la totalité de la communauté: «le caractère discursif des significations requerrait une institutionnalisation des conflits d'interprétation [...] ignorés au profit de la stabilité communautaire» (*Ibidem* : 137). Or, l'être humain n'étant humain que par la reconnaissance de son humanité par autrui (Hegel 1941, 1999), Fischbach (1999) met bien en lumière que, ainsi que Kojève (1947) l'a si bien analysé chez Hegel dans ses commentaires sur la dialectique du maître et de l'esclave, que la dynamique tensionnelle, conflictuelle, est constitutive du processus

³² En insistant sur «la signification communautairement partagée des biens», Hunyadi (2000 : 134) montre que Walzer, en insistant sur le principe central de délibération au sein de la communauté, évacue toute réflexion au regard du conflit dont la délibération est à la source. Il pose les significations comme des acquis stables, partagés par la totalité de la communauté: «le caractère discursif des significations requerrait une institutionnalisation des conflits d'interprétation [...] ignorés au profit de la stabilité communautaire» (*Ibidem* : 137).

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 le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés» (Fischbach 1999 : 121). Et cet auteur conclut: «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» (*Ibidem* : 126).

Il est toutefois intéressant de considérer l'intérêt de Walzer (1997) vis-à-vis de la justice distributive, c'est-à-dire à la façon de distribuer avec le plus de justice possible des biens dans un groupe. Reconnaisant que les principes de justice qui guident les sociétés démocratiques visent à assurer une distribution des biens (terme entendu au sens le plus large) de la manière la plus équitable, selon des règles jugées socialement acceptables, il met en avant que l'injustice découle d'une transgression socialement appréhendée résultant d'un recours dans la distribution des biens (v.g. la santé, l'éducation, les salaires, etc.) à deux sphères de justice incompatibles. Par exemple, il y a transgression, et donc sentiment d'injustice, si nous réservons davantage les soins de santé à ceux qui en ont besoin (règle du besoin), mais dans la mesure où ces soins s'adressent seulement aux riches (règle de la capacité de payer). Il existe également une transgression si nous exigeons des plus riches qu'ils paient davantage d'impôts (règle de la capacité de payer), mais que des mesures les conduisent à ne payer qu'une somme sensiblement identique à celle que paient les plus pauvres (règle de l'égalité). Ou encore, il y a transgression dans la mesure où le processus éducatif scolaire vise la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, mais où les mesures évaluatives discriminent, sélectionnent et excluent. Deux sphères de justice distinctes s'opposent dans un tel cas, car elles reposent sur des règles contradictoires et incompatibles (règle de l'accessibilité et règle de la distribution).

La théorie de Walzer permet de considérer que si deux distributions cumulées appartiennent à la même sphère de justice, alors le cumul est heureux; sinon, il n'est possible que d'obéir à une seule règle alors qu'il faudrait au contraire obéir à deux règles bien différentes. Il y a dans ce dernier cas transgression des sphères, donc injustice. La théorie des sphères de justice de Walzer pourrait fournir des éléments à un cadre conceptuel intéressant pour confronter deux sphères de justice dans leurs tensions, celle de performance, sinon d'efficacité, entendue comme réponse adéquate aux objectifs socialement déterminés, et celle de l'équité de réalisation sociale, entendue dans une perspective émancipatoire. Ou bien l'on croit que la déconstruction des sphères de justice est impossible et qu'à une mission de justice scolaire, il faudra toujours sacrifier l'autre, ou bien l'on croit en la possibilité d'une déconstruction de la transgression des sphères de justice par la rupture des liens idéologiques, sociaux, culturels et politiques entre elles, liens considérés comme des allants de soi. Derouet (1992), dans son livre *École et justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, a bien mis en évidence – mais en l'acceptant comme une fatalité et en admettant l'impossibilité de résoudre la contradiction – cette situation d'impasse dans laquelle se trouve actuellement l'univers théorique de la

justice scolaire, du fait d'avoir voulu gérer à l'aide d'un seul principe un univers éducatif qui en appelle plusieurs, du fait de l'omniprésence du compromis qui en résulte, et du fait de l'irréductible débat entre partisans de principes contradictoires. Gauchet (2002), dans *La démocratie contre elle-même*, procède à une analyse critique du système scolaire qui conduit aussi à la mise en évidence de deux sphères de justice incompatibles, celle de la liberté d'action individuelle et celle de la nécessaire imposition de l'autorité. Cette tension est bien illustrée par Obin (2009) qui présente les résultats de recherches sur les effets sur l'équité d'une carte scolaire reposant sur le libre choix des parents, sur une imposition administrative de l'école et sur des modèles intermédiaires.

5 - Conclusion

De notre point de vue, on ne peut considérer la performance et l'efficacité ni du point de vue des apprentissages instrumentaux, ni du point de vue des seules compétences de base dans les matières de base, les mathématiques et la langue maternelle (Creemers 2005), car ces approches soulèvent, le premier le problème d'un analphabétisme cognitif, le second le problème de la discrimination sociale, ainsi que l'ont bien relevé entre autres les travaux de la Nouvelle sociologie de l'éducation. Il importerait pour le moins de distinguer entre la performance brute et relative (Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz, 2005).

Toutefois, la logique qui sous-tend cette approche évaluative n'est pas sans effets pervers. Comme le montre Creemers (2005), il est d'usage aujourd'hui de considérer l'école comme le cœur du changement, mais on occulte alors les facteurs externes pourtant essentiels et cruciaux. Si l'on ignore les contraintes, les conditions sociales contextuelles et les investissements réels des élèves (v.g. l'effort, la constance, l'assiduité, etc.), on ne peut dans les faits que considérer la performance que dans les termes de l'égalité des résultats, réduisant alors celle-ci à l'égalité des chances. Or, Creemers montre qu'il existe plusieurs stratégies pour reconceptualiser la question de l'efficacité éducative au-delà de l'approche qui ne tient compte que des compétences de base. Lafontaine (2005) signale, par exemple, la nécessité d'une double relativisation des performances par le recueil de données diachroniques en vue de cerner la progression réalisée par les élèves, et par la prise en compte du contexte de l'école dans un souci d'équité, ce qui requiert la considération d'un ensemble de variables contextuelles (sexe, contexte socioéconomique, milieu familial, niveau d'aptitudes des élèves à un âge donné).

Bref, pour Ecclestone & Hayes (2009), nous vivons non pas une crise en éducation, mais bien une crise de l'éducation. Face au marché scolaire de plus en plus centré sur des questions d'efficacité, de performance, d'efficacité, de marché compétitif dans une logique toute néolibérale, ces tendances n'ont que faire des conceptions d'émancipation humaine, individuelle et collective. Pour notre part, les véritables enjeux de la réforme se situent fondamentalement dans les finalités sociales et éducatives qu'un État-nation doit se donner... et mettre en œuvre. Voilà où s'inscrit le véritable débat. Ou bien l'éducation vise le développement d'une citoyenneté poursuivant l'émancipation humaine sur des bases collectives, fondée sur l'acquisition des savoirs à teneur

scientifique, le dialogue critique et l'agir politique, sur la prise de décision dans une démocratie active et participative, ou bien elle favorise l'insertion individuelle, en tant que capital humain, dans la logique économiciste du marché, par là à une des formes quelconques d'asservissement, de soumission sociale à l'utilitarisme vulgaire et à des pouvoirs économiques particuliers. Et, relève Gohier (2002), «le constat de la globalisation économique [...], analysé sous l'angle pragmatique, peut nous amener à conclure à l'urgence de former un individu entrepreneur, rompu aux mécanismes de la compétition. Il peut, au contraire, selon la posture axiologique privilégiée, nous inciter à former un sujet soucieux de revendiquer une plus grande égalité économique et sociale pour tous les citoyens». De la réponse socialement et politiquement retenue dépendent la conception et les processus de mise en œuvre de l'équité sociale, de l'égalité des chances et de l'éthique qui les sous-tend (Lenoir 2004), particulièrement au regard des plus démunis.

Recebido em outubro de 2011; aceite em dezembro de 2011.

Références

- Apple, M. W., Kenway, J. & Singh, M. (dir.). 2005. *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.
- Aronowitz, S. 2000. *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Audigier, F. 2006. L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme *École et citoyenneté: un défi multiculturel* scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.). Paris: Armand Colin, 185-206.
- Barnet, R. J. & Cavanagh, J. 1994. *Global dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. & Mallea, J. 2003. *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baudrillard, J. 1972. *Pour une économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. 1976. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Baye, A. 2005. Entre efficacité et équité: ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 539-558.
- Beauvois, J.-L. 1994. *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bernstein, B. 1975. *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1967. Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.

- Bressoux, P. 2001. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. 2000a. Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 1-26.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (dir.). 2000b. *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Caillé, A. 2003. *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: La Découverte.
- Caillé, A. (dir.). 2004. De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi. *Revue du Mauss*, 23(1), 5-395.
- Caillé, A., Lazzeri, C. & Senellart, M. (dir.). 2001. *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris: Éditions La Découverte.
- Callahan, R. 1964. *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Carnoy, M. 1999. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPE). Document accessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>.
- Chauvel, L. 2000. Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires: une comparaison France-États-Unis. In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte et Syros, 341-352.
- Chesnais, F. 1997. *La mondialisation du capital*. Paris: Syros.
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1989a. *Écrits sur l'instruction publique – Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1re éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1989b. *Écrits sur l'instruction publique – Vol. II: Rapport sur l'instruction* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1re éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1994. 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 J. Dumazedier et É. Donfu, *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan, 131-173.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Creemers, B. P. M. 2005. Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 43-71.

- Cremin, L. A. 1961. *The transformation of the school: Progressivism in american education, 1876-1957*. New York, NY: KnoCros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., & Suchaut, B. 2010. *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris: Agence française de développement, Direction de la stratégie, Département de la recherche (Document de travail n° 97).
- De Certeau, M. 1974. *La culture au pluriel*. Paris: Union générale d'éditions.
- Demeuse, M. 2005. La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 191-216.
- Demeuse, M. Matoul, A., Schillings, P. et Denooz, R. 2005. De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 15-27.
- Demeuse, M. & Nicaise, J. 2005. Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire...: vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 233-257.
- Derouet, J.-L. 1992. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Dottrens, R. 1964. *Tradition et bon sens en éducation*. Société Binet Alfred et Simon Théodore, 478, 36-40.
- Dubet, F. 2004. *Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. 2009. *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Enriquez, E. 1993. Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 25-38.
- Ernst, B. & Clignet, R. 1996. Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 116, 77-92.
- Eurydice 2006. *Fiches nationales de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours*. Édition 2006. Bruxelles: Eurydice.
- Fischbach, F. 1999. *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fischbach, F. 2003. Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique: la reconnaissance comme "autre de la justice". In E. Renault et Y. Sintomer (2003), *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte, 169-183.
- Forquin, J.-C. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Éditions universitaires/De Boeck.
- Freitag, M. & Pineault, É. (dir.). 1999. *Le monde enchaîné. Perspectives sur l'AMI et le capitalisme globalisé*. Montréal: Éditions Nota Bene.
- Furedi, F. 2004. *Therapy culture: Creating vulnerability in an uncertain Age*. London: Routledge.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.

- Gélinas, J. B. 2000. *La globalisation du monde. Laisser faire ou faire?* Montréal: Écosociété.
- Gewirtz, S. 2002. *The managerial school. Post-welfarism and social justice.* Londres: Routledge.
- Giroux, H. A. 2003. Education Incorporated? In A. Darder, M. Baltodano et R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader.* New York, NY: Routledge Falmer, 119-125.
- Gohier, C. 2002. *L'homme fragmenté: à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. Éducation et francophonie, XXX(1).* Document accessible à l'adresse <<http://www.acef.ca/revue/xxx-1/11-Bourgault.html>>.
- Gomez-Muller, A. (2001). Les communautariens et la critique de l'individualisme libéral, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Walzer. In A. Caillé, C. Lazzeri et M. Senellart (dir.), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile.* Paris: Éditions La Découverte, 672-681.
- Gouvernement du Brésil 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasilia: Gouvernement de la République. Document consulté le 22 août 2011 à l'adresse <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.
- Gouvernement du Québec 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec 1997. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grace, G. 1997. Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. S. Wells (dir.), *Education: Culture, economy, society.* New York, NY: Oxford University Press, 311-318.
- Green, A. 1997. *Education, globalization and the Nation State.* Houndmills: Macmillan Press.
- Guigou, J. 1972. *Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes.* Paris: Anthropos.
- Gutok G. L. 1988. *Philosophical and ideological perspectives on education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Haire, C. & Manley-Casimir, M. 2000. *Restoring "duty" to the discourse of rights and citizenship education: A radical retrenchment? Encounters on Education / Encuentros sobre education / Rencontres sur l'éducation, 1.* Article accessible à l'adresse URL <http://educ.queensu.ca/~eoe/encounters_index.html>.
- Hegel, G.W.F. 1941. *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1re éd. 1807).
- Hegel, G.W.F. 1999. *Le premier système. La philosophie de l'esprit (1803-1804).* Paris: Presses universitaires de France (1re éd. 1969).
- Hoff Sommers, C. & Satel, S. 2005. *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance.* New York, NY: St. Martin's Griffin.
- Honneth, A. 2003. La reconnaissance: une piste pour la théorie sociale contemporaine. In R. Le Coadic (dir.), *Identités et démocratie. Diversité et mondialisation: repenser la démocratie.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 205-221.

- Honneth, A. 2006. *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte.
- Honneth, A. 2007. *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris: Éditions du Cerf (1re éd. 1992).
- Hunyadi, M. 2000. *L'art de l'exclusion. Une critique de Michael Walzer*. Paris: Éditions du Cerf.
- Hyslop-Margison, E. J. & Sears, A. M. 2006. *Neo-liberalism, gobalization and human capital learning. Reclaiming education for democratic citizenship*. Dordrecht: Springer.
- Judy, R. 1993. *(Dis)forming the american canon: African-arabic slave narratives and the vernacular*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kenney, M. 1986. *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kliebard, H. 1986. *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. 1992a. *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London: Routledge.
- Kliebard, H. M. 1992b. *Constructing a history of the american curriculum*. In P. H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York, NY: Macmillan, 157-184.
- Kojève, A. 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.
- Lafontaine, D. 2005. Relativiser les performances des établissements scolaires: quelle valeur ajoutée? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 519-538.
- Laval, C. 2003. *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Laval, C. & Weber, L. (dir.). 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Nouveaux regards/Syllepse.
- Lazzeri, C. 2004. Le problème de la reconnaissance dans le libéralisme de Rawls. *Revue du Mauss*, 23, 165-179.
- Lemay, V. 2001. L'avènement du tri social en milieu scolaire. Un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-47.
- Lemay, V. 2005. Débat sur la nécessité des notes et des bulletins: l'importance des questions de droit et de justice. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 279-296.
- Lenoir, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I. & Vatz-Laaroussi, M. 2009. *Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec: une question de perspective*. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques (Choix IRPP, vol. 15, n° 3).
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. & Steinbach, M. 2008. Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.

- Lenoir, Y. 1993. Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 29-99.
- Lenoir, Y. 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, 223-251.
- Lenoir, Y. 2004. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 257-278.
- Lenoir, Y. 2005a. 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*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. 2005b. L'éducation à la citoyenneté: un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*. Paris: L'Harmattan, 145-187.
- Lenoir, Y. 2006a. Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin, 42-57.
- Lenoir, Y. 2006b. Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. 2008. Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»*. Bruxelles: De Boeck Université, 39-53.
- Lenoir, Y. 2009. En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. 2010. L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 143-162.
- Lenoir, Y. (sous presse a). La tension instruction-socialisation: les sources du questionnement en milieu scolaire. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (sous presse b). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance: la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (sous presse c). La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire: Un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer. In L. Talbot et V. Bedin (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation*. Berne: Peter Lang.

- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. 2000. La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. 2008. Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»*. Bruxelles: De Boeck Université, 55-72.
- Maroy C. 2006. *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Meuret, D. (dir.). 1999. *La justice du système scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Molnar, A. 1996. *Giving kids the business: The commercialization of America's schools*. Boulder, CO: Westview.
- Monseur, C. & Demeuse, M. 2005. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 489-517.
- Nicolet, M. 2002. Éditorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 375-378.
- Nolan, J. 1998. *The therapeutic state: Justifying government at century's end*. New York: New York University Press.
- Obin, J.-P. 2009. *Choix de l'établissement, équité et performance. Administration de l'éducation*, 2, 69-77.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. 2001. Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1031-1065.
- Passet, R. 2003. *L'émergence contemporaine de l'interrogation éthique en économie*. Paris: Unesco.
- Paul, J.-J. 2005. Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 29-42.
- Paulus, G. 2007. *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.
- Pinar, W. F. 1998. Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France, 201-229.
- Popkewitz, T. S. 2000. Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. C. Burbules and C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 157-186.
- Raduntz, H. 2005. The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy et M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.

- Ravitch, D. 2000. *Left back. A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Rawls, J. 1987. *Théorie de la justice* (trad. C. Audard). Paris: Seuil (1re éd. 1971).
- Readings, B. 1996. *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reboul, O. 1971. *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Renault, E. 2000. *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris: Éditions du Passant.
- Renault, E. 2003. Entre libéralisme et communautarisme: une troisième voie? In E. Renault et Y. Sintomer (dir.), *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte, 251-268.
- Renault, E. 2004. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris: La Découverte.
- Rieff, P. 1987. *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud*. Chicago, IL: University of Chicago Press (1re éd. 1966).
- Rose, N. 1990. *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rudolph, F. 1977. *Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sachot, M. 1996. De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, 193-222.
- Saul, J. 2006. *Mort à la globalisation* (trad. Jean-Luc Fidel). Paris: Payot.
- Schnapper, D. 1994. *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Stiglitz, J. E. 2002. *La grande désillusion* (trad. De l'américain par Paul Chemla). Paris: Fayard.
- Stiglitz, J. E. 2006. *Un autre monde contre le fanatisme du marché*. Paris: Fayard.
- Tanner, D. et Tanner, L. 1990. *History of the school curriculum*. New York, NY-London: Macmillan/Collier Macmillan.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. 1998. Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France, 7-70.
- Tomlinson, S. 2005. *Education in a post-welfare society*. London: Open University Press.
- Tupin, F. 2004. *Démocratiser l'école au quotidien. De quelques choix à la portée des enseignants...* Paris: Presses universitaires de France.
- Tupin, F. 2006. *Note de synthèse. Les pratiques enseignantes et leurs contextes: des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Dossier de candidature à l'habilitation à diriger des recherches. Nantes: Université de Nantes.
- Van Haecht, A. 2001. *L'École des inégalités*. Mons: Éditions Talus d'approche.
- Van Haecht, A. 2005. Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.
- Van Haecht, A. (sous presse). Instruction et socialisation au cœur des enjeux de la mixité sociale: le cas de la communauté française de Belgique. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Walzer, M. 1997. *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité* (trad. P. Engel). Paris: Seuil (1re éd. 1983).
- Warnier, J.-P. 1999. *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- Young, M. F. D. 1971. (dir.). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Zajda, J., Biraimah, K. & Gaudelli, W. (dir.). 2008. *Education and social inequality in the global culture*. [s.l.]: Springer.
- Zumwalt, K. & Craig, E. 2005. Teacher's characteristics: Research on the indicators of quality. In M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC et Mahwah, NJ: American Educational Research Association/Lawrence Erlbaum Associates, 157-260.