

Les ateliers de l'éthique

The Ethics Forum

VOLUME 6 NUMÉRO 1
Printemps/Spring 2011

LA REVUE DU CREUM



CENTRE DE RECHERCHE EN ÉTHIQUE
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

UNE REVUE MULTI-
DISCIPLINAIRE SUR LES
ENJEUX NORMATIFS DES
POLITIQUES PUBLIQUES ET
DES PRATIQUES SOCIALES.

2

VOLUME 6 NUMÉRO 1
PRINTEMPS/SPRING 2011

A MULTIDISCIPLINARY
JOURNAL ON THE
NORMATIVE CHALLENGES
OF PUBLIC POLICIES
AND SOCIAL PRACTICES.

COMITÉ ÉDITORIAL/EDITORIAL COMMITTEE

Rédacteur en chef/Editor: Daniel Marc Weinstock, CRÉUM

Coordonnateur de rédaction/Administrative Editor: Martin Blanchard, CRÉUM (martin.blanchard@umontreal.ca)

COMITÉ EXÉCUTIF DE RÉDACTEURS / EXECUTIVE EDITORS

Éthique fondamentale : Christine Tappolet, CRÉUM

Éthique et politique : Daniel Marc Weinstock, CRÉUM

Éthique et santé : Bryn Williams-Jones, CRÉUM

Éthique et économie : Peter Dietsch, CRÉUM

COMITÉ D'EXPERTS / BOARD OF REFEREES:

Charles Blattberg, CRÉUM

Rabah Bousbaci, CRÉUM

Ryoa Chung, CRÉUM

Francis Dupuis-Déri, Université du Québec à Montréal

Geneviève Fuji Johnson, Université Simon Fraser

Axel Gosseries, Université de Louvain-la-Neuve

Béatrice Godard, CRÉUM

Joseph Heath, Université de Toronto

Julie Lavigne, Université du Québec à Montréal

Bruce Maxwell, UQTR

Robert Leckey, Université McGill

Christian Nadeau, CRÉUM

Wayne Norman, Université Duke

Ruwen Ogien, CNRS

Hervé Pourtois, UCL Louvain

Bernard Reber, CNRS

Jurgen De Wispelaere, U. Autonoma de Madrid

NOTE AUX AUTEURS

Un article doit compter de 10 à 20 pages environ, simple interligne (Times New Roman 12). Les notes doivent être placées en fin de texte. L'article doit inclure un résumé d'au plus 200 mots en français et en anglais. Les articles seront évalués de manière anonyme par deux pairs du comité éditorial.

Les consignes aux auteurs se retrouvent sur le site de la revue (www.creum.umontreal.ca/ateliers). Tout article ne s'y conformant pas sera automatiquement refusé.

GUIDELINES FOR AUTHORS

Papers should be between 10 and 20 pages, single spaced (Times New Roman 12). Notes should be placed at the end of the text. An abstract in English and French of no more than 200 words must be inserted at the beginning of the text. Articles are anonymously peer-reviewed by members of the editorial committee.

Instructions to authors are available on the journal website (www.creum.umontreal.ca/ateliers). Papers not following these will be automatically rejected.



Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer les textes de cette revue au public selon les conditions suivantes :

- Vous devez citer le nom de l'auteur et de la revue
- Vous ne pouvez pas utiliser les textes à des fins commerciales
- Vous ne pouvez pas modifier, transformer ou adapter les textes

Pour tous les détails, veuillez vous référer à l'adresse suivante : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/legalcode>

You are free to copy and distribute all texts of this journal under the following conditions:

- You must cite the author of the text and the name of the journal
- You may not use this work for commercial purposes
- You may not alter, transform, or build upon this work

For all details please refer to the following address: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/legalcode>

TABLE DES MATIÈRES

}

VOLUME 6 NUMÉRO 1
PRINTEMPS/SPRING 2011

TABLE OF CONTENTS

4-15 PROPRIÉTÉ DE SOI ET INDIFFÉRENCE MORALE DU RAPPORT À SOI.....Nathalie Maillard Romagnoli

DOSSIER : PHILOSOPHIE ET THÉORIES DE L'ÉDUCATION

16-17 INTRODUCTIONBruce Maxwell, Éloïse Côté

18-29 TROIS MODÈLES «ÉDUCATIFS»: DROIT, POTENTIALITÉ ET CAPITAL HUMAIN.....Ingrid Robeyns

30-42 PENSER LA QUESTION DES RAPPORTS AUX SAVOIRS EN ÉDUCATION: CLARIFICATION ET
BESOIN DE RECHERCHES CONCEPTUELLES.....Mathieu Gagnon

43-62 SAVOIRS DISCIPLINAIRES SCOLAIRES ET SAVOIRS DE SENS COMMUN OU POURQUOI DES
«IDÉES VRAIES » NE PRENNENT PAS, TANDIS QUE DES «IDÉES FAUSSES» ONT
LA VIE DUREDavid Lefrançois, Marc-André Éthier, Stéphanie Demers

63-77 THÉORIES À PROCESSUS DUAUX ET THÉORIES DE L'ÉDUCATION : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT
DE LA PENSÉE CRITIQUE ET DE LA LOGIQUE.....Guillaume Beaulac, Serge Robert

78-84 (RE)INSERTING THE SUBJECTIVE "I": GLOBALIZATION, NEO-LIBERALISM & STUDENT AGENCY
IN POST-SECONDARY EDUCATIONSarah DesRoches

PROPRIÉTÉ DE SOI ET INDIF- FÉRENCE MORALE DU RAPPORT À SOI

NATHALIE MAILLARD ROMAGNOLI
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RÉSUMÉ

Je m'interroge dans cet article sur les implications du principe libertarien de la pleine propriété de soi sur la question du rapport moral à soi-même. À travers le principe de la pleine propriété de soi, les libertariens défendent la liberté entière de chacun de vivre comme il l'entend, pourvu que les droits des autres soient respectés. Apparemment, ce principe n'a pas grand-chose à nous dire sur ce que nous sommes moralement autorisés à nous faire à nous-mêmes ou non. Certains libertariens, comme Vallentyne, soutiennent toutefois que le principe de la pleine propriété de soi est incompatible avec l'existence de devoirs envers soi. La pleine propriété de soi impliquerait l'indifférence morale du rapport à soi. Je soutiens dans cet article que le principe de la pleine propriété de soi n'implique pas que ce que nous nous faisons à nous-mêmes soit moralement indifférent. Je veux aussi montrer que même si les libertariens, et en particulier Vallentyne, soutiennent la thèse de l'indifférence morale du rapport à soi, celle-ci n'est pas liée à la thèse de la pleine propriété de soi, mais bien plutôt à leur subjectivisme moral.

ABSTRACT

I ask in this article what the libertarian principle of full self-ownership has to say about voluntary actions directed towards oneself. Through the principle of full self-ownership, libertarians defend the persons' individual liberty to live as they choose to do, as long as they don't infringe on the rights of others. Apparently, this principle doesn't have much to say about what we are morally allowed to do to ourselves or not. Some libertarians, however, like Vallentyne, maintain that, if we have duties or obligations to ourselves, then we cannot be full self-owner. In this perspective, full self-ownership would imply that what we do to ourselves is morally indifferent. I want to show in this article that full self-ownership is compatible with the existence of duties to ourselves. I also want to argue that, if libertarians, and in particular Vallentyne, assert the thesis of the moral indifference of what we do to ourselves, this is not a consequence of the self-ownership thesis, but of their own moral subjectivism..

INTRODUCTION

Je m'interroge dans cet article sur ce que le principe de la pleine propriété de soi peut avoir à nous dire sur la question du rapport moral à soi-même. Je me demande plus précisément si la thèse de la pleine propriété de soi implique l'idée d'indifférence morale du rapport à soi¹, c'est-à-dire l'idée que ce que nous nous faisons à nous-mêmes n'a pas d'importance pour la morale.

Le principe de la pleine propriété de soi défendu par les libertariens s'inscrit dans le cadre d'une théorie de la justice qui vise à déterminer à quelle condition il est légitime d'interférer par la force dans les actions des individus. À travers la thèse de la pleine propriété de soi, les libertariens défendent une extension maximale de la *liberté négative* des personnes ; les autres ne sont autorisés à interférer (par la contrainte) avec les actions privées des individus que si ces actions violent les droits d'autrui.

Compris dans ce sens, il semble que cette thèse laisse ouverte la question non seulement de savoir si ce que je fais à autrui, dans la limite où je ne viole pas ses droits, est toujours moralement recommandable, mais aussi (c'est la question qui nous intéressera ici) si ce que je me fais à *moi-même* est moralement acceptable ou non.

Concernant le rapport à soi-même, la seule chose que nous puissions apparemment inférer de la thèse de la pleine propriété de soi est que, quoique nous nous fassions à nous-mêmes, puisque nous ne violons dans ce cas le droit de personne, nous devons être laissé libre de le faire. Pour certains libertariens, la thèse de la pleine propriété de soi a toutefois des implications plus importantes concernant la question du rapport à soi-même. Vallentyne² en particulier considère que le principe de la pleine propriété de soi implique non seulement que personne n'est autorisé à interférer dans les actions qui ne concernent que nous-mêmes (tout ce que nous nous faisons à nous-mêmes est *juste*) mais que nous sommes aussi *moralement autorisés* à nous traiter nous-mêmes comme nous traitons des objets inanimés. Dans cette perspective, le principe de la pleine propriété de soi impliquerait que nous ayons la *liberté morale* de faire avec nous-mêmes tout ce que nous voulons; il impliquerait en fait *l'indifférence morale du rapport à soi*.

Je poursuis dans cet article deux objectifs. J'aimerais montrer, d'une part – et contrairement à la définition qu'en donne Vallentyne –, que le principe de la pleine propriété de soi, en tant qu'il vise à pro-

téger la souveraineté entière des individus sur eux-mêmes, *n'implique pas l'indifférence morale du rapport à soi-même*. Je soutiendrai d'autre part que si le libertarisme est toutefois lié à l'affirmation de l'indifférence morale du rapport à soi, ceci relève de raisons extérieures à la thèse de la pleine propriété de soi ; des raisons qui ont à voir avec leur subjectivisme moral, à savoir avec l'idée que ce sont les choix et les préférences subjectives des individus qui définissent leurs intérêts.

Je définirai dans la première section la notion de pleine propriété de soi et l'extension qu'il faut donner à ce concept dans le cadre de la conception libertarienne de la justice. Je formule également dans cette première partie la distinction entre les droits moraux et les autres considérations morales (entre la *justice* et la *moralité*), distinction qui sera utile pour la suite de l'argumentation. Dans la deuxième section, j'exposerai la définition que donne Vallentyne de la pleine propriété de soi, définition qui est notamment incompatible avec l'existence de devoirs envers soi. Je montre ensuite, dans la troisième section, que, à moins de donner à la thèse de la pleine propriété de soi une extension qui dépasse les questions de justice (ce que fait à mon avis Vallentyne) cette thèse n'implique pas l'indifférence morale du rapport à soi. Dans la quatrième et dernière section, je montre que l'indifférence morale du rapport à soi doit être comprise, plutôt que comme une conséquence de la thèse de la pleine propriété de soi, comme une conséquence du fait que les libertariens (et notamment Vallentyne) considèrent que les seules choses qui ont de l'importance pour la morale sont les préférences et les choix des individus.

1. LA PROPRIÉTÉ DE SOI

Le libertarisme affirme la liberté que possèdent les agents autonomes de disposer d'eux-mêmes comme ils l'entendent. Cette liberté est protégée par des droits qui, pour les libertariens, sont des droits de propriété. Les droits de propriété que nous possédons sur une chose impliquent que les autres ont le devoir corrélatif de ne pas interférer avec l'utilisation que nous en faisons. « Avoir un droit à la propriété de X », écrit Nozick, signifie qu'on a « le droit de déterminer ce qu'on fera de X »³ à l'intérieur de certaines contraintes qui définissent les options admissibles. Les options admissibles sont celles qui n'empiètent pas sur les droits d'autrui. Si je suis, selon l'exemple consacré, propriétaire d'un couteau, j'ai le droit de l'utiliser comme je l'entends aussi longtemps que je ne le plante pas dans le dos de quelqu'un

d'autre⁴. De la même manière que personne ne peut interférer avec l'utilisation que je fais de mon couteau, j'ai le droit de faire tout ce que je veux de ma personne, aussi longtemps que je ne viole pas les droits d'autrui.

Le droit de propriété que nous avons sur nous-mêmes regroupe un ensemble de droits spécifiques comme le droit d'aliéner cette chose, de l'échanger, de jouir des bénéfices de son utilisation, de la consommer ou encore de la détruire⁵. Les droits de propriété sont par ailleurs interprétés comme des droits protégeant les *choix* ou la *volonté* des individus (*will theory of rights*), par opposition aux théories qui considèrent les droits comme protégeant les *intérêts* des individus (*interest or benefit theory of rights*). Selon la première théorie, si une personne renonce à affirmer son droit, son consentement suffit à assurer qu'aucun droit n'est violé. Selon la théorie des droits comme protégeant les intérêts, le consentement ne joue pas ce rôle central. Si les droits protègent mon intérêt, par exemple celui de rester en vie, consentir à ce que quelqu'un me tue n'empêche pas que cet acte viole un droit.⁶

Certains auteurs considèrent que nos droits de propriété sur nous-mêmes sont seulement partiels. Nous n'avons qu'une propriété partielle de nous-mêmes si, par exemple, nous ne sommes pas légalement autorisés à vendre nos organes ou si l'on considère que nous pouvons être contraints à remplir des devoirs d'assistance à l'égard d'autrui, ou encore si nous ne possédons pas le droit de nous réduire en esclavage en transférant nos droits de propriété. Les libertariens défendent en principe l'idée selon laquelle nous avons une *pleine* propriété de nous-mêmes, c'est-à-dire une liberté entière dans l'utilisation de notre propre personne.

1.1 EXTENSION DU PRINCIPE DE PROPRIÉTÉ DE SOI

Le libéralisme est une théorie de la justice; elle ne traite pas de toutes les obligations morales des individus, mais seulement des obligations que d'autres sont autorisés à faire respecter par la force, c'est-à-dire des «obligations légitimement imposables»; plus particulièrement des contraintes qui peuvent être appliquées par l'État.⁷

Pour les libertariens, une action est injuste si et seulement si les autres sont moralement autorisés à nous empêcher de l'effectuer (à savoir, si elle viole les droits d'autrui). Une action peut être juste et moralement interdite (refuser d'aider quelqu'un en danger) ou injuste et moralement permise (voler une voiture pour sauver la vie de quelqu'un)⁸. Ce qui est juste n'est pas coextensif de ce qui est moralement permis.

Dans la mesure où nous sommes propriétaires de notre corps, affirme par exemple Steiner, nous avons la liberté de disposer de lui comme nous l'entendons, en vendant des parties ou en refusant au contraire de donner ou de vendre des organes ou tissus : cette liberté signifie que personne ne peut nous empêcher ou nous contraindre d'accomplir ces actions. Ceci ne signifie pas que ces actions soient moralement bonnes; on peut considérer, par exemple, que quelqu'un qui refuserait un don de moelle osseuse pour sauver un membre de sa famille est moralement condamnable. Par contre, elles ne sont pas injustes (mais il est en revanche injuste de les empêcher).⁹ Le principe de la propriété de soi garantit la liberté d'utiliser notre personne comme nous l'entendons, mais il laisse ouverte la question de savoir si ce que nous faisons (dans les limites de ce qu'il est légitime que nous contrôlions) est moralement bon ou mauvais :

«Justice is a moral rule assigning equal freedom to each of us through a structure of rights. How we use this freedom, whether for good or ill, is up to us so far as justice is concerned but not so far as other moral rules and values are concerned.»¹⁰

Pour les libertariens, le caractère moralement répréhensible d'une action n'implique pas nécessairement qu'il soit légitime d'interférer avec elle. Le principe de propriété suggère donc la possibilité d'avoir un droit moral d'accomplir une certaine action qui, du point de vue moral (mais qui n'est pas celui des droits), est par ailleurs critiquable.

On peut rapprocher cette position de l'idée défendue par Waldron selon laquelle nous pourrions avoir un «droit de mal agir» (*a right to do wrong*). Waldron affirme en effet que les propositions :

- 1) P a un droit moral de faire A
 - et
 - 2) L'action A accomplie par P est moralement mauvaise
- ne sont pas logiquement incompatibles.¹¹

La possibilité d'affirmer ces deux propositions en même temps suppose une conception pluraliste du domaine moral. Autant Waldron¹² que Steiner¹³ font remarquer que le champ de ce qui est moralement permis et de ce qui est moralement interdit n'est pas coextensif de celui de nos droits moraux. Il existe des actions qu'il est défendu de faire parce qu'elles enfreignent des droits moraux; il existe aussi des

actions qui sont moralement défendues parce qu'elles enfreignent des devoirs tout court (non corrélatifs de droit), parce qu'elles n'expriment pas le respect adéquat à certaines valeurs ou qu'elles contredisent une certaine conception du bien humain.

Selon Waldron, la proposition (1) ne donne aucune raison ou justification pour agir. Avoir le droit moral de vendre notre propre personne ou de nous mutiler ne nous donne en effet aucune raison particulière de le faire ou de s'en abstenir. Nos droits moraux donnent en revanche des raisons à autrui de ne pas interférer avec nos actions. Lorsque nous affirmons notre droit moral à faire quelque chose, nous affirmons en fait le devoir corrélatif de non interférence auquel les autres sont soumis.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les droits de propriété tels qu'ils sont affirmés par les libertariens. La pleine propriété de soi établit notre droit moral à agir comme nous l'entendons et limite l'interférence légitime des autres dans nos actions aux situations où les droits de quelqu'un sont violés. Les droits de propriété établissent ainsi les frontières de ce qu'il est *juste ou injuste* de faire avec les individus. Les libertariens considèrent par ailleurs que les droits moraux et leurs devoirs corrélatifs, en tant qu'ils expriment les exigences de la justice, *sont prioritaires par rapport aux autres exigences morales*. Lors d'un conflit entre différents types de devoir, la moralité requiert que les exigences de la justice soient satisfaites en premier. Nous commettrions, en empêchant quelqu'un d'agir comme il l'entend, *un tort moral plus grave (a worse wrong)*, qu'en le laissant agir d'une manière moralement répréhensible mais qui ne porte toutefois pas atteinte aux droits d'autrui.¹⁴

2 PLEINE PROPRIÉTÉ DE SOI ET INDIFFÉRENCE MORALE DU RAPPORT À SOI.

Nous avons vu que le principe de pleine propriété de soi stipule que, tant que je ne viole pas les droits d'autrui, aucune personne n'est légitimement autorisée à me contraindre à agir autrement que je ne l'ai choisi. Concernant le rapport à soi-même, la thèse de la pleine propriété de soi semble donc accorder à chacun le droit d'agir avec lui-même comme bon lui semble, tout en laissant ouverte la question de savoir si ce qu'il se fait à lui-même est, relativement à d'autres considérations que celle de la justice, moralement acceptable ou non.

Pour certains auteurs, le principe de la pleine propriété de soi serait toutefois incompatible avec l'existence de limites morales concernant

ce que nous sommes autorisés à nous faire à nous-mêmes. La pleine propriété de soi impliquerait l'indifférence morale du rapport à soi.

Dans son commentaire du principe défendu par les libertariens, Bird¹⁵ soutient par exemple que l'existence de devoirs envers soi-même entamerait le principe de *pleine* propriété de soi. Selon cet auteur, si, à la manière de ce que l'on trouve chez Kant, nous ne sommes pas moralement autorisés à nous suicider ou à nous mutiler, ceci signifie que certains aspects de nous-mêmes (notre corps, notre vie) échappent à notre contrôle et que nous ne sommes donc plus pleinement propriétaires de notre personne. Même si un devoir envers soi, ajoute le philosophe, ne confère pas à autrui un droit d'utilisation de ma personne, il soustrait toutefois un aspect de moi-même à la libre utilisation que je pourrais en faire. Pour Bird, par conséquent, les libertariens qui défendent l'idée de pleine propriété de soi doivent affirmer en même temps que les agents n'ont pas de devoirs envers eux-mêmes.

2.1 PLEINE PROPRIÉTÉ DE SOI ET PROPRIÉTÉ DES OBJETS INANIMÉS. LA POSITION DE VALLENTYNE

C'est cette même posture que semble adopter Vallentyne. Dans « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », le philosophe présente une réponse libertarienne aux questions morales soulevées par l'homicide consensuel (euthanasie active, aide au suicide, suicide¹⁶). Dans cet article, Vallentyne distingue clairement les arguments visant à démontrer l'illégitimité d'interférer avec un suicide (les droits de quelqu'un sont-ils violés ?) de ceux qui visent à démontrer que le suicide est moralement acceptable (y a-t-il d'autres considérations morales que celles concernées par les droits qui pourraient nous conduire à condamner moralement le suicide ?). La position du philosophe sur ces deux points est la suivante : *les individus étant originellement pleinement propriétaires d'eux-mêmes*, interférer par la force est illégitime *et* le suicide est moralement acceptable.

Il faut bien remarquer ici que, pour Vallentyne, posséder les pleins droits de propriété sur soi-même ne revient pas simplement à affirmer (contrairement à la manière dont nous avons présenté plus haut les droits de propriété) les devoirs corrélatifs qu'ont les autres de ne pas interférer avec nos actions ; nos pleins droits de propriété nous autorisent également à nous traiter nous-mêmes d'une certaine manière. Concernant le suicide, avoir la pleine propriété de soi signifie non seulement, on vient de le voir, que *personne ne peut interférer* avec un individu qui

désire mettre fin à ses jours, mais aussi que *mettre fin à ses jours est moralement acceptable*. La pleine propriété de soi, nous le verrons encore plus bas, exige ces deux conditions.¹⁷ Or, la seconde exclut notamment l'idée que nous puissions avoir un devoir moral envers nous-mêmes de conserver notre personne.

Cette exclusion des obligations envers soi-même est suggérée par le rapprochement établi par Vallentyne entre la propriété de soi et la propriété des objets inanimés. Dans l'article sur l'homicide consensuel, le philosophe affirme que « les agents autonomes sont initialement pleinement propriétaires d'eux-mêmes dans le même sens qu'une personne peut être pleinement propriétaire d'un objet inanimé (d'une voiture, par exemple) ». ¹⁸ Rapprocher la propriété de soi de la propriété des objets est courant dans la littérature libertarienne. Cependant, alors que ce parallèle vise en principe à illustrer le fait que, de la même manière que si je suis propriétaire d'un couteau, personne n'est autorisé à me dire ce que je dois en faire, si je suis propriétaire de moi-même, personne ne peut me contraindre à agir avec ma personne autrement que je ne le souhaite¹⁹, je pense qu'il prend chez Vallentyne un sens un peu différent.

Les objets inanimés n'imposent aucune contrainte morale sur la manière dont nous sommes autorisés à les traiter. En affirmant que la pleine propriété *de soi* doit être comprise sur le mode de la propriété des objets inanimés, Vallentyne suggère que, si nos droits de propriété trouvent une limite *externe* dans les droits des autres, ils peuvent aussi trouver une limite *interne* dans les contraintes morales susceptibles de restreindre les options admissibles relatives à l'utilisation d'un objet. Imaginons que je puisse me porter acquéreur d'une œuvre d'art mais que, en raison de l'importance de cette œuvre pour le patrimoine culturel, j'aie une obligation de conservation à son égard ; je peux en devenir le propriétaire, mais je ne suis pas autorisé à la détruire ou à l'endommager. Dans ce cas, mon droit de contrôler l'utilisation de cet objet n'est pas entier ; il est limité, non par le droit d'autrui, mais par la valeur que possède cet objet d'art et le devoir de respect que j'ai à son égard. Si ce genre de contrainte existait relativement au rapport à soi-même (c'est de cette manière qu'il faut, je crois, comprendre la position de Vallentyne), alors les droits de propriété que nous possédons sur notre personne pourraient être entamés.

2.2 LES TROIS ÉLÉMENTS DE LA PLEINE PROPRIÉTÉ DE SOI

L'idée que l'existence de contraintes morales relatives à la manière dont nous devons nous traiter nous-mêmes est incompatible avec la possession de droits *entiers* de propriété sur soi est clairement affirmée dans l'énoncé des trois éléments qui, pour Vallentyne, définissent la pleine propriété de soi :²⁰

« [L]e droit entier de maîtriser sa personne consiste en trois éléments : (a) pleins droits de protection de sa personne : nul n'est autorisé à utiliser sa personne sans sa permission ; (b) l'absence de droit d'autrui à maîtriser sa personne : l'utilisation de sa personne n'exige pas la permission d'autrui ; et (c) l'absence de toute obligation impersonnelle [obligation qui n'est due à personne] au sujet de l'utilisation de sa personne. Toute utilisation est permise si tout le monde y consent. En d'autres termes, on a le plein droit de maîtriser l'utilisation de sa personne si et seulement si on a le plein droit de protection de soi et si on a une pleine liberté d'utiliser sa personne (c'est-à-dire, on a aucune obligation personnelle ou impersonnelle à ce sujet.) »²¹

Le point (a) établit que personne n'a le droit d'utiliser notre personne sans notre consentement. Le point (b) stipule qu'un individu n'est pas pleinement propriétaire de lui-même s'il a des obligations envers autrui. Si une personne a promis à une autre, ou s'est engagée par contrat, à ne pas attenter à ses jours, alors les obligations qu'a acquise cette personne envers autrui sont incompatibles avec sa mort. Concernant cet aspect, la personne n'est plus pleinement propriétaire d'elle-même. Le point (c), qui est celui qui nous intéresse plus particulièrement, exclut notamment que nous puissions être à la fois propriétaire de nous-mêmes et avoir des devoirs envers soi. Ce point établit en effet qu'un agent n'est pas pleinement propriétaire de lui-même si l'utilisation qu'il peut faire de lui-même est limitée par des obligations qui ne sont dues à personnes. Pour reprendre le cas du suicide, un individu n'est pas pleinement propriétaire de lui-même si, malgré le fait qu'il souhaite mourir (et qu'il ne viole le droit de personne d'autre en le faisant), il a cependant le devoir moral de rester en vie.

Les devoirs envers soi appartiennent à la catégorie des obligations impersonnelles.²² Chez Kant en effet, que nous utilisons ici comme paradigme d'une position philosophique selon laquelle le rapport à soi n'est *pas* moralement indifférent, les devoirs envers soi-même sont articulés autour de la reconnaissance de la valeur objective de l'humanité (la nature rationnelle). Pour le philosophe allemand, nous avons le devoir de nous comporter avec notre propre personne de manière à respecter et à promouvoir cette valeur, indépendamment de nos préférences et désirs subjectifs. Même si nous souhaitons mourir, pour continuer avec cet exemple, nous avons *l'obligation impersonnelle* de ne pas mettre fin à nos jours.

Dans la perspective kantienne, l'homicide consensuel pourrait constituer un préjudice impersonnel²³ et, par conséquent, ne pas être moralement acceptable. Pour Vallentyne, il n'existe toutefois ni valeur ni préjudice impersonnels. Nous reviendrons plus loin sur ce point (section 4.). Ce qui nous intéresse pour l'instant, c'est qu'en faisant de l'absence d'obligations impersonnelles un élément de la pleine propriété de soi, Vallentyne soutient que ce principe est notamment incompatible avec l'existence de devoirs envers soi. Si nous avions l'obligation de respecter, dans notre rapport à nous-mêmes, la valeur objective de notre humanité, et que le suicide était pour cette raison moralement répréhensible, cela aurait pour conséquence, selon le philosophe, *que nous ne serions plus pleinement propriétaires de nous-mêmes*. Nous ne pourrions en effet plus nous traiter nous-même comme nous traitons les objets inanimés.

Mais il n'est pas sûr, toutefois, que l'existence de devoirs envers soi conduise nécessairement à limiter les droits de propriété que les individus possèdent sur eux-mêmes. Si l'on comprend les droits de propriété comme protégeant notre liberté (négative) d'agir comme nous l'entendons, l'inexistence des obligations impersonnelles n'est pas, à notre avis, une condition de la pleine propriété de soi.

3 PLEINE PROPRIÉTÉ DE SOI ET DEVOIR ENVERS SOI : UNE INCOMPATIBILITÉ ?

L'existence de devoir envers soi est-elle en effet véritablement incompatible avec la thèse de la pleine propriété de soi ? On comprend bien que si nous ne sommes pas moralement autorisés à nous suicider, alors cela signifie que nous ne sommes pas *libres* d'agir avec nous-mêmes comme nous le voulons. Mais cela signifie-t-il que nous ne sommes plus pleinement propriétaires de nous-mêmes au sens où

l'entendent traditionnellement les libertariens, c'est-à-dire au sens où nos droits de propriété doivent garantir que nous ne soyons pas contraints par les autres à agir autrement que nous ne l'avons choisi ?

Le mot « libre », en fait, est ambigu, et il est important de s'entendre ici sur son sens. Que voulons-nous dire quand nous affirmons que, si les devoirs envers soi existent, alors nous ne sommes plus *libres* de faire avec nous-mêmes ce que nous voulons ? Et quel est le sens de la *liberté* que défendent les libertariens ?

3.1 LIBERTÉ NÉGATIVE ET LIBERTÉ MORALE

À la manière du principe de non nuisance défendu par Mill, le principe de la propriété de soi stipule que, dans la mesure où ses actions ne causent pas de tort à autrui, chacun doit être laissé *libre* d'agir comme il l'entend.²⁴ Cette liberté a un sens bien précis : « [L]ibertarism (...), écrit Narveson, is the doctrine that the only relevant consideration in political matters is individual liberty : that there is a delimitable sphere of action for each person, the person's « rightful liberty », such that one may be forced to do or refrain from one wants to do only if what one would do or not do would violate, or at least infringe, the rightful liberty of some other person. »²⁵ La « liberté légitime » des personnes dont parle Narveson est la *liberté négative* (ou politique). Nos droits de propriété nous protègent de l'interférence des autres dans nos actions individuelles ; ils traduisent l'idée que les agents ont seuls l'autorité de décider de ce qu'ils font d'eux-mêmes. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, dire que nous devons être laissés libres de nous autodéterminer dans un certain domaine ne signifie pas nécessairement que tout ce que nous faisons au sein de ce domaine est moralement bien. Le droit, même absolu, de nous autodéterminer librement dans ce sens ne dit pas encore que nous ayons la *liberté morale* d'agir avec nous-mêmes comme nous l'entendons.

Il faut donc distinguer clairement entre *liberté négative* et la *liberté morale*. Nous avons la *liberté négative* d'agir avec nous-mêmes comme nous le voulons tant que les autres (ou l'État) n'ont pas le droit d'interférer par la contrainte avec nos conduites individuelles. Nous avons la *liberté morale* d'agir comme nous l'entendons avec notre propre personne si ce que nous faisons avec elle n'est soumis à aucune contrainte normative ; si ce que nous faisons de notre propre personne est moralement indifférent.

Sur la base de cette distinction entre liberté morale et liberté négative, nous pouvons maintenant reformuler la question que nous posions plus haut. Si nous avons des devoirs envers nous-mêmes, alors il est certain que nous ne sommes pas *moralement libres* de faire avec nous-mêmes ce que nous voulons. Mais est-ce que cela signifie que nous n'avons pas la *liberté négative* de le faire ? Ou, plus exactement : dans quelle mesure l'existence d'un devoir moral envers soi-même (par exemple, de ne pas se suicider) implique-t-elle une limitation de mes droits de propriété ; c'est-à-dire dans quelle mesure autorise-t-elle les autres à interférer dans mes actions ?

3.2 DEVOIR D'ASSISTANCE ENVERS AUTRUI ET DEVOIR ENVERS SOI

On peut répondre à la question que nous venons de poser en établissant un parallèle entre l'existence de devoir envers soi et l'existence de devoir de porter assistance à autrui.

On sait que la thèse de la pleine propriété de soi exclut que nous ayons l'obligation de venir en aide à ceux qui en ont besoin. Cette thèse exclut en fait plus précisément que les individus puissent être *forcés* à venir en aide aux autres. Contraindre les individus à mettre à disposition des ressources personnelles pour aider les autres revient, pour les libertariens, à les utiliser comme des moyens en vue du bien-être des autres personnes²⁶.

Cette position suppose que la souveraineté des individus, c'est-à-dire leur liberté de choisir, est plus importante que les intérêts des individus qui ont besoin d'aide. Certes, l'usage de la contrainte, comme le relève Vallentyne, peut être envisagée, quand les avantages pour les autres sont considérables et que les coûts pour la personne forcée sont minimes²⁷. Mais, en principe, l'usage de la contrainte dans cette situation n'est pas permis.

Le fait que nous ne puissions pas être contraints d'aider les autres n'exclut pas toutefois qu'il puisse être moralement recommandable de le faire ou même que nous en ayons l'obligation – dans la mesure où cette obligation ne peut pas être imposée par la force. « [E]n supposant qu'un agent n'ait fait de tort à personne, écrit Vallentyne, et qu'il n'ait pas pris d'engagements contractuels, personne ne peut le forcer à aider autrui. Et pourtant, dans les cas où nous pouvons, à un coût personnel minime, fournir une aide significative à une personne dans le besoin (...), il semble que nous ayons l'obligation de le faire. Il y a, cependant, plusieurs façons bien connues d'affaiblir

cette objection. Selon un premier point de vue, il est moralement très désirable de fournir une aide dans de tels cas, mais on n'a pas l'obligation de le faire. Un second point de vue consiste à accepter cette obligation en soulignant que les autres ne sont pas autorisés à la faire respecter. »²⁸ On comprend donc que tant qu'ils ne sont pas des obligations de justice, les devoirs d'assistance envers autrui sont compatibles avec la pleine propriété de soi.

Sur la base de ce que nous venons de dire à propos des devoirs d'aider autrui, on peut se demander maintenant si l'existence de devoir envers soi impliquerait une limitation originaire de nos droits de propriété. Si nous n'étions pas moralement autorisés à nous suicider, les autres seraient-ils autorisés à nous en empêcher ? Dans ce cas, le respect de la liberté de l'individu n'est pas en conflit avec les intérêts ou le bien-être des autres, mais avec le respect d'une valeur ou d'un intérêt *objectif*. Or, étant donné l'engagement normatif des libertariens à l'égard de la souveraineté personnelle, on a du mal à voir comment nos droits de propriété, qui ne peuvent pas être légitimement entamés par les exigences morales dérivant de la prise en compte des besoins des autres personnes, pourraient être limités par l'exigence de respecter une valeur impersonnelle.²⁹

« Une personne peut avoir l'obligation morale d'aider une voisine âgée, écrit Vallentyne, mais la justice ne l'exige que si d'autres sont autorisés à l'y contraindre »³⁰. De la même manière, une personne peut avoir une obligation morale de ne pas mettre fin à ses jours, sans que d'autres soient légitimement autorisés à l'empêcher de le faire. Nous avons dans ce cas un *droit d'agir moralement mal*. Et comme nous l'avons dit plus haut, pour les libertariens, il est moralement plus grave de nous empêcher de nous suicider que de nous laisser accomplir cette action, même si elle est (par hypothèse) moralement condamnable.

Il ne semble pas que l'existence de devoir envers autrui doive conduire à limiter les droits entiers de contrôle que nous avons originairement sur nous-mêmes. Dans l'article sur l'homicide consensuel, Vallentyne affirme par ailleurs qu'une personne ne perd pas ces droits en participant à un suicide ou une euthanasie volontaire ; elle ne perdrait ces droits que si ces actions violaient les droits de quelqu'un. « [O]n ne perd pas un droit de protection de soi en raison d'un préjudice impersonnel. Si une action ne fait de tort à personne, pourquoi engendrerait-elle une perte de droit ? [L]'usage de la force non-consensuelle contre sa personne ne saurait être permis

en raison du simple fait qu'il aurait commis un préjudice impersonnel. Les individus sont plus inviolables que cela.»³¹ Ne pas agir conformément à une obligation impersonnelle peut être moralement critiquable, mais cela ne légitime pas, encore une fois, que les autres puissent légitimement entraver notre liberté.

Concernant nos devoirs envers nous-mêmes, notre liberté négative n'est en fait restreinte, et l'interférence des autres permise, que si ces devoirs deviennent des « obligations légitimement imposables ». L'interdiction *légale* de vendre ses organes, d'avorter ou de se prostituer entament clairement nos pleins droits de propriété. Car dans ce cas les agents n'ont plus l'autorité de décider pour eux-mêmes de ce qu'ils font de leur personne. Bird considère que si une personne peut légitimement intervenir pour m'empêcher de violer un devoir envers moi-même, alors cette personne fait la même chose que l'État qui intervient par la contrainte pour m'empêcher de violer les droits d'autrui³². Mais ces deux types d'intervention ne peuvent être assimilées que si elles constituent des manières d'interférer par la force qui reposent par ailleurs sur une limitation légitime de mes droits. Or, comme nous venons de le dire, l'existence d'un devoir envers soi ne justifie pas une restriction de mes droits de propriété. Il reste qu'une personne peut toujours me dire que ce que je me fais à moi-même est mal et me déconseiller d'agir de cette façon ; mais ce type d'« intervention », parce qu'elle ne remet pas en cause ma liberté d'agir comme je l'entends, ne peut être assimilée à une interférence par la contrainte. Par ailleurs, récuser la légitimité d'une telle intervention nécessite d'invoquer des raisons qui, puisque mon droit à décider pour moi-même n'est pas dans ce cas remis en cause, n'ont plus rien à voir avec le respect de la liberté des personnes.

3.3 LE JUSTE ET LE BIEN

L'existence d'un devoir envers soi n'implique pas nécessairement que nos droits de propriété soient restreints. La position libertarienne invite en fait à distinguer clairement ce qui est *injuste* de ce qui est *immoral*. Si nous avons des devoirs envers nous-mêmes, il est possible que certaines choses que nous nous faisons à nous-mêmes soient immorales, mais elles ne sont pas injustes. Cette distinction est déjà présente chez Kant. Pour le philosophe allemand, l'existence de devoirs envers soi est en tension avec le respect de la liberté individuelle affirmée dans la *Doctrine du droit*. Dans la première partie de la

Métaphysique des mœurs,³³ Kant entérine le principe « volenti non fit injuria », selon lequel, parce que ce que nous nous faisons à nous-mêmes est en principe volontaire, il est impossible pour un individu de commettre une injustice envers lui-même.³⁴ La justice concerne, pour le philosophe, le domaine des rapports impersonnels. Le suicide peut donc bien être immoral, mais il n'est pas injuste. Höffe fait d'ailleurs remarquer que si Kant tenait le suicide pour *éthiquement* interdit, il s'est toutefois élevé contre les tentatives des juristes de son temps qui tentaient de faire du maintien de soi un devoir juridique³⁵.

Vallentyne fait lui-même cette distinction entre le juste et le bien. Dans l'article que nous avons déjà mentionné, il affirme que la possession des pleins droits de protection et l'absence d'obligation personnelle (les deux premières conditions définissant la pleine propriété de soi) suffisent pour établir qu'il n'est pas moralement permis d'utiliser l'usage de la force pour empêcher un homicide consensuel ; pour établir que l'homicide consensuel n'est pas *injuste*. L'absence d'obligation impersonnelle doit justifier, au-delà du fait que personne n'a le droit d'user de la force pour empêcher un homicide consensuel, que cet homicide est aussi moralement acceptable : « L'intervention forcée dans le cas d'un homicide consensuel n'est pas en général moralement permise. Cela n'établit pas, cependant, qu'il soit permis de participer à un homicide consensuel. Le simple fait que les autres ne sont pas autorisés à utiliser la force pour intervenir dans une action n'établit pas que cette action soit permise. Je vais montrer néanmoins qu'en général l'homicide consensuel est moralement acceptable. »³⁶ Mais déterminer si l'homicide consensuel est moralement acceptable dépasse les questions de justice. On ne comprend pas dès lors pourquoi le caractère moralement acceptable de l'homicide consensuel, qui dépend de l'inexistence d'obligation ou de préjudice impersonnel, devrait être une condition de la pleine propriété de soi, puisque ce principe, si l'on s'en tient à la manière dont nous l'avons présenté en première partie, ne vise précisément à définir que ce qu'il est juste/injuste de faire avec les personnes.

3.4 LA DÉFINITION DE VALLENTYNE : UNE CONCEPTION DE LA PLEINE PROPRIÉTÉ DE SOI QUI VA AU-DELÀ DES QUESTIONS DE JUSTICE

Comme on a essayé de le montrer, le principe de la pleine propriété de soi n'implique pas l'inexistence des devoirs envers soi. La défi-

12

dition que donne Vallentyne de la pleine propriété de soi nous paraît donc constituer une *extension* de ce principe qui va au-delà des questions de justice, donc au-delà du respect de l'égalité de chacun.

Sur la base des développements précédents, on peut dire que le problème du rapport entre le principe de la pleine propriété de soi et la question du rapport moral à soi-même, et plus particulièrement de l'indifférence morale du rapport à soi, se présente de cette façon :

- Soit le principe de la pleine propriété de soi affirme seulement le droit de chacun de se conduire avec lui-même comme il l'entend dans les limites du respect du droit d'autrui ; dans ce cas, l'existence de devoirs envers soi n'entame pas les pleins droits de propriété que nous avons sur nous-mêmes. Ce n'est que si nous avons des obligations envers nous-mêmes *et que ces obligations peuvent légitimement être appliquées par la force* que les devoirs envers soi deviennent incompatibles avec la pleine propriété de soi.
- Soit le principe de la pleine propriété de soi affirme le droit de chacun (dans les limites du respect du droit d'autrui) à s'autodéterminer comme il l'entend *et* la liberté morale de faire avec lui-même ce qu'il souhaite (la position de Vallentyne) ; mais alors ce principe n'est plus uniquement concerné par l'établissement des frontières du juste, puisqu'il stipule aussi la manière dont nous sommes autorisés à nous traiter nous-mêmes moralement. Dans ce cas le principe de la pleine propriété de soi n'est pas seulement un rempart contre le paternalisme et le moralisme légal, mais il récuse aussi le moralisme qui autoriserait autrui ou les philosophes moraux à nous dire comment il est moralement bien ou mal de nous conduire dans les actions qui ne concernent que nous-mêmes.

Compris dans ce sens plus étendu, le principe de la pleine propriété de soi ne peut par ailleurs être justifié par les seules raisons qui fondent la défense de la liberté négative. Pour les libertariens, l'attribution de droits de propriété est fondée sur la reconnaissance de la capacité des individus à poser des choix autonomes. Or, on ne voit pas comment la reconnaissance de la valeur de l'autonomie pourrait justifier l'inexistence des devoirs envers soi. Il ne s'agit pas en effet de l'exigence de respecter la volonté des individus que les choix que font ces derniers dans le domaine du rapport à soi doivent être moralement indifférents. L'indifférence morale du rapport à soi doit être justifiée par d'autres considérations. Chez Vallentyne, on l'a vu, si personne n'a

le droit d'interférer par la force avec un suicide, c'est parce qu'aucun droit, dans cette action, n'est violé. Mais le caractère moralement acceptable du suicide ne peut être déterminé sur la base du critère du respect des droits ; il repose, pour Vallentyne, sur la thèse selon laquelle les valeurs et préjudices impersonnels n'existent pas.

4 INDIFFÉRENCE MORALE DU RAPPORT À SOI ET VALEURS IMPERSONNELLES

Si l'on s'en tient à comprendre le principe de pleine propriété de soi comme établissant les limites dans lesquelles les autres peuvent légitimement interférer avec ce que nous faisons de nous-mêmes et de nos possessions, alors la thèse de la pleine propriété de soi est compatible avec l'idée que nous pouvons avoir, par ailleurs, des devoirs envers nous-mêmes. Elle n'implique pas l'indifférence morale du rapport à soi.

La position libertarienne, cependant, est bien une position qui conduit à affirmer l'indifférence morale du rapport à soi. Mais ceci pour des raisons qui ne tiennent pas au principe de la pleine propriété de soi lui-même, mais au fait que les libertariens en général, et notamment Vallentyne, ont une conception subjectiviste des valeurs.

Retournons un instant à Kant. Chez le philosophe allemand, nous l'avons déjà évoqué, tous les devoirs envers soi sont articulés autour de la reconnaissance de la valeur objective de l'humanité. D'une manière générale, la notion même de devoir envers soi implique la considération d'un bien ou d'une valeur objective ou impersonnelle. Les théories morales qui ont une conception subjective du bien, ou pour lesquelles toutes les valeurs moralement pertinentes relèvent du bien-être, des préférences ou des choix individuels, ne peuvent pas penser de manière cohérente l'idée de devoir envers soi, car aucun bien ou valeur objectif ne peut venir imposer de contraintes normatives sur les désirs ou les actions des individus relativement à eux-mêmes. Comme le relève Hurka, « Such an account cannot support serious self-regarding duties for it excludes any claims about what humans ought to desire. »³⁷

Dans son article sur l'homicide consensuel, Vallentyne soutient que l'homicide consensuel est moralement acceptable car les préjudices ou les valeurs impersonnels n'existent pas. Du moment que tout le monde a consenti à une action, il n'existe aucune autre considération qui pourrait disqualifier cette action du point de vue moral.

L'idée même qu'il puisse exister des valeurs ou des préjudices impersonnels est, pour Vallentyne, « mystérieuse » :

« Les valeurs impersonnelles – selon lesquelles une chose peut être bonne ou mauvaise sans l'être pour quelqu'un – sont aussi mystérieuses que les préjudices impersonnels. Toutes les valeurs pertinentes à la moralité sont basées sur le bien-être des individus ou sur le respect de leur volonté. La vie et l'autonomie sont typiquement moralement importantes, mais c'est parce qu'elles sont importantes pour des individus qui sont vivants et autonomes. Rien n'est important sans être important pour quelqu'un. »³⁸

Bird distingue la thèse de la pleine propriété de soi de la « stratégie kantienne » de cette façon : dans l'approche kantienne, ce qui compte c'est la valeur *de* l'individu, ou plutôt de la *personne*, des caractéristiques et propriétés qui lui confèrent sa dignité ; pour les défenseurs de la thèse de la pleine propriété de soi, ce qui compte moralement c'est ce qui a de la valeur *pour* les individus³⁹. Si, dans notre rapport à nous-mêmes, nous devons respecter la valeur de notre personne, alors il existe un certain nombre de choses que l'on ne peut pas se faire à soi-même. Si, en revanche, ce qui compte moralement, ce sont les valeurs *pour* les individus (ce qu'ils expriment par leurs choix et préférences subjectives), alors nous pouvons nous faire à nous-mêmes tout ce que nous voulons.

L'indifférence morale du rapport à soi est liée ici à la restriction du domaine moral, pour ce qui concerne le sujet autonome, à la considération exclusive de ses choix et préférences personnels. Il n'existe dans cette perspective ni valeur ni idéal impersonnel qui puissent constituer une limite normative à l'égard de ce que nous faisons de nous-mêmes. C'est cette position subjectiviste qui permet à Nozick d'affirmer :

« Le consentement volontaire ouvre les frontières et permet les incursions. (...) Locke prétendait que le fait de donner votre permission ne donne pas moralement le droit à un autre de vous tuer, parce que vous n'avez pas le droit de vous suicider. Ma propre proposition, non paternaliste, maintient que quelqu'un a le droit (ou peut permettre à un autre) de lui faire n'importe quoi, à moins qu'il n'ait une obligation envers quelque tierce partie de ne pas le faire ou de ne pas le permettre. »⁴⁰

Si Nozick veut dire ici que le consentement ouvre toutes les frontières *morales* et non seulement les frontières du *juste*, c'est parce qu'il

n'existe, au-delà de la prise en compte de la volonté des individus, aucune autre considération pertinente pour juger de la licéité morale d'une action. La volonté des agents détermine non seulement si j'ai le droit d'interférer ou non avec leurs actions mais aussi si cette action est moralement permise. Si le suicide était un préjudice impersonnel, écrit Vallentyne, cela voudrait dire que « la volonté des agents ne serait pas suffisante pour déterminer si une action est permise »⁴¹.

CONCLUSION

Vallentyne prétend que l'absence de devoir envers soi-même est une condition de la pleine propriété de soi. Mais si nos droits de propriété affirment simplement notre droit moral à agir comme nous l'avons choisi, c'est-à-dire sans en être empêché par les autres, alors le principe de pleine propriété de soi n'implique pas l'indifférence morale du rapport à soi. Si tel était le cas, il faudrait pouvoir montrer que le droit entier de s'autodéterminer (ou la liberté *négative* complète) implique la *liberté morale* de faire avec nous-mêmes tout ce que nous voulons.

Or, il n'y a pas de rapport d'implication de l'un à l'autre. D'une part, l'existence (hypothétique) de devoirs envers soi ne conduit pas nécessairement à limiter notre liberté négative. Dans la mesure où le non-respect des devoirs envers soi-même ne limite pas originairement les droits de propriété des individus et qu'il ne viole les droits de personne, on peut tout à fait concevoir, du point de vue libertarien, que nous ayons, dans le domaine du rapport à soi, *un droit moral de mal agir*.

D'autre part, les raisons qu'ont les libertariens d'accorder aux individus des droits de propriété sur eux-mêmes (ou en d'autres termes, le respect de la capacité des personnes à poser des choix autonomes) ne donnent pas en même temps des raisons d'affirmer que le rapport moral à soi-même est moralement indifférent. La défense de la liberté des individus et la thèse de l'indifférence morale du rapport à soi reposent sur des justifications différentes. Pour Vallentyne, comme on l'a vu, cette thèse repose sur l'idée que les intérêts des individus sont définis par leurs préférences subjectives et que les valeurs impersonnelles n'existent pas. Nous n'avons fait ici que montrer le lien entre la thèse de l'indifférence morale du rapport à soi et celle de l'inexistence de valeurs ou préjudices impersonnels. Mais les idées que les valeurs impersonnelles sont « mystérieuses », et que ce que nous nous faisons à nous-mêmes est moralement indifférent, restent évidemment à démontrer.

NOTES

- 1 J'emprunte l'expression « indifférence morale du rapport à soi » à Ruwen Ogien, qui soutient dans son ouvrage *L'éthique aujourd'hui*, mais sans invoquer le principe de la pleine propriété de soi, que ce que nous nous faisons à nous-mêmes n'a pas d'importance pour la morale. Cf. Ogien, Ruwen, *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, FolioEssais, 2007.
- 2 Vallentyne, Peter, « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », *Revue philosophique de Louvain*, vol. 101, 2003.
- 3 Nozick, Robert, *Anarchie, Etat et utopie*, Paris, PUF « Quadrige », 2008 (2ème édition), p. 213.
- 4 *Ibid.*, p. 344.
- 5 Pour une liste des droits constituant le concept de pleine propriété ou de propriété libérale (*full or liberal ownership*), cf. Becker, Lawrence C., *Property Rights. Philosophic Foundations*, Boston/London/Melbourne/Henley, Routledge & Kegan Paul, 1977, pp. 18-20.
- 6 Cf. Vallentyne, Peter, « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 13 et Steiner, Hillel, « Moral Rights », 463-465. Pour une discussion plus approfondie, cf. Krammer, M.H., Simmonds N.E. et Steiner, H., *A Debate over Rights*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- 7 Vallentyne, Peter, « Le libertarisme de gauche et la justice », *Revue économique*, vol. 50, n°4, p. 859.
- 8 Vallentyne, Peter, « Introduction : Left-Libertarism-A Primer », p. 2.
- 9 Steiner, Hillel, *An Essay on Rights*, Cambridge MA, Blackwell Publishers, 1994, p. 233.
- 10 *Ibid.*, p. 229.
- 11 Waldron, Jeremy, « A Right to do Wrong », *Ethics*, vol. 92, n°1, 1981, pp. 21-39.
- 12 « [I]n the moral sphere, notions like *duty*, *wrongness*, and *permissibility* are – though relevant to rights – not confined to the area of rights. Certainly, there are some actions that are impermissible, some actions we have a duty to do, because they are infringements of the rights to others. But actions may also be morally impermissible or more generally subject to moral criticism for other and more subtle reasons. » *Ibid.*, p. 24.
- 13 Steiner, Hillel, « Moral Rights », in Copp, David, *Ethical Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 467.
- 14 *Ibid.*
- 15 Bird, Colin, *The Myth of Liberal Individualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 143.
- 16 Comme nous nous intéressons ici à la question de rapport moral à soi-même, nous prendrons comme référence l'exemple du suicide.
- 17 Vallentyne, Peter, « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 5.
- 18 *Ibid.*
- 19 Cf. par exemple Cohen : « [T]he ownership of material things (...) is the proper model for the concept of self-ownership. If I am the (full) legal owner of a knife, then the state may prevent me from putting it in your back, but it may not, in the ordinary course of events, direct me to place it at your disposal, because, for example, you need it at the moment (...). » Cohen, G.A., *Self-Ownership, Freedom and Equality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 215-216.
- 20 Les trois éléments qui suivent définissent plus exactement le droit entier de maîtriser sa propre personne, qui n'est lui-même qu'un aspect de la pleine propriété de soi. Les droits de pleine propriété incluent quatre éléments: (1) un droit entier de maîtrise sur l'utilisation de soi; (2) une pleine immunité contre la perte non-consensuelle de ces droits; (3) un droit entier de transférer ces droits à d'autres; (4) un droit entier d'être compensé si quelqu'un viole ces droits. Cf. Vallentyne, Peter, « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 7.
- 21 *Ibid.*, p. 8.
- 22 Nous considérons ici que les droits jouent un rôle dans les rapports interpersonnels et que les devoirs envers soi ne sont pas corrélatifs de droits. Dans ce sens, les devoirs envers soi sont des obligations *impersonnelles*. Mais même si les devoirs envers soi étaient corrélatifs de droits, étant donnée la conception libertarienne des droits comme protégeant les choix, la violation d'un devoir envers soi ne pourrait pas constituer une injustice. Une violation de ces devoirs constituerait de toute façon un préjudice *impersonnel*.
- 23 Un préjudice impersonnel est une action qui est moralement interdite, mais pas parce qu'elle viole les droits de quelqu'un – c'est-à-dire même si tous les agents concernés y consentent.
- 24 « Self-ownership is the moral principle that one ought to be left free to do whatever one chooses so long as non-consenting other persons are not thereby harmed, in specified ways. » Arneson, Richard J., « Lockean Self-Ownership : Towards a demolition », *Political Studies*, n°39, 1991, pp. 36-54. On peut rapprocher le principe de propriété de soi de principe millien de non nuisance (*non harm principle*) : « La seule raison légitime que puisse avoir une communauté civilisée d'user de la force contre un de ses membres, contre sa propre volonté, est d'empêcher que du mal ne soit fait à autrui. Le contraindre pour son propre bien, physique ou moral, ne fournit pas une justification satisfaisante. (...) Quant à l'aspect qui le concerne simplement lui-même son indépendance est, en droit, absolue. L'individu est souverain sur lui-même, son propre corps et son propre esprit. » Mill, John Stuart, *De la liberté*, Paris, Gallimard Folio Essais, 1990, p. 74-75.
- 25 Narveson, Jan, *The Libertarian Idea*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 7.

- 26 Cf. Vallentyne, Peter et Steiner, Hillel, *Left-Libertarianism and its critics. The Contemporary Debate*, London New York, Palgrave, 2000, pp. 4-5.
- 27 Cf. Vallentyne, Peter, « Libertarisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 12.
- 28 Vallentyne, Peter, « Le libertarisme de gauche et la justice », pp. 869-870.
- 29 Au-delà du fait que, comme on le verra plus loin, l'existence de valeur impersonnelle est, pour Vallentyne, douteuse.
- 30 Vallentyne, Peter, « Le libertarisme de gauche et la justice », p. 859.
- 31 Vallentyne, Peter, « Libéralisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 17.
- 32 Bird, Colin, *The Myth of Liberal individualism*, p. 143.
- 33 Cf. Kant, Emmanuel, *Métaphysique des moeurs II. Doctrine du droit. Doctrine de la vertu*, Paris, Garnier Flammarion, p. 36. La manière dont Kant définit les actions justes/injustes est par ailleurs très proche de celle des libertariens: « Toute action est juste qui peut faire coexister la liberté de l'arbitre de chacun avec la liberté de tout autre selon une loi universelle, ou dont la maxime permet cette coexistence. Si donc mon action (...) peut coexister avec la liberté de chacun selon une loi universelle, celui qui m'en empêche commet à mon égard un acte injuste (...). » Kant, Emmanuel, *Métaphysique des moeurs II. Doctrine du droit. Doctrine de la vertu* p. 17. On notera aussi que selon cette définition, interférer avec quelqu'un qui ne remplit pas ses devoirs envers lui-même est un acte injuste.
- 34 « Le devoir envers soi-même ne peut pas être considéré de manière juridique, puisque le droit ne touche qu'à mes relations avec les autres hommes. Je n'ai pas d'obligations juridiques envers moi, car ce que je me fais à moi-même, je le fais de mon plein consentement. Pour la même raison, je ne commets pas d'injustice lorsque j'agis contre moi-même. » KANT, E., *Leçons d'éthique*, Paris, Le livre de Poche, 1997, p. 226.
- 35 Cf. Höffe, Ottfried, *Introduction à la philosophie pratique de Kant*, Fribourg, Castella, 1985, p.180.
- 36 Vallentyne, Peter, « Libéralisme, propriété de soi et homicide consensuel », p.
- 37 Hurka, Thomas, *Perfectionism*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 5.
- 38 Vallentyne, Peter, « Libéralisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 21.
- 39 Bird, Colin, *The Myth of Liberal individualism*, Cambridge, pp. 158-159.
- 40 Nozick, Robert, *Anarchie, Etat et utopie*, p. 82.
- 41 Vallentyne, Peter, « Libéralisme, propriété de soi et homicide consensuel », p. 21.

16

VOLUME 6 NUMÉRO 1
PRINTEMPS/ÉTÉ 2011

INTRODUCTION PHILOSOPHIE ET THÉORIES DE L'ÉDUCATION

DOSSIER DIRIGÉ PAR

BRUCE MAXWELL
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

HÉLOÏSE CÔTÉ
UNIVERSITÉ LAVAL

Bien que le Québec soit pourvu d'un réseau de groupes et de centres de recherche en éducation comparable à celui de n'importe quel pays de l'OCDE, il est surprenant de constater qu'il n'en existe aucun qui s'inscrit dans le champ de la philosophie de l'éducation. Les contributions à ce dossier des *Ateliers de l'éthique*, qui ont d'abord pris la forme de communications dans le cadre d'un colloque qui s'est déroulé à l'université McGill en novembre 2009, sont le fruit d'une première tentative, à notre connaissance, de constituer une communauté de recherche sur la philosophie de l'éducation québécoise.

Il est à noter que l'absence d'un organisme québécois se consacrant exclusivement à l'étude de la philosophie de l'éducation comporte certains avantages : premièrement, l'isolement disciplinaire – ce à quoi la philosophie de l'éducation est parfois associée ailleurs dans le monde – est pratiquement impossible. En effet, en l'absence d'une infrastructure de recherche, les philosophes de l'éducation québécois doivent rendre des comptes à leurs collègues en philosophie ou dans d'autres domaines de l'éducation (didactiques, sociologie de l'éducation, théories de l'apprentissage et du développement, etc.), voire aux confrères et consoeurs de toutes ces disciplines à la fois. Cette perméabilité de la philosophie de l'éducation pourrait expliquer en partie pourquoi celle-ci exerce une certaine influence sur le discours public, comme on a pu le constater notamment lors de la conception du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse.

Toutefois, le prix à payer pour ce contact *interdisciplinaire* obligé est l'isolement *intradisciplinaire* : un philosophe de l'éducation œuvrant dans une université québécoise se retrouve généralement coupé de ses collègues du même domaine. Par conséquent, il ne récolte aucun des bénéfices que lui apporterait un réseau de recherche, soit la possibilité d'avoir à intervalles réguliers des commentaires de la part de confrères et de consoeurs qui ont la même formation que lui, l'accès à une banque interuniversitaire de chargés de cours et d'assistants de recherche, etc. Le but du colloque tenu à McGill en 2009 et auquel les auteurs du présent dossier ont participé était justement de commencer à combler ce besoin de réseautage.

Comme le colloque s'est également donné le mandat de « faire le point sur la philosophie de l'éducation au Québec », il est pertinent de se demander si une approche proprement québécoise de la philosophie de l'éducation peut être repérée à travers les diverses contributions. Outre la traduction du texte d'Ingrid Robeyns, qui est publié pour la première fois en français, les articles du présent numéro sont tous des textes originaux produits par des chercheurs québécois établis ou en formation. Même si les cinq articles ne constituent qu'un échantillon réduit des communications présentées dans le cadre du colloque, ils démontrent que la philosophie de l'éducation québécoise ne se limite pas à une réflexion sur les finalités de l'éducation, la tâche qui échoit généralement à cette discipline. En écho à la conception mise de l'avant il y a trente ans par le grand philosophe de l'éducation et ex-professeur de l'Université de Montréal Olivier Reboul, on discerne dans l'ensemble des textes un apport original aux recherches en sciences de l'éducation qui se caractérise par la diversité de ses objets de recherche, ainsi que par le radicalisme et l'humanisme des positions théoriques. Tout comme leurs collègues québécois travaillant dans les autres branches des sciences humaines, les auteurs du présent dossier font preuve d'ouverture en puisant dans les corpus scientifiques aussi bien français qu'anglo-saxon. De plus, contrairement à leurs homologues français, aucun des auteurs québécois ne semble animé par l'obligation professionnelle de défendre sur la scène publique l'idéal d'autonomie en tant que principale finalité de l'éducation contemporaine ou de dénoncer les valeurs morales et intellectuelles prétendument véhiculées par un système éducatif dit « rationalisé » (la ruse, l'agressivité, la combativité et la compétitivité, la réussite à tout prix, etc.). La majeure partie de ces textes s'inscrivent dans les débats éducatifs actuels et invitent les lecteurs à réfléchir sur des problèmes concrets reliés aux pratiques ou aux expériences des enseignants.

17

Défini comme un rejet de la nostalgie, la réceptivité à l'égard du système éducatif du XXI^e siècle et l'esprit réformiste qui animent nos auteurs inciteraient à penser que la philosophie de l'éducation québécoise ressemble à la philosophie de l'éducation anglo-saxonne si ce n'était d'une différence importante. De fait, plusieurs philosophes de l'éducation anglo-saxons perçoivent leur champ de recherche comme une arme à double tranchant : d'une part, si on cherche à se conformer aux exigences de la tradition philosophique, on échoue par le fait même à rejoindre les enseignants; de l'autre, si on réussit à aborder une problématique d'une manière qui convient au milieu pratique, ce sont les philosophes qui sont déçus. À ce titre, la philosophie de l'éducation québécoise semble avoir trouvé une solution pour réconcilier ces deux impératifs, et ce, en combinant l'érudition de la tradition philosophique et le pragmatisme requis par les milieux éducatifs. C'est dire que l'exercice de faire le point sur la philosophie de l'éducation au Québec, d'abord dans le cadre d'un colloque puis dans le présent numéro des *Ateliers de l'éthique*, a permis de constater qu'au Québec, on semble avoir découvert des pistes pour muer les deux faces d'une même médaille en un continuum où la pratique nourrit la théorie et, inversement, où la théorie fournit les assises nécessaires à la pratique.

TROIS MODÈLES «ÉDUCATIFS»: DROIT, POTENTIALITÉ ET CAPITAL HUMAIN¹

INGRID ROBEYNS
UNIVERSITÉ D'AMSTERDAM

RÉSUMÉ

Dans cet article, j'analyse trois logiques normatives qui peuvent fonder les politiques éducatives en portant une attention particulière aux questions liées aux spécificités des sexes. Ces trois modèles éducatifs sont la théorie du capital humain, le discours du droit et l'approche des potentialités. D'abord, je décris cinq rôles que l'éducation peut jouer. Ensuite, j'analyse les trois modèles pouvant fonder les politiques éducatives. La théorie du capital humain pose un certain nombre de problèmes parce qu'elle s'avère économiciste, fragmentée et essentiellement instrumentaliste. Le discours du droit et l'approche des potentialités sont en principe des modèles multidimensionnels et inclusifs et peuvent par le fait même tenir compte des rôles intrinsèques et non économicistes de l'éducation. Toutefois, selon la manière dont quelqu'un satisfait aux exigences spécifiques des cadres théoriques du droit et des potentialités, ceux-ci peuvent également présenter des difficultés. Je termine cet article en soutenant que la visée intrinsèque des politiques éducatives devrait être d'augmenter les potentialités des individus et que nous devrions employer les discours du droit de façon stratégique, c'est-à-dire lorsqu'il est probable qu'ils amènent les gens à réaliser leurs potentialités.

ABSTRACT

In this paper, I discuss three normative approaches that can establish educational policies with special attention to gender issues. These three models of education are human capital theory, the discourse of law and the capabilities theory. First, I describe five roles that education can play. Then I analyze the three foundational models of educational policies. The human capital theory raises a number of problems because it is economicist, fragmented and largely instrumental. The discourse of law and the capabilities theory are usually multidimensional and inclusive; they can thereby take into account the intrinsic and non-economical roles of education. However, depending on how the specific requirements of the theoretical frameworks of law and capabilities are met, they can also raise challenges. I close this paper by arguing that the intrinsic aim of educational policy should be to increase the capabilities of individuals and that we should use the discourse of law strategically, that is to say when it is probable that they help individuals to realize their capabilities.

INTRODUCTION

Dans cet article, j'examine trois logiques normatives qui peuvent fonder les politiques éducatives : celle du droit, celle des potentialités et celle du capital humain. Quelles différences présentent-elles pour les politiques éducatives ? Je porterai une attention particulière à la façon dont ces modèles traitent les questions liées aux spécificités des sexes. D'abord, je définirai cinq rôles distincts que l'éducation peut jouer. Ensuite, je décrirai et j'analyserai trois modèles pour fonder les politiques éducatives. La théorie du capital humain pose problème parce qu'elle est économiciste, fragmentée et essentiellement instrumentaliste. Ces caractéristiques ont des conséquences importantes et peu attrayantes sur les questions liées aux spécificités des sexes. Le droit et les potentialités sont en principe des modèles multidimensionnels et inclusifs qui peuvent par le fait même reconnaître les rôles intrinsèques et non économicistes de l'éducation.

Cependant, le droit et les potentialités sont des logiques théoriques plutôt élastiques et il existe plusieurs interprétations de celles-ci, deux caractéristiques qui peuvent entraîner certains problèmes. En effet, le discours du droit risque de conduire à mettre un accent démesuré sur l'aspect légal du droit. De plus, ce discours peut amener les législateurs à se contenter de suivre les règles imposées par une interprétation limitée du droit, même quand des efforts interprétatifs supplémentaires seraient requis afin d'atteindre le but sous-jacent à un aspect juridique donné. La logique des potentialités a essayé de remédier à ce glissement propre au discours du droit, mais bien que les écrits sur l'approche des potentialités se multiplient, les implications de celle-ci sont loin d'avoir été circonscrites. En outre, l'approche des potentialités nous fournit un langage qui n'est pas maîtrisé par les législateurs et les autres acteurs sociaux à l'échelle locale ou nationale. Je conclurai cet article en suggérant qu'il pourrait être utile de distinguer clairement le plan intrinsèque du plan stratégique dans les domaines de la politique et de l'élaboration de politiques. Cette visée intrinsèque est d'alimenter le développement des potentialités des individus, ce qui inclut la potentialité à être éduqué. Le droit ne représente qu'un des instruments pouvant contribuer à l'atteinte de ce but ; s'il se révèle efficace dans certains cas et dans certains contextes, dans d'autres situations, il ne constitue pas l'instrument le plus adéquat auquel il est possible de recourir. En d'autres termes, nous devrions utiliser le discours du droit de manière stratégique, soit en

l'employant là où il peut alimenter les potentialités éducatives des individus et leur fournir des instruments supplémentaires si cela s'avère nécessaire.

LES DIFFÉRENTS RÔLES DE L'ÉDUCATION

Comme le soulignent Jean Drèze et Amartya Sen (2002, p. 38-40), l'éducation peut jouer plusieurs rôles. Dans cet article, j'aurai recours à une version modifiée de la typologie proposée par Drèze et Sen afin de mener à bien mon analyse. Premièrement, l'éducation peut avoir une *valeur intrinsèque*. Une personne peut valoriser le fait de connaître quelque chose pour le seul but de connaître. Par exemple, des gens trouvent que l'apprentissage de langues étrangères, même quand il y a peu de chances qu'ils les emploient un jour, procure une satisfaction en soi : ils apprécient le lyrisme de l'italien, la syntaxe fascinante des phrases allemandes, la beauté de la calligraphie cyrillique ou arabe, ou encore sont captivés par la différence radicale qui existe entre la grammaire japonaise et la grammaire anglaise ou danoise. Des arguments similaires peuvent être avancés pour les gens qui sont fascinés par la compréhension de la chimie, les légendes et les mythes, ou qui sont enthousiasmés par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de poèmes.

Outre cette importance intrinsèque, l'éducation peut remplir une palette de rôles instrumentaux. Pour le présent propos, nous nous concentrerons sur deux dimensions : l'individuel contre le collectif et l'économique contre le non économique. L'éducation joue un rôle *instrumental-économique individuel* lorsqu'elle aide une personne à obtenir un emploi, à être moins vulnérable sur le marché du travail, à être un consommateur mieux informé, à être capable de trouver des informations sur les occasions d'affaires, et ainsi de suite. Ce rôle de l'éducation, en supposant que l'éducation prodiguée se conforme à des exigences minimales de qualité, est crucial au regard des standards d'existence des gens et de leur capacité à se protéger, ainsi que leurs familles, de la pauvreté et de l'indigence.

Le rôle *instrumental-économique* n'est pas toujours individuel. En effet, il peut aussi être *collectif* : par exemple, si un grand pourcentage de la population est analphabète, alors le marché des livres et des journaux est automatiquement restreint. Plus important encore, si la croissance économique nécessite la présentation de certaines technologies qui doivent faire l'objet d'un enseignement, ou qui requièrent le passage d'une économie basée sur l'agriculture à une écono-

mie basée sur l'industrie et les services, alors une main-d'œuvre éduquée sera nécessaire à la croissance économique. Comme nous en discuterons de façon plus détaillée dans la prochaine partie, les rôles instrumentaux-économiques personnel et collectif de l'éducation sont tous deux au cœur de l'approche éducative du capital humain.

Les rôles instrumentaux de l'éducation ne sont pas limités aux rôles économiques : il existe également des rôles instrumentaux-non économiques de l'éducation. Sur le plan personnel, un individu pourrait vouloir accéder à des informations grâce à la lecture de journaux ou de dépliants d'instructions médicales, être informé de questions relatives à la santé, à la reproduction et à la contraception, être capable de parler avec des étrangers dans leur langue, d'être capable de travailler avec un ordinateur et de communiquer avec des gens à travers le monde par l'entremise de l'internet, et ainsi de suite. L'éducation peut ouvrir l'esprit des gens : ils peuvent prendre conscience qu'ils n'ont pas forcément à mener une existence similaire à celle de leurs parents, que d'autres options s'offrent probablement à eux.

Sur le plan collectif, les rôles non instrumentaux de l'éducation incluent l'idée que les enfants apprennent à vivre dans une société où les gens ont des définitions variées de la vie bonne, ce qui contribuera probablement à la mise en place d'une société plus tolérante. Les femmes peuvent découvrir que les livres sacrés de leur religion ne prescrivent pas de se comporter en femmes soumises, alors que leurs chefs de culte plaident qu'il s'agit là de leur devoir, conformément aux écrits saints. Si les femmes acquièrent collectivement ce savoir, elles pourront s'organiser afin de combattre les interprétations oppressives de leur religion. Les hommes pourront découvrir que l'idée dominante dans leur communauté, soit que les hommes ne sont pas aptes aux soins des nourrissons et des petits enfants, n'est pas partagée universellement et que la participation active dans les soins et l'éducation des enfants enrichit considérablement l'existence d'autres hommes. S'il y a suffisamment d'hommes qui acquièrent un tel savoir, cela pourra changer les normes qui encadrent la masculinité et la féminité dans la société et élargir les possibilités des hommes et des femmes de mener l'existence qu'ils valorisent vraiment, plutôt que se conformer aveuglément aux codes (tacites) qui prévalent dans leurs communautés.

Dans les pages qui suivent, j'utiliserai cette typologie claire des rôles de l'éducation pour analyser trois modèles éducatifs : celui du capital humain, celui du droit et celui des potentialités.

L'ÉDUCATION COMME CAPITAL HUMAIN

Une première approche des politiques éducatives conçoit l'éducation comme un capital humain. La théorie du capital humain a été initiée par un groupe d'économistes de l'Université de Chicago qui, dans les années 1960, comprenait d'abord et avant tout Gary Becker et Theodore Schultz (Becker, 1993 ; Schultz, 1963). Aujourd'hui, la théorie du capital humain est un domaine bien établi au sein du champ des théories économiques. Elle considère que l'éducation est pertinente dans la mesure où celle-ci génère des habiletés et contribue à l'acquisition de savoirs. Il s'agit là d'un investissement dans la productivité de l'être humain, qui est vu comme un facteur de la production économique, ou en d'autres termes un travailleur. En conséquence, l'éducation est importante parce qu'elle permet aux travailleurs d'être plus productifs et, de la sorte, d'être capables de gagner un salaire plus élevé. En considérant les habiletés et le savoir comme des investissements pour la productivité des travailleurs, les économistes peuvent estimer les retours financiers qu'ils retirent grâce au domaine de l'éducation, que ce soit les différents niveaux d'éducation, les types d'éducation, etc.

Le modèle éducatif du capital humain insiste assurément sur un aspect important de l'éducation, soit que les habiletés et les savoirs acquis à travers le processus éducatif sont une composante importante de la capacité d'une personne à générer des revenus. Cela s'avère particulièrement important dans le cas d'individus plongés dans une grande pauvreté, puisque la maîtrise de certaines habiletés de base et une éducation décente peuvent faire toute la différence entre connaître la famine et survivre ou entre se contenter de survivre et avoir une vie décente. En conséquence, l'attention portée à l'éducation comme capital humain devrait être acclamée, puisqu'elle a élargi les perspectives des discours du développement qui se concentraient uniquement sur le progrès technique et le développement à un niveau macro-économique et les a amenés à considérer les gens comme la priorité des efforts de développement économique.

Cependant, le modèle éducatif du capital humain présente un certain nombre de problèmes qui ont des conséquences à la fois pour les sociétés en voie de développement et postindustrielles. La première difficulté inhérente au modèle du capital humain est le caractère economiciste de celui-ci : les seuls apports de l'éducation dont

il tient compte sont ceux de l'augmentation de la productivité et de la masse salariale. La théorie du capital humain voit le monde à travers les lunettes disciplinaires de l'économie qui prévaut actuellement, soit une discipline qui a progressivement exclu de ses modèles d'analyse les dimensions culturelle, sociale et immatérielle de l'existence, sauf dans le cas de quelques modèles formels extrêmement réducteurs. En effet, les écoles de pensée alternatives reprochent généralement au paradigme économique dominant d'être incapable de prendre en compte de manière satisfaisante les questions de culture, de spécificités liées au sexe, d'identité, d'émotions, d'histoire et ainsi de suite (Davis, 2003 ; Fine, 2002 ; Folbre, 1994). Par conséquent, la théorie du capital humain ne peut pas expliquer le comportement d'une personne qui souhaite consacrer une partie de son temps à l'étude d'une discipline sans que cela lui procure quelque bénéfice économique. Pour la théorie du capital économique, comme pour d'autres composantes de l'économie contemporaine, les êtres humains agissent *uniquement* pour des raisons économiques. Cette théorie ne peut donc pas rendre compte du fait que les gens agissent pour des raisons sociales, religieuses, morales, émotionnelles ou d'autres motifs non économiques.

Le second problème lié à la théorie du capital humain est son caractère *totale*ment instrumental : elle valorise l'éducation, les habiletés et les connaissances *uniquement* dans la mesure où celles-ci contribuent (directement ou indirectement) à la productivité économique attendue. Évidemment, il n'y a rien de mal à considérer la valeur instrumentale de l'éducation ; le problème réside dans le fait que l'approche du capital humain ne considère pas les valeurs non instrumentales de l'éducation. En conséquence, les connaissances qui sont nettement moins instrumentales sur le plan économique, telles qu'apprendre à lire et à comprendre la poésie, ou encore étudier d'anciennes cultures, ne présentent aucun attrait du point de vue de la théorie du capital humain (sauf si une personne montre capable de générer de l'argent grâce à l'écriture de poèmes ou à sa connaissance d'anciennes cultures).

La combinaison de la perspective ouvertement economiciste de la théorie du capital humain et de l'attention exclusive que celle-ci porte à la valeur instrumentale de l'éducation a des conséquences variables sur les groupes humains. Pour employer les termes propres à la théorie du capital humain, ce ne sont pas tous les gens qui dégageront un rendement identique grâce à l'éducation. Bien

qu'ils bénéficient de la même quantité et de la même qualité d'éducation, certains enfants et certains adultes ne seront pas en mesure d'obtenir le même taux de rentabilité que les autres dans le cadre d'activités qui génèrent des revenus. Cette situation peut résulter de restrictions internes ou externes, qu'elles soient sociales ou naturelles (ou une combinaison des deux). Les restrictions internes sont, par exemple, les déficiences physiques ou mentales. Les restrictions externes naturelles sont, par exemple, l'absence d'un marché du travail pour des travailleurs spécialisés, comme dans les régions rurales montagneuses où il n'existe aucune demande pour des travailleurs qui ont une formation de clercs. Les restrictions externes sont souvent de nature sociale ou culturelle. Par exemple, dans certaines communautés, les femmes ne sont pas autorisées à travailler à l'extérieur de la maison. Dans de tels cas, l'étendue des connaissances et des habiletés de la femme ont peu d'importance, car son retour sur l'éducation sera limité arbitrairement. Néanmoins, les restrictions externes associées aux spécificités des sexes sont souvent beaucoup plus subtiles et beaucoup plus répandues. Les questions liées au sexe, comprises comme un ensemble de règles sociales, de normes et d'attentes, conduisent presque partout à une division du travail en fonction de sexe, qui fait du soin des enfants et de la gestion quotidienne de la maison la responsabilité première des femmes (Folbre, 1994 ; Kimmel, 2000). De plus, malgré une croyance populaire qui veut le contraire, la discrimination des femmes sur le marché du travail perdure (Goldin et Rouse, 2000 ; Neumark et *al.*, 1996 ; Wennerås et Wold, 1997). Bien que certaines manifestations de discrimination soient encore intentionnelles et flagrantes, des études en Amérique du Nord et en Europe suggèrent que plusieurs formes de discrimination selon le sexe sur le marché du travail sont involontaires et découlent de l'action de stéréotypes insidieux (Valian, 1998).

Tant pour les sociétés en voie de développement que pour les sociétés postindustrielles, cette situation a pour conséquence de créer l'attente que les femmes prennent sur leurs épaules la responsabilité du travail non rémunéré du ménage et des soins prodigués aux enfants et aux autres membres de la famille. Dans la situation où il n'existe aucun réseau informel de soutien, ou encore aucune provision sociale fournie par l'État providence, les femmes ont du mal à s'investir dans un travail salarié sur le même pied que les hommes. Drèze et Sen écrivent à propos de l'Inde :

la division du travail selon le sexe (combinée aux droits de propriété patrilinéaires) tend à réduire la perception des bénéfices qu'entraîne l'éducation des filles. Dans l'Inde rurale, une grande majorité de filles sont censées consacrer la plus grande partie de leur vie adulte aux tâches ménagères et à l'éducation des enfants... C'est à la lumière de ces attentes sociales au regard de la vie adulte des femmes que l'éducation des filles semble, aux yeux de plusieurs parents, revêtir une valeur incertaine, voire plutôt « inutile ». (Drèze et Sen, 2002, p. 161-162).

La conséquence est que l'argent investi dans l'éducation – si celle-ci est conçue comme un investissement économique – est vu comme une meilleure dépense dans le cas des garçons ou des hommes que dans celui des filles ou des femmes. Dans un contexte de pauvreté, cela diminue les chances relatives des filles d'être instruites.

Un autre problème lié au fait de concevoir l'éducation uniquement comme un investissement économique est qu'une telle logique pousse à comparer cet investissement à d'autres types d'investissements. Ainsi, un ouvrage canonique en économie du développement explique que « l'utilisation de l'approche [du capital humain] peut conduire à comparer le rendement qu'une famille se procure grâce à un investissement en éducation avec celui d'autres investissements qu'elle pourrait obtenir. La famille investira dans l'éducation seulement si celle-ci offre le taux le plus élevé » (Gillis et coll., 1992, p. 231). Comme c'est le cas avec une décision typique d'investissement financier, les investissements privés et publics en éducation sont comparés avec d'autres investissements possibles. Les impacts non matériels de ces investissements sont par le fait même ignorés. Sabina Alkire (2002) a illustré ce phénomène de manière convaincante dans son étude d'un projet réalisé par une organisation non gouvernementale (ONG) d'Oxfam au Pakistan, où une classe d'alphabétisation destinée aux femmes musulmanes avait été mise en place. Un tel projet d'alphabétisation des femmes constitue un excellent exemple d'un projet qui n'aurait pas été financé s'il avait été évalué sur la seule base d'une analyse coût-bénéfice typique, dans le cadre de laquelle l'éducation aurait été vue uniquement comme un investissement dans un capital humain. En effet, il a produit peu d'effets sur les rentes

des femmes, étant donné qu'il n'existe aucun marché local d'emplois pour elles. Cependant, Alkire a découvert que le projet a généré des transformations fondamentales chez les élèves : les femmes ont appris qu'elles étaient les égales des hommes, qu'elles n'avaient pas à subir différentes formes de violences et que des femmes alphabétisées pouvaient résoudre leurs propres problèmes par elles-mêmes ; elles ont appris à lire et ont éprouvé une grande satisfaction en prenant conscience qu'elles étaient capables d'étudier. Que ces effets intangibles ne soient pas pris en compte par des visions économicistes réductrices constitue l'un des problèmes posés par la théorie du capital humain.

En résumé, comprendre l'éducation exclusivement comme un capital humain s'avère limitatif et dommageable, puisque ce modèle ne rend pas compte de l'importance intrinsèque de l'éducation ni des rôles sociaux instrumentaux individuels et collectifs de l'éducation. Il est à noter que ceci n'implique pas que nous devrions renoncer complètement à voir l'éducation comme un capital humain ; il s'agit plutôt de saisir que l'éducation ne se restreint pas à celui-ci. Comme Sen le suggère, « après avoir reconnu sa pertinence et sa portée, nous devons aller *au-delà* de la notion de capital humain. L'élargissement requis suppose d'additionner et d'accumuler, et non de remplacer l'approche du "capital humain" » (1997, p. 1959-1961).

LE DROIT À L'ÉDUCATION

Alors que la majorité des économistes et des consultants en économie tendent à considérer l'éducation essentiellement comme un capital humain, des individus et des organisations dont les valeurs découlent du cadre théorique du droit humanitaire insistent plutôt sur l'idée que l'éducation est un droit humanitaire qui devrait être accordé à tout le monde. Les conceptualisations de l'éducation basées sur le droit sont endossées particulièrement par les organisations des Nations Unies qui se préoccupent des enfants et de l'éducation, telles que l'UNESCO et l'UNICEF. Le modèle du droit à l'éducation s'avère probablement, sur le plan politique, celui qui est le plus étroitement associé au mouvement de l'Éducation pour tous (ÉPT). Dans les déclarations effectuées par l'entremise de l'ÉPT, la communauté internationale s'est engagée à prodiguer une éducation primaire gratuite à tous les enfants admissibles d'ici à 2015 (UNESCO, 2003/4).

Le cadre théorique du droit veut que chaque être humain, y compris chaque enfant, ait droit à une éducation décente, même lorsqu'il

ne peut être assuré que cette éducation sera payante du point de vue du capital humain. Katarina Tomasevski, une avocate indépendante du droit humanitaire, écrit que « l'éducation devrait préparer les apprenants à la parentalité et à la participation politique, elle devrait améliorer la cohésion sociale et, plus que toute autre chose, elle devrait montrer aux jeunes générations que tous les êtres humains ont des droits, incluant les jeunes générations elles-mêmes » (2003, p. 33).

Le discours du droit accorde manifestement la priorité à l'importance intrinsèque de l'éducation. La valeur instrumentale de l'objet d'un droit n'influence aucunement sa revendication d'être un droit. De plus, ce discours ne considère pas l'éducation simplement comme « une bonne chose » à développer lorsque des fonds sont disponibles, mais plutôt comme le droit inaliénable de tous les enfants, ce qui suppose que le gouvernement mobilise les ressources nécessaires pour offrir à chacun une éducation de qualité (UNICEF, 2003, p. 8).

Définir l'éducation comme un droit constitue la parfaite antithèse du fait de la voir comme un capital humain. Cette dernière conception met l'accent sur des considérations liées à l'efficacité, alors que la première insiste sur des considérations placées sous la juridiction du droit commun. Ces visions antagonistes ont des conséquences sur la manière dont les êtres humains sont perçus : le capital humain voit en définitive les êtres humains comme des facteurs contributifs à la production et la croissance économiques, alors que le discours du droit voit les êtres humains comme la finalité ultime de préoccupations d'ordre moral et politique. Par conséquent, selon le discours du droit, les gens dont l'éducation ne contribuera pas beaucoup à la productivité économique, comme les enfants souffrant d'un handicap mental, ont autant droit à l'éducation que des gens censés obtenir un rendement élevé grâce à l'éducation.

Bien que le discours du droit semble séduisant, il présente tout de même certaines limites et quelques problèmes. Le premier problème est que souvent, ce discours paraît relever ostensiblement de la rhétorique. Des gouvernements de pays en voie de développement ont donné à tous les enfants, sur le plan légal, le droit à l'éducation. Malgré tout, des millions d'enfants de ces pays n'ont aucune éducation ou peuvent être inscrits officiellement, mais ne sont pas présents à l'école, ou encore sont présents dans des écoles dépourvues d'enseignants (Tomasevski, 2003). Des éducationnistes ont formulé des préoccupations similaires au regard du discours basé sur le droit international. Par exemple, Elaine Unterhalter écrit :

Dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, dans la documentation associée au mouvement EPT, dans les Cibles de développement du millénaire et dans la constitution de plusieurs pays, on affirme abondamment que l'éducation est un bien intrinsèque pour les femmes et les hommes. Cependant, ces énoncés paraissent parfois relever uniquement de la rhétorique. (Unterhalter, 2003b, p. 8).

Il s'agit là, assurément, d'une préoccupation que les lecteurs partageront quand ils parcourront les rapports des agences de l'ONU qui traitent d'éducation. La plupart des déclarations ostentatoires sur l'éducation sont formulées en termes de droits ou de résultats visés pour tous, sans qu'on y spécifie qui doit accomplir quel travail, et ce, de manière à s'assurer que ces cibles soient atteintes ou que ces droits soient effectivement accordés. Notre histoire est ponctuée de telles déclarations et de tels énoncés de bonnes intentions qui n'ont pas produit les effets promis. En conséquence, plusieurs personnes ont développé un scepticisme prononcé à l'endroit de ces énoncés grandiloquents.

Un second problème du discours du droit est le risque qu'il restreigne celui-ci au droit légal. Or, Thomas Pogge (2002, p. 52-53) souligne que le droit humain peut être compris comme un droit moral ou légal. En principe, ces deux types de droit peuvent coexister et se compléter. Par exemple, les lois et la protection que fournit le système judiciaire peuvent être importantes pour réaliser et protéger les droits moraux. Pogge critique l'idée voulant que le droit humanitaire se résume souvent à ce que les gouvernements veulent bien faire de lui. Cependant, une telle idée est uniquement vraie pour le droit humanitaire légal et ne s'applique pas au droit humanitaire moral. Ce dernier existe grâce à sa nature morale, et ce, avec ou sans l'adhésion des gouvernements et la protection des lois et du système législatif. Une conséquence importante de considérer le droit humanitaire sur le plan moral plutôt que (strictement) sur le plan légal est que cela génère des obligations qui peuvent aller au-delà de celles qui sont réservées aux gouvernements. Pour reprendre les termes de Sen : « Si un individu occupe une fonction assez importante pour accomplir un geste efficace qui peut prévenir la violation d'un droit précis, alors cet individu est dans l'obligation de considérer la possibilité de le faire » (2004, p. 340-341). Dans le discours politique sur le droit à

l'éducation, il n'est pas toujours facile de savoir si l'auteur parle d'un droit humanitaire moral ou légal. Cependant, il est important de mettre un tel aspect en évidence, car cela a des conséquences pour la personne qui est mandée de contribuer à la concrétisation du droit à l'éducation. Si on s'accorde à reconnaître que le droit à l'éducation n'est pas strictement légal, mais qu'il est aussi moral, alors tous ceux qui sont en mesure d'aider à accomplir ce droit devraient voir leur contribution comme une obligation morale.

Une troisième limite du modèle éducatif fondé sur le droit est qu'une fois que le gouvernement consent à ce que chaque enfant ait le droit d'être éduqué, il risque de définir sa tâche comme celle de mettre cet accord à exécution, rien de plus. Les politiques éducatives soigneusement élaborées qui sont fondées sur le droit énonceront spécifiquement quels droits sont accordés à qui et ce que le gouvernement doit faire pour s'assurer que ces droits soient non seulement rhétoriques, mais aussi appliqués. Jusque-là, tout va bien. Cependant, la sécurisation politique des aspects matériels du droit ne nous fournit qu'une vision partielle de la vie des apprenants. Si les écoles sont disponibles et accessibles, et si les enseignants sont bien formés et bien payés, et que le matériel d'enseignement est fourni et que de bons programmes d'études et une pédagogie solide sont développés, cela ne suffit pas à garantir que tous les enfants iront à l'école pour apprendre. Parfois, il sera nécessaire que les gouvernements aillent au-delà de leurs devoirs définis en termes de politiques fondées sur le droit et qu'ils interviennent afin de veiller à ce que chaque enfant profite pleinement et en toute équité de son droit à l'éducation. À une telle étape, il y a un danger que le gouvernement se dissimule derrière les politiques éducatives fondées sur le droit et clame qu'il remplit ses obligations d'assurer le droit à l'éducation et qu'en conséquence, aucune revendication supplémentaire ne peut être formulée. Bien entendu, si tous les gouvernements à l'échelle internationale avaient déjà atteint ce niveau dans leurs politiques éducatives et mis en place toutes les conditions matérielles nécessaires à l'éducation pour tous, alors des millions d'enfants dans le monde connaîtraient une meilleure situation que celle qui prévaut aujourd'hui. Cependant, dans le cadre de la définition d'un modèle conceptuel destiné à alimenter les politiques éducatives, une analyse complète chercherait également à déterminer s'il y a d'autres facteurs qui empêchent les enfants d'apprendre. De tels facteurs pourraient être la violence à l'égard des filles qui transforme le trajet pour se rendre à l'école en

périple dangereux, comme c'est parfois le cas en Afrique du Sud (Unterhalter, 2003a). D'autres facteurs relèvent des normes sociales et les croyances culturelles, par exemple quand les parents s'inquiètent que le fait de « suréduquer » une fille puisse la rendre plus difficile et plus coûteuse à marier » (Drèze et Sen, 2002, p. 162).

Finalement, une autre limite de l'approche du droit est celle d'être presque exclusivement centrée sur l'action des gouvernements. Cette restriction découle en partie de sa définition du droit humanitaire en tant qu'élément légal plutôt que moral. Elle résulte également du paradigme étatique qui a dominé la pensée politique des dernières décennies, même si la théorie politique contemporaine s'en détache graduellement. Néanmoins, comme l'ont évoqué plusieurs universitaires, les gouvernements de certains pays font partie du problème plutôt que de la solution (Menon, 2002). Le droit à l'éducation est un droit que les gouvernements sont tenus d'accorder à leurs citoyens, ou que les gouvernements des sociétés riches ont à octroyer (même si cela reste dans certaines limites) aux citoyens des pays pauvres. Toutefois, les individus, les familles et les communautés ont assurément, elles aussi, l'obligation d'offrir à leurs enfants un accès à une bonne éducation, même s'ils ne sont pas contraints par un devoir légal de leur pourvoir une telle éducation.

En résumé, concevoir l'éducation comme un droit constitue une solution de rechange importante à l'éducation comme capital humain et présente plusieurs avantages certains par rapport au premier modèle examiné. Néanmoins, j'ai défini des limites et des problèmes potentiels inhérents au modèle du droit.

L'ÉDUCATION COMME POTENTIALITÉ

Dans les deux sections précédentes, j'ai souligné que Sen demande d'aller au-delà de l'approche du capital humain et critique les interprétations du droit qui se restreignent au droit humanitaire. De surcroît, Sen a esquissé un modèle conceptuel alternatif : l'approche des potentialités (Sen, 1992, 1999). Les potentialités correspondent aux manières variées d'agir qu'une personne peut adopter, les manières d'agir étant comprises comme les éléments fondamentaux de la vie, c'est-à-dire faire et être. Les manières d'agir sont, par exemple, d'être en santé, d'être éduqué, d'occuper un emploi, de faire partie d'une famille aidante, de s'engager dans des amitiés solides, etc. Les manières d'agir sont en conséquence des objectifs ou des réalisations, alors que la potentialité constitue une occasion authentique d'attein-

dre un état exceptionnel d'être et de faire. L'approche des potentialités est un cadre normatif étendu qui permet l'évaluation et la détermination du bien-être individuel et des agencements sociaux, l'élaboration de politiques et de propositions de changements sociaux dans la société. Elle est employée dans un grand nombre de champs, d'abord et avant tout dans celui de la pensée du développement, l'économie du bien commun, la politique sociale et la philosophie politique. Elle peut être employée pour apprécier différents aspects du bien-être des personnes, tels que les inégalités, la pauvreté, la satisfaction d'un individu ou la satisfaction moyenne des membres d'un groupe. Elle peut aussi servir d'outil d'évaluation alternatif pour les analyses sociales de coûts et de bénéfices ou d'élaboration et d'évaluation des politiques, qu'il s'agisse de la structure de l'État providence dans les sociétés fortunées ou des politiques de développement mises en place par les gouvernements et les organisations non gouvernementales (ONG) dans les pays en voie de développement (Robeyns, 2005).

L'éducation est importante dans l'approche des potentialités à la fois pour des raisons intrinsèques et instrumentales (Drèze et Sen, 2002 ; Unterhalter, 2003b). En général, on soutient que le fait d'être informé et d'avoir accès à une éducation permettant de s'épanouir constitue une potentialité de grande valeur (Alkire, 2002, p. 255-271 ; Nussbaum, 2003 ; Robeyns, 2003, p. 79-80 ; Sen, 1999 ; Unterhalter, 2003b). Toutefois, être bien éduqué peut aussi avoir une importance instrumentale dans le développement d'autres potentialités. En examinant la situation de l'Inde, Nussbaum (2003, p. 332-333) démontre que l'alphabétisation joue un rôle fondamental dans l'augmentation des potentialités d'une femme, puisqu'elle lui permettra d'échapper à un époux abusif ou d'être sur un pied d'égalité avec ses concitoyens et de participer à la vie politique.

Dans le cas d'adultes qui ne souffrent pas d'un handicap mental majeur, Sen suggère qu'une société bonne et juste devrait accroître les potentialités des gens, certes, mais devrait éviter ce faisant de les pousser à adopter des manières d'agir spécifiques. En principe, les potentialités des gens sont considérées comme des préoccupations morales et non des manières d'agir. En conséquence, tant les hommes que les femmes devraient avoir la potentialité d'occuper un emploi, sauf qu'ils devraient être en mesure de prendre par eux-mêmes la décision d'avoir un emploi ou non, ou de la prendre conjointement et équitablement avec les autres membres de leur maisonnée. Pour

les enfants, néanmoins, la situation diffère, puisqu'ils ne sont généralement pas les mieux placés pour prendre des décisions qui concernent leur bien-être et leur développement personnels (Saito, 2003).

Enfin, une caractéristique importante de l'approche des potentialités est son caractère compréhensif et profondément interdisciplinaire. La plupart des théories normatives ont une portée limitée, que ce soit à cause de leurs fondements disciplinaires (comme la théorie du capital humain, qui est solidement enracinée dans l'économie néoclassique) ou à cause des théoriciens qui en ont réduit la portée au fil de leur élaboration. La portée de l'approche des potentialités, au contraire, est aussi vaste que la vie humaine et les arrangements sociaux. De plus, lorsqu'on adopte la perspective des potentialités, il est important d'évaluer l'impact d'un arrangement social ou d'une politique sur toutes les potentialités qui peuvent subir son influence, c'est-à-dire de considérer tous les changements qui peuvent survenir dans le champ des possibilités ou dans le bien-être des gens. C'est bien connu que les évaluations partielles induisent parfois des erreurs considérables : par exemple, si la discrimination contre les femmes en éducation et sur le marché du travail est éliminée efficacement, il est possible de penser que les femmes auront la possibilité d'occuper des emplois hautement spécialisés. Cependant, cette situation se produira seulement si d'autres sources d'inégalités liées à la spécificité des sexes sont réglées simultanément, par exemple en permettant aux parents de créer un équilibre entre leurs obligations professionnelles et familiales et en changeant l'attitude des hommes et des femmes qui veut que celles-ci soient les premières responsables de la famille et qui considère l'emploi de l'homme plus important que celui de la femme. De telles actions nous amèneraient à pénétrer dans la sphère des normes sociales et des codes dominants de masculinité et de féminité. L'approche des potentialités invite à prendre en compte toutes les sources d'inégalités qui réduisent le champ des possibles des individus, de sorte qu'en principe, une analyse fondée sur le modèle des potentialités devrait toujours chercher à expliquer tous les effets significatifs d'une politique donnée, aussi ardu que ce travail puisse s'avérer.

COMPARAISON ENTRE LES TROIS MODÈLES

En quoi l'approche des potentialités diffère-t-elle du modèle du capital humain et de l'approche du droit humanitaire ? La première différence est liée aux différents rôles que l'éducation joue dans ces

trois modèles. Comme il a été mentionné plus tôt, le modèle du capital humain met uniquement l'accent sur les rôles instrumentaux-économiques de l'éducation. Le modèle du « droit à l'éducation » souligne essentiellement le rôle intrinsèque personnel de l'éducation. L'approche des potentialités, elle, reconnaît tous les rôles de l'éducation.

La deuxième différence renvoie à la nature des trois approches. La théorie du capital humain est profondément enracinée dans l'économie néoclassique et la théorie du droit humanitaire s'appuie sur ses propres traditions légales et morales. La manière dont quelqu'un doit appliquer la théorie du capital humain aux décisions d'ordre éducatif est relativement claire. Similairement, il existe maintenant un ensemble d'écrits solides sur le droit à l'éducation, qui est en grande partie endossé par les agences internationales et qui inclut des adaptations du plan théorique au plan politique (Arnot et Dillabough, 2000 ; Davis, 2000). Un tel niveau d'opérationnalisation fait encore défaut à la documentation sur les potentialités, même si des progrès ont été réalisés récemment en ce sens. Cette lacune est en grande partie tributaire du fait que l'approche des potentialités manque de précision : elle se contente d'esquisser ce qui importe dans l'évaluation des arrangements sociaux et du bien-être et de la liberté des individus et, pour l'appliquer à des cas concrets, il est nécessaire d'ajouter à ce cadre des théories supplémentaires, qui sont rattachées au sujet analysé (Robeyns, 2003, p. 67-68). Cela s'avère particulièrement important dans le cas des préoccupations liées aux spécificités des sexes, puisque l'application de l'approche des potentialités à cette question politique peut conduire à formuler des recommandations radicalement opposées si on s'appuie sur un compte-rendu peu étoffé des injustices associées aux spécificités des sexes (Robeyns, 2003, à paraître ; Unterhalter, 2003a, p. 17). Cependant, un tel défi peut aussi être vu comme un avantage, car il contraint les législateurs ou d'autres évaluateurs à expliciter les postulats sur lesquels ils s'appuient pour dénoncer les injustices liées aux spécificités des sexes ou aborder les relations entre les sexes. La théorisation plus complète du modèle du capital humain et du discours du droit ne pose pas un tel défi, mais elle a pour désavantage de laisser dans l'implicite les notions associées aux relations entre les sexes. Le modèle du capital humain et l'économie néoclassique en général postulent implicitement que les gens sont indépendants et libres eu égard à leurs obligations et de leurs responsabilités à l'égard d'autres êtres humains en position de

dépendance, ce qui influence les choix qu'ils effectuent au sein du marché du travail (Folbre, 1994). Comme l'ont conclu les économistes féministes, cette conception enlève tous les enjeux de pouvoir et les inégalités structurelles entre les hommes et les femmes. La croyance inhérente au modèle du capital humain est que des décisions, par exemple d'éduquer un fils ou une fille, sont prises uniquement sur la base de l'efficacité économique plutôt que d'être aussi basées sur les relations structurelles de pouvoir au sein des familles, qui sont en partie soutenues par la nature locale des relations entre les sexes. Dans les approches fondées sur le droit, les hommes et les femmes ont la possibilité de réclamer des droits égaux, mais une fois que ceux-ci ont été octroyés, aucune demande supplémentaire de changement social ne peut être formulée. Par exemple, si les droits citoyens permettent une égalité d'accès à l'école pour les garçons et les filles, alors les gouvernements peuvent se satisfaire d'une telle approche du droit, même si les résultats démontrent que des inégalités considérables subsistent entre les hommes et les femmes. De fait, ces iniquités se reproduisent souvent de manière insidieuse. En outre, elles influencent la constitution de l'identité des hommes et des femmes, ce qui les conduit à adopter des comportements, ou à effectuer des choix et à porter des jugements qui « normalisent » les inégalités entre les sexes. Un cadre fondé sur le droit a du mal à tenir compte de ces phénomènes, puisque par définition, le droit renvoie à des principes (qu'ils soient légaux ou moraux). Par contraste, l'approche des potentialités a une portée étendue et une compréhension de la complexité et recourt à des catégories analytiques qui permettent de reconnaître ces mécanismes complexes. Cependant, il n'y a aucune garantie que cela sera effectivement accompli ; en effet, Unterhalter (2003a) a argumenté que les écrits de Sen sur l'éducation comme potentialité échouent à prendre en compte la complexité de la scolarisation.

Une troisième différence se rapporte à la connaissance des discours sous-jacents aux trois modèles. Là où la théorie du capital humain et le discours du droit humanitaire sont bien connus, l'approche des potentialités s'avère plutôt méconnue à l'extérieur du monde universitaire. Cette situation a conduit plusieurs à s'interroger sur la nécessité de recourir au langage qu'elle propose, alors que des organisations communautaires emploient efficacement le langage du droit. Anne Phillips (2002) a affirmé que la différence introduite par l'approche des potentialités n'est pas tout à fait convaincante, compte

tenu des réclamations formulées par la seconde vague de mouvements féministes. La critique de Phillips renvoie en fait à une question plus générale, soit que le discours (relativement nouveau) des potentialités doive encore démontrer avec beaucoup plus de précisions en quoi il diffère d'autres théories normatives. Cependant, l'approche des potentialités semble comporter un avantage majeur en regard des questions des spécificités liées au sexe, cet avantage étant d'essayer de surmonter le cloisonnement des préoccupations féministes, à la fois dans les mouvements féministes et dans le monde universitaire. La nature profondément interdisciplinaire de l'approche des potentialités présente certes des défis, mais elle suppose aussi que les préoccupations qui ont été progressivement divisées entre les disciplines et, dans les politiques, entre les départements gouvernementaux, soient regroupées sous un même chapeau théorique. Phillips n'est pas la seule universitaire à s'interroger sur les avantages de mettre en place un nouveau langage théorique. Alison Jaggar (2002, p. 230-237), dans une critique des travaux de Martha Nussbaum (2000) sur les potentialités, a plaidé que Nussbaum n'avait pas démontré de manière convaincante que le modèle constitue une alternative utile ou un supplément au droit. Or, dit Jaggar, le discours du droit est bien établi à la fois en philosophie et dans le domaine de la loi et les organisations féministes communautaires à travers le monde ont employé le langage du droit pour combattre l'injustice. Malgré que Jaggar admette que le droit ait été critiqué par les féministes parce qu'il était inutile et qu'il pouvait être retourné contre elles, elle insiste également sur le fait que les féministes ont plaidé qu'« une protection complète des droits des femmes requiert non seulement de changer les lois, mais aussi les pratiques culturelles et les systèmes économiques » (Jaggar, 2002, p. 237).

Que faire d'une telle critique? Premièrement, il serait important de noter que Jaggar attaque l'interprétation que Nussbaum propose de l'approche des potentialités, et non celle de Sen ; il s'agit là d'une remarque importante, car Nussbaum fait l'apologie d'une liste de dix potentialités que, selon elle, tous les gouvernements devraient garantir à leurs citoyens et qui, espèrent-elles, peuvent faire l'objet d'un consensus. Sen, en comparaison, offre uniquement un langage et un cadre théorique que les groupes et les individus peuvent employer pour formuler leurs propres évaluations et leurs propositions de changements. Il s'agit là d'une différence cruciale, puisque cela situe l'interprétation de Nussbaum beaucoup plus loin des besoins des gens sur le terrain et moins soumise à des emplois démocratiques que l'in-

terprétation de Sen (Robeyns, 2005, p. 103-107). Deuxièmement, bien que Jaggar ait raison lorsqu'elle souligne qu'on peut affirmer que la protection du droit humanitaire nécessite non seulement de changer les lois, mais aussi les pratiques culturelles et les systèmes économiques, cela ne constitue certainement pas la vision dominante ou l'interprétation partagée par les gouvernements et les organisations intergouvernementales qui ont la mission de protéger les droits des gens. De plus, une fois qu'un droit légal est garanti, un gouvernement pourrait s'en laver les mains et affirmer qu'il a accompli son devoir, même si la situation est loin d'être optimale à cause de la complexité de la vie sociale. Néanmoins, Jaggar et Phillips marquent assurément un point au regard de l'intelligibilité du langage des potentialités dans la sphère politique.

Ces différences entre les trois modèles m'amènent à formuler la suggestion suivante. Le capital humain est toujours, et uniquement, instrumental ; en conséquence, il devrait strictement faire partie de nos analyses normatives quand nous nous penchons sur des préoccupations de l'ordre de l'efficacité ou sur une partie des contenus de l'éducation, sauf que, pour les raisons soulignées plus tôt, ce modèle ne devrait jamais être employé en tant que cadre théorique absolu pour guider les politiques éducatives, les politiques fiscales et les décisions budgétaires. Le droit est manifestement important dans les discours quotidiens. Toutefois, sur le plan théorique, le droit a toujours besoin d'un critère moral préalable. Le droit est toujours un droit à *quelque chose*. Les potentialités, elles, sont toujours des éléments qui ont une importance intrinsèque, qu'elles aient ou non une importance instrumentale. Ce constat nous permet de formuler une double thèse. La première s'inscrit dans la filiation des propos d'Harry Brighouse, qui écrit :

Il est plus éclairant de penser aux potentialités comme des bases pour des revendications de droits. Si quelqu'un affirme qu'il existe un droit fondamental à X, il lui incombe de le justifier ; la justification procèdera d'une démonstration de la façon dont le droit à X est nécessaire au développement d'une potentialité donnée. Si ce droit n'alimente aucune potentialité, alors ce droit n'est pas fondamental. (Brighouse, 2004, p. 80).

En conséquence, notre ultime visée est de faire fructifier les potentialités des individus, ce qui inclut la potentialité à être éduqué. Les droits sont des instruments qui permettent l'atteinte de ce but.

La deuxième partie de la thèse émerge du constat que le droit n'est qu'un des instruments auxquels il est possible de recourir pour atteindre le but de réaliser la potentialité à être éduqué. Dans certains contextes, ils peuvent être les instruments les plus utiles, comme lorsqu'ils permettent de créer un nouveau langage qui autorise la formation de nouvelles associations et de collaborations entre des groupes qui emploient des langages différents, ou des instruments servant à défier les normes sociales comme le théâtre de rue ou d'autres formes artistiques. De plus, si le droit à l'éducation fait l'objet d'une interprétation trop réductrice et ne contribue pas à la potentialité à être éduqué, alors les enfants, les parents et les autres citoyens concernés devraient exiger que plus soit fait pour développer la potentialité éducative. Ainsi, nous devrions recourir au droit de manière stratégique : dans certains contextes politiques, il peut constituer un instrument utile ; dans d'autres, nous avons besoin d'instruments différents. Une telle proposition constitue une réponse aux critiques de Jaggar : si le fait que le discours fondé sur le droit soit nettement mieux établi que celui des potentialités lui permet d'être, sur le plan stratégique, un outil plus puissant que les potentialités pour plaider en faveur de l'éducation, alors il devrait assurément être employé dans une perspective stratégique. Toutefois, au sein des organisations communautaires, des universités, des observatoires et des bureaux des décideurs politiques, il serait bon de toujours garder à l'esprit que ce qui compte, en fin de compte, n'est pas uniquement de proclamer que nous avons tous droit à l'éducation ou de protéger efficacement ce droit ; ce qui compte est aussi tout ce qui permet aux décideurs politiques et aux autres personnes ayant des positions-clés de travailler afin de mettre en place une éducation de grande qualité pour tous, dans une perspective plus compréhensive que celle suggérée par nos devoirs à nous-mêmes et aux enfants d'une société et d'un monde justes.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier les réviseurs anonymes pour leurs commentaires et Elaine Unterhalter pour ses commentaires et pour plusieurs discussions qui ont été très précieuses pour l'écriture de cet article. Je suis également reconnaissante à l'Organisation de la recherche scientifique des Pays-Bas (Netherlands Organization for Scientific Research) pour son soutien financier.

NOTES

- 1 Cet article a été publié en langue originale anglaise en 2006 dans la revue *Theory and Research in Education*, 4 (1), p. 69-84, sous le titre « Three Models of Education. Rights, Capabilities and Human Capital ». Toutes les traductions des citations sont de l'auteur.

BIBLIOGRAPHIE

Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. New York : Oxford University Press.

Arnot, M. et Dillabough, J. (2000). Introduction. Dans M. Arnot et J. Dillabough (dir.), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship* (p. 1-18). Londres : Routledge.

Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 3rd edn. Chicago : University of Chicago Press.

Brighouse, H. (2004). *The theory of the individual in economics*. Londres : Routledge.

Davis, J. (2003). *The theory of the individual in economics*. Londres : Routledge.

Davis, L. (2000). The civil school and civil society: gender, democracy and development. Dans M. Arnot et J. Dillabough (dir.), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship* (p. 278-296). Londres : Routledge.

Drèze, J. et Sen, A. (2002). *India: Development and participation*. Oxford: Oxford University Press.

Fine, B. (2002). "Economic imperialism": a view from the periphery. *Review of radical political economics*, 34, p. 187-201.

Folbre, N. (1994). *Who pays for the kids? Gender and the structures of constraint*. New York : Routledge.

Gillis, M., Perkins, D., Roemer, M. et Snodgrass, D. (1992). *Economics of development*, 3rd ed. New York : W. W. Norton.

Goldin, C. et Rouse, C. (2000). Orchestrating impartiality: the impact of "blind" auditions on female musicians. *American economic review*, 90 (4), p. 715-741.

Jaggard, A. (2002). Challenging women's global inequalities : some priorities for Western philosophers. *Philosophical topics*, 30 (2), p. 229-252.

Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. New York : Oxford University Press.

Menon, N. (2002). Universalism without foundations? *Economy and society*, 31 (1), p. 152-169.

Newmark, D., Bank, R. J. et van Nort, K. (1996). Sex discrimination in restaurant hiring: an audit study. *Quarterly journal of economics*, 111, p. 915-941.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Women's education: a global challenge. *Signs*, 29 (2), p. 325-355.

Philipps, A. (2002). Book review of Nussbaum's *Women and human development*. *Ethics*, 112, p. 398-403.

Pogge, T. (2002). *World poverty and human rights*. Cambridge : Polity Press.

Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist economics*, 9 (2/3), p. 61-92.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6 (1), p. 93-114.

Robeyns, I. (à paraître). Sen's capability approach and feminist concerns. Dans S. Alkire, F.

Comim et M. Qizilbash (dir.), *The capability approach: concepts, measures and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.

Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration. *Journal of philosophy of education*, 37 (1), p. 17-33.

Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University.

Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World development*, 25 (12), p. 1959-1961.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York : Knopf.

Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy and public affairs*, 32 (4), p. 315-316.

Tomasevski, K. (2003). *Education denied*. Londres et New York : Zed Books.

UNICEF (2003). *The state of the world's children 2004: girls education and development*. New York : UNICEF.

UNESCO (2003/4). EFA Global monitoring report. Paris : UNESCO.

Unterhalter, E. (2003a). The capabilities approach and gender education: an examination of South African complexities. *Theories and research in education*, 1 (1), p. 7-22.

Unterhalter, E. (2003b). Education, capabilities and social justice. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, Paris : UNESCO.

Valiant, V. (1998). *Why so slow? The advancement of women*. Cambridge : MIT Press.

Wennerås, A. et Wold, Ch. (1997). Neopotism and sexism in peer review. *Nature*, 387, p. 341-343.

PENSER LA QUESTION DES RAP-
PORTS AUX SAVOIRS EN ÉDUCA-
TION: CLARIFICATION ET BESOIN
DE RECHERCHES CONCEPTUELLES

MATHIEU GAGNON
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

RÉSUMÉ

Ce texte examine la question des rapports aux savoirs par la mise en évidence d'enjeux conceptuels, auxquels se rapportent des enjeux éducatifs et éthiques. À cet égard, l'auteur propose un essai de classification et d'organisation par le recours, notamment, à quatre types de rapports aux savoirs.

ABSTRACT

This paper focuses on the question of the relationships to knowledge by highlighting conceptual, educational and ethical issues. In this regard, the author proposes an essay of classification and organization by the use, among others, of four types of relationships to knowledge..

POURQUOI PENSER LE(S) RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) EN ÉDUCATION ?

Bien qu'en éducation l'axe du (des) rapport(s) au(x) savoir(s) (RS) en était un en émergence au début des années 2000, il fait désormais partie du paysage de la recherche et s'impose maintenant comme une dimension fondamentale de la dynamique d'enseignement-apprentissage. De fait, il y a une véritable prolifération des écrits et des études à ce sujet, et ce, tant à l'intérieur du courant francophone que du courant anglo-saxon. Ces écrits, comme nous le verrons, présentent nombre de points de convergence malgré l'absence de dialogue systématique entre la perspective francophone et anglophone. Parmi ces points, il y a un consensus de plus en plus large autour de l'idée que les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, et avec lui la question de l'épistémologie personnelle, seraient des facteurs non négligeables de la persévérance et de la réussite scolaire. Conséquemment, la question de l'épistémologie en éducation, notamment lorsqu'elle est examinée sous l'angle du (des) RS, ne se limite plus à de simples considérations idéologiques ou purement théoriques, mais devient un élément sur lequel tant les didacticiens¹ et les pédagogues que les enseignants et les élèves (ou étudiants) gagneraient à centrer leur attention. Cet appel à la pensée attentive s'inscrit à l'intérieur d'une perspective résolument transversale. En effet, l'épistémologie se rapporte à toutes disciplines, à tous domaines de formation et donc à toutes matières scolaires. Or, comme nous le verrons (et comme nous l'avons indiqué à l'intérieur d'écrits antérieurs), le caractère transversal de l'épistémologie en éducation doit conduire à considérer les processus de cognition épistémique comme faisant partie intégrante de tous les domaines de formation. Bref, la communauté des chercheurs insiste de plus en plus afin que, d'une part, il y ait un volet clair de la formation initiale à l'enseignement qui soit consacrée à l'épistémologie en éducation et que, d'autre part, les enseignants invitent leurs élèves à mener régulièrement des réflexions de nature épistémologique.

Nous pourrions également relever des raisons d'ordre éthique afin de fonder l'importance de penser les RS en éducation, dans la mesure où ils teintent en quelque sorte notre rapport au monde. En effet, comme le souligne judicieusement Charlot (1997), être au monde, c'est inévitablement s'inscrire à l'intérieur d'une culture qui elle-même se construit par les relations qu'elle entretient avec les diffé-

rents savoirs, lesquels sont portés, notamment, par des institutions. Nos rapports au monde sont filtrés et guidés par des « déjà-là », par des corpus constitués envers lesquels nous entretenons des relations particulières, voire différenciées. Ces relations sont en quelque sorte tributaires de notre société d'attache et elles contribuent à construire notre identité épistémique. L'individu se situe par rapport aux divers corpus de savoirs, leur accorde une certaine valeur, un certain statut et se constitue comme sujet connaissant en développant son « moi épistémique ». L'épistémologie personnelle, souvent implicite, représente en ce sens un enjeu éthique puisqu'elle est liée au rapport que nous avons envers nous-mêmes, à la conception de nos propres capacités et compétences, voire aux manières dont nous nous approprions notre liberté et agissons comme citoyen. Les enjeux éthiques de la question des RS en éducation se rapportent à l'inévitable relation savoir-pouvoir, pour emprunter les mots de Foucault, dans laquelle ils nous plongent. En effet, la posture épistémologique que nous empruntons participe du partage des pouvoirs selon, notamment, la valeur et le statut accordés à l'expertise. Considérer, par exemple, les experts comme des porteurs de vérités objectives auxquelles nous n'avons pas nécessairement accès, c'est leur accorder un pouvoir multiforme pouvant s'exprimer à l'intérieur d'une grande variété de contextes. Conséquemment, il devient précieux d'éveiller les élèves aux dimensions épistémologiques des savoirs qui leur sont présentés en classe, à leur processus d'élaboration et à leur statut afin de favoriser le raffinement de leurs conceptions épistémologiques. Il en va, indirectement, de l'exercice de leur citoyenneté.

Les quelques considérations précédentes ne font voir qu'une partie des enjeux liés à l'épistémologie en éducation. Par contre, la quantité des raisons avancées ne peut servir de critère si elle n'est pas accompagnée d'un espace réflexif permettant de clarifier ce dont nous parlons, d'examiner les différents modèles afin d'en relever des points de convergence et de tension, d'identifier des besoins de recherche et de proposer des pistes à explorer. C'est cette volonté qui anime le présent texte. En ce sens, nous nous demanderons comment sont définies les notions de RS et de croyances épistémologiques, quelles relations elles entretiennent, quels sont les concepts s'y rattachant et de quelles manières ils sont organisés. Partant, nous serons conduits à relever des besoins de recherches conceptuelles pour lesquelles nous proposons des pistes de réflexion. Soulignons cependant qu'il ne s'agit que d'une réflexion embryonnaire dont les avenues suggérées ne doi-

vent tout au plus être considérées que comme de la « matière à penser ». Mais malgré ce caractère exploratoire, il n'en demeure pas moins que cette matière *donne à penser* et que, déjà, il est possible d'identifier des besoins de recherche sur une question qui revêt de plus en plus d'importance en éducation.

PENSER LE(S) RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) EN ÉDUCATION : CLARIFICATIONS ET BESOINS DE RECHERCHES CONCEPTUELLES

D'entrée de jeu, nous avons indiqué que le (les) RS se situent dans l'axe de l'épistémologie en éducation. Or, d'un point de vue proprement étymologique, le terme épistémologie signifie un discours rationnel (*logos : discours; raison*) sur les savoirs et/ou les connaissances (*epistêmê : connaissances « scientifiques »; savoirs*). Ainsi, lorsque nous parlons de la cognition épistémique, nous faisons référence aux processus de pensée portant sur le niveau de certitude des connaissances, leurs limites, leurs critères ainsi que sur les stratégies permettant de les construire ou de résoudre des problèmes (Kitchener, 1983). Dès lors, dans la mesure où le(s) RS est défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits des savoirs » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.29; Charlot, 2003), nous pouvons poser que ce(s) rapport(s) touche l'épistémologie, car toute entreprise de construction de sens et de réflexivité à l'égard des processus et produits des savoirs constitue en quelque sorte un *discours rationnel (logos)* sur les connaissances, les savoirs (*epistêmê*). Cependant, bien que foncièrement épistémologique, les questions relatives au(x) RS ont été traitées selon des perspectives différentes qui chacune conduit à les examiner et à les comprendre d'une manière particulière, en dirigeant l'attention vers des composantes distinctes.

REGARDS SUR LES COURANTS FRANCOPHONE ET ANGLO-SAXON

Comme le souligne Therriault (2008), au moins trois perspectives émergent du courant francophone, à savoir 1) psychanalytique; 2) sociologique et 3) didactique. La perspective psychanalytique, telle que développée notamment par Beillerot (1989) et Mosconi *et al.* (2000), examine le savoir comme objet de désir et concerne, au cœur de la dynamique d'apprentissage, le désir d'apprendre et de connaître. La perspective sociologique quant à elle, développée notamment

par Charlot (1997, 2003) ainsi que Charlot, Bautier et Rochex (1992), contribue à jeter les bases des considérations didactiques relatives au(x) RS. À l'origine, cette perspective visait à redéfinir l'échec scolaire en insistant, notamment, sur le fait que la scolarité est avant tout une histoire singulière qui dépasse en quelque sorte les dichotomies « favorisé-défavorisé ». Dans ce contexte, le(s) RS est d'abord considéré comme un rapport au monde : le savoir constitue un « déjà-là », souvent incarné par des institutions auxquelles se rattachent des paradigmes spécifiques et qu'il s'agit de s'approprier. Dès lors, le(s) RS se définit comme le sens créé par l'individu qui, inévitablement, est confronté à la nécessité d'apprendre. Cette nécessité d'apprendre participe d'une histoire particulière certes, mais elle participe également d'un contexte social et culturel qui l'oriente en privilégiant (sur la base de critères variés tels la tradition, l'utilité, la valeur scientifique, etc.) certains corpus plutôt que d'autres. Confronté ainsi à la nécessité naturelle et sociale d'apprendre des savoirs portés par des institutions, dont l'école, le(s) RS est (sont) envisagé(s) plus particulièrement sous l'angle du rapport à l'apprendre, c'est-à-dire du rapport à soi comme sujet connaissant, du rapport à l'école, à la classe et à l'enseignant (contrat didactique). La perspective didactique quant à elle (Albe et Venturini, 2002; Caillot, 2001; Jonnaert et Vander Borght, 1999; Laroche et Désautel, 2004; Jonnaert et Lenoir, 1993; Maury et Caillot, 2003; Therriault, 2008; Venturini, 2007), dirige davantage l'attention sur le(s) RS des étudiants (principalement de niveau collégial et universitaire) et des enseignants, sur les relations didactiques entre l'étudiant et/ou l'enseignant et la matière, de même que sur les rapports aux savoirs scientifiques par le biais de concepts spécifiques.

À l'intérieur du courant anglo-saxon, la question du (des) RS a été développée principalement dans le champ de la psychologie cognitive autour du concept plus spécifique de « croyances épistémologiques » (*epistemological beliefs*). De manière générale, la plupart des études menées dans ce courant tente de déterminer, par le biais de questionnaires, l'épistémologie personnelle des répondants et de dessiner des relations entre cette épistémologie et différents facteurs, dont la culture, la réussite et la persévérance scolaire, etc. Actuellement, il semble se dégager un certain consensus parmi les chercheurs sur la manière d'opérationnaliser le concept de croyances épistémologiques, à savoir selon deux axes, l'un touchant la *nature du savoir*, l'autre l'*acte de connaître*, chacun étant composé de deux continuums. Voici de quelle manière pourrait être illustrées ces composantes :

A- Nature du savoir

Les savoirs sont (correspondent à)...

Une série de faits isolés — Des réseaux complexes de concepts
Fixes — Un processus en évolution

B- Acte de connaître

Notre capacité d'apprendre est...

Innée — En développement

L'apprentissage...

S'effectue rapidement ou pas du tout — Correspond à un processus graduel demandant investissement et efforts

Ces axes et continuums ont été élaborés sur la base de différents modèles épistémologiques développementaux considérés fondateurs dans le domaine. Parmi ceux-ci, nous retrouvons les travaux de Perry (1970), de Belenky *et al.* (1986), de Baxter Magolda (2002), de King et Kitchener (1994, 2002) de même que de Kuhn (1991). Ces modèles

lyse de données empiriques et qu'ils n'ont pas été construits *a priori*. Chacun de ces modèles propose des stades à travers lesquels les adultes (jeunes et moins jeunes) passent afin de raffiner leurs conceptions épistémologiques. Cependant, bien qu'il soit possible de relever des points de recoupement entre les différents stades identifiés, ceux-ci ne renvoient pas toujours aux mêmes conceptions ni aux mêmes perspectives. Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette situation, parmi lesquelles se retrouvent les échantillonnages ainsi que les visées poursuivies et les contextes des études desquelles ont émergé ces modèles. À cet égard, le tableau proposé par Hofer et Pintrich en 1997 offre une excellente synthèse des étapes identifiées ainsi que des perspectives empruntées. Reprenons ce tableau en y apportant quelques modifications, notamment en y intégrant un modèle plus récent, à savoir celui de Daniel *et al.* (2004)

Tableau 1 (inspiré de Hofer et Pintrich, 1997)

sont considérés émergents dans la mesure où ils sont issus de l'ana-

Modèles du développement épistémologique					
Développement intellectuel et éthique (Perry)	Manières d'apprendre chez les femmes (Belenky <i>et al.</i> 1986)	Réflexion épistémologique (Baxter Magolda, 2002)	Cognition épistémique (King et Kitchener, 2002)	Raisonnement argumentatif (Kuhn, 1990)	Pensée critique dialogique (Daniel <i>et al.</i> , 2004)
<i>Positions</i>	<i>Perspectives épistémologiques</i>	<i>Statut des savoirs</i>	<i>Cognition épistémique</i>	<i>Conceptions épistémologiques</i>	<i>Perspectives épistémologiques</i>
Dualisme	Silence	Savoir Absolu	Réalisme	Réalisme	Égocentrisme
Multiplicité	Savoir Reçu	Savoir transitoire	Dogmatisme	Absolutisme	Relativisme
Relativisme	Savoir subjectif	Savoir Indépendant	Scepticisme	Multiplicisme	intersubjectivité
Relativisme engagé	Savoir procédural	Savoir indépendant	Subjectivisme	Évaluation	
	Savoir construit	savoir contextuel	Relativisme procédural		
			Relativisme Global		

À ces différents modèles pourrait s'ajouter celui de Lafortune *et al.* (2003), construit non pas à partir d'étapes, mais autour d'un continuum allant d'un rapport *dogmatique* à un rapport *relatif* au(x) savoir(s). À l'intérieur de ce modèle, les critères liés au rapport dogmatique sont la certitude, l'irréfutabilité, l'a-temporalité, la conservation, la généralité et l'universalité, alors que ceux constituant le rapport relatif au(x) savoir(s) sont plutôt l'incertitude, la réfutabilité, la temporalité, le changement, la spécificité et l'individualité. Nous pourrions également faire appel à la perspective de Jonnaert et Vander Borgh (1999) articulée autour du concept de posture épistémologique, c'est-à-dire le « cadre général ou le paradigme épistémologique auquel se réfère l'enseignant [nous pourrions dire l'individu] lorsqu'il est question d'acquisition, de développement ou de construction de connaissances » (Therriault, 2008). Bien que la perspective de Jonnaert et Vander Borgh soit d'abord didactique, elle conduit tout de même à relever que les postures épistémologiques ancrent le(s) RS et participent de différents courants. À cet égard, Jonnaert et Vander Borgh (1999) retiennent trois paradigmes principaux, à savoir l'empirisme, l'idéalisme et le rationalisme. Selon eux, « différents paradigmes épistémologiques se distribuent [...] à travers ces trois courants » (1999, p. 27).

VERS UNE SYNTHÈSE DES COURANTS : REGARDS SUR LA MULTIPLICITÉ

34

Ces quelques clarifications témoignent de la variété des modèles en lien avec le(s) RS, notamment sous l'angle des perspectives épistémologiques. Cependant, bien que ces modèles se recoupent par le sens téléologique qu'ils partagent, ils conduisent à jongler avec une multiplicité de notions qui ne sont pas nécessairement équivalentes. Cette multiplicité n'est pas toujours apparente à l'intérieur des modèles développementaux, mais dès l'instant où nous tentons d'en comprendre la signification et l'organisation, nous sommes reconduits vers d'autres notions épistémologiques qui témoignent d'un rapport différent au savoir. Il est dès lors question d'objectivité, d'objectivation, de viabilité, de vérité, de découverte... À cet égard, l'angle retenu semble avoir une incidence sur le type de notions utilisées. C'est pourquoi, par exemple, Belenky *et al.* (1986) parlent en termes de « savoir reçu », alors que l'équivalent s'exprime chez King et Kitchener (2002) par le recours au concept de dogmatisme. Dans ce cas, il est possible de percevoir des relations intimes entre entretenir

des rapports dogmatiques aux savoirs et le fait de s'inscrire, lorsqu'il est question de l'acte d'apprendre, à l'intérieur d'une dynamique de savoir reçu. Seulement, bien que liées, il ne semble pas que ces notions réfèrent à un RS qui soit entièrement du même ordre. Dès lors, il devient pertinent de se questionner sur l'équivalence des différents RS qui semblent se dégager des notions constitutives des modèles, et sur la pertinence de parler du RS en termes de rapport au singulier. À cela s'ajoute le fait qu'un regard porté sur la littérature en épistémologie montre que plusieurs modèles ne permettent pas de rendre compte de certaines théories jugées pourtant charnières, dont celles développées par Karl Popper et Thomas Kuhn. Il s'agit là de l'une des limites inhérentes aux modèles émergents : des données, nous ne pouvons faire ressortir des catégories se situant à l'extérieur de nos cadres (qu'ils soient implicites ou explicites), tout comme le fait de ne pas avoir relevé des catégories n'implique pas nécessairement que celles-ci doivent être exclues de nos démarches d'analyses et de recherches. Or, lorsque nous entreprenons de dresser une liste, non exhaustive de surcroît, des différentes notions avec lesquelles nous sommes en contact lorsque nous examinons à la fois les modèles développementaux et les théories épistémologiques dessinées dans le champ de la philosophie, nous prenons rapidement conscience de leur large éventail. Voici un aperçu des notions qui pourraient faire partie de cette liste² :

- 1 Vérité
- 2 Intersubjectivisme / Intersubjectivité
- 3 Réalisme
- 4 Dualisme
- 5 Certitude
- 6 Apriorisme
- 7 Relativisme
- 8 Généralité
- 9 Changement
- 10 Relativisme procédural
- 11 Pragmatisme
- 12 Incertitude
- 13 Empirisme logique
- 14 Dualisme
- 15 Cartésianisme
- 16 Behaviorisme

17 Relativisme global
18 Savoir procédural
19 Universalité
20 Viabilité
21 Dialectique
22 Rationalisme
23 Relationnisme
24 Coélaboration
25 Absolutisme
26 Individualité
27 Savoir contextuel
28 Logique
29 A-logique
30 Découverte
31 Empirisme
32 Objectivité
33 Cognitivisme
34 Fonctionnalisme
35 Instrumentalisme
36 Subjectivisme
37 Égocentrisme
38 Constructivisme
39 Idéalisme
40 Révolutionarisme
41 Matérialisme
42 Temporalité
43 Invention
44 Naturalisme
45 Anarchisme
46 Savoir reçu
47 Évaluation
48 Relativisme engagé
49 A-temporalité
50 Falsificationnisme
51 Scepticisme
52 Multiplicisme
53 Connexionnisme
54 Socioconstructivisme
55 Nominalisme
56 Sensualisme

57 Fonctionnalisme
58 Dogmatisme
59 Conservation
60 Irréfutabilité
61 Positivisme
62 Objectivation
63 Innéisme
64 Spécificité
65 Réfutabilité

VERS UNE SYNTHÈSE DES COURANTS : REGARDS SUR DEUX MODES POSSIBLES D'ORGANISATION

Cette brève exploration nous reconduit d'emblée face à la quantité de notions de même qu'à la complexité qu'appelle tout processus d'organisation. En effet, chacun des termes identifiés présuppose une série de considérations dont certaines s'inscrivent à l'intérieur de paradigmes et renvoient à des théories épistémologiques elles-mêmes complexes qui se déclinent en plusieurs modes. C'est le cas, par exemple, du positivisme qui, suivant les travaux d'Auguste Comte, s'est développé à travers différents courants, dont le positivisme logique du Cercle de Vienne qui se distingue du courant initial structuré autour du positivisme scientifique. Cette diversité, combinée à la dynamique complexe à laquelle elle nous conduit, pose un besoin de recherche conceptuelle : il apparaît désormais précieux d'entreprendre des réflexions autour de la possibilité de proposer des organisations par catégories, ce qui permettrait du coup de consolider l'information en fonction de critères distincts et complémentaires. À cet égard, nous pourrions imaginer différents modes d'organisation. Dans ce cas, les intentions et projets poursuivis auront un rôle à jouer quant au choix du ou des modes, notamment par l'identification de catégories. Cette tâche apparaît fondamentale compte tenu du nombre de notions convoquées dans l'axe de l'épistémologie en éducation et du (des) RS. Un tel processus pourrait contribuer à clarifier les angles et les relations, tout en fournissant aux acteurs des cadres à partir desquels ils pourront s'approprier, voire analyser, l'information.

Dans ce contexte, nos réflexions ont conduit à élaborer deux modes possibles d'organisation, lesquels sont considérés complémentaires. Bien entendu, compte tenu de l'état d'avancement des différents travaux quant à l'importance d'organiser l'information, les avenues proposées ne représentent pas davantage que des hypothèses à examiner

et à évaluer, et non l'aboutissement d'un processus de stabilisation conceptuelle. Il s'agit donc de présenter des pistes afin de contribuer à alimenter les recherches, des pistes qui pour l'heure demeurent dans l'ordre de l'exploration.

RAPPORT AU SAVOIR, RAPPORTS AU SAVOIR, RAPPORT AUX SAVOIRS OU RAPPORTS AUX SAVOIRS ?

Dans un premier temps, lorsque nous prenons connaissances des différents écrits au sujet du (des) RS nous relevons, principalement lorsque nous tentons d'effectuer des arrimages entre la perspective francophone et anglo-saxonne, que si certains, dont Charlot, parlent de RS au singulier, d'autres parlent de rapports (au pluriel) au savoir (au singulier) (Jonnaert et Vander Borght, 1999), alors que d'autres préfèrent parler de rapports (au pluriel) aux savoirs (au pluriel) (Gagnon, à paraître). L'une des raisons expliquant ces appellations diverses est liée au contexte et à la perspective dans laquelle s'inscrivent les diverses études. Ainsi, par exemple, le fait que Jonnaert et Vander Borght s'inscrivent à l'intérieur d'une perspective didactique les conduit à parler d'une diversité de rapports à un savoir, puisqu'ils voient ces rapports comme étant «dans la tête» de l'élève, et ce rapport est toujours pensé en lien avec un corpus de savoir défini par la situation didactique. Dès lors, puisqu'il y a plusieurs élèves, ceux-ci auront des rapports différents au savoir abordé à l'intérieur de la situation, un savoir qui par ailleurs a subi une transposition didactique.

En outre, ces différentes appellations conduisent à des postures variées. En effet, comme nous le verrons lorsque nous aborderons les recherches menées entre autres dans le domaine de l'épistémologie personnelle, partir de l'idée que le savoir est un tout cohérent conduit à examiner ce rapport de manière décontextualisée, générique et transversale. Inversement, une conception selon laquelle il pourrait exister différents rapports en fonction de savoirs diversifiés conduit à engager des analyses selon une approche davantage située et contextuelle. Ceci étant, à l'intérieur des écrits sur le(s) RS, nous pouvons relever qu'il est effectivement question, selon les auteurs, de différents types de rapports; c'est pourquoi nous privilégions le pluriel au singulier en cette matière. Ces types de rapports au(x) savoir(s) pourraient servir de pierre d'assise à un processus de classification à partir duquel il serait désormais possible de les distinguer dans leur «nature» et leur orientation. Examinons de plus près de quelle manière pourrait être articulée cette organisation.

LA MULTIPLICITÉ DES RAPPORTS COMME PRINCIPE DE CLASSIFICATION

Comme nous le disions à l'instant, il est possible de relever dans les écrits une multiplicité de rapports à partir de laquelle nous pourrions entreprendre un essai de classification. Parmi ces rapports, il y a d'abord ce que nous pourrions qualifier de *rapport épistémique*. Par « rapport épistémique », nous entendons la *valeur accordée aux produits du savoir*, ce qui rejoint à la fois l'aspect « relation de valeur » énoncé par Charlot *et al.* (1992), et nombre de concepts visant à déterminer le statut des savoirs (relevés notamment par Lafortune *et al.*), tels que la vérité, la viabilité, la certitude, l'objectivité... Ce type de rapport se traduit par des jugements de valeur à partir desquels nous nous prononçons sur le degré de validité des savoirs, comme c'est le cas par exemple lorsque nous disons des savoirs scientifiques qu'ils sont objectifs. En lien avec ce rapport épistémique ainsi qu'avec la position de Jonnaert et Vander Borght, de Therriault, de Hofer et de Schommer selon qui les rapports au savoir s'appuient sur des postures épistémologiques (souvent implicites), nous pourrions identifier un autre type de rapport que nous qualifions de *rapport épistémologique*. Alors que le rapport épistémique concernait la valeur accordée, par les individus (voire les sociétés) aux savoirs, le rapport épistémologique quant à lui porte davantage sur les *processus d'élaboration et de construction* des savoirs, notamment des savoirs savants et scientifiques. Ainsi, lorsque nous envisageons les processus, méthodes et/ou stratégies à partir desquelles les savoirs sont développés par les communautés ou à l'intérieur d'un paradigme défini, nous qualifions ce rapport de « rapport épistémologique ». En ce sens, le rapport épistémologique rejoint l'idée de posture épistémologique, et cette posture peut être considérée comme étant liée de manière intime au rapport épistémique; la posture épistémologique « déterminant » en quelque sorte la valeur accordée aux savoirs découlant ou émergent de leurs processus d'élaboration. Partant, nous pourrions ranger, sous la catégorie du *rapport épistémologique*, les théories de la connaissance élaborées en épistémologie, dont le falsificationisme, le positivisme, le rationalisme cartésien, le socioconstructivisme...

Nous pourrions également identifier d'autres types de rapports aux savoirs touchant, cette fois, aux dynamiques d'apprentissage et de construction de connaissances, selon une perspective plus proprement individuelle. À cet égard, nous pourrions dégager au moins trois types

distincts de rapports aux savoirs, que nous avons nommés : 1) le rapport didactique (c.-à-d. à l'apprendre); 2) le rapport gnoséologique; 3) le rapport idiosyncratique. D'abord, par *rapport didactique* (à l'apprendre), nous référons au métier et rôle des élèves dans l'acte de s'approprier des savoirs standardisés, lesquels ont été transposés dans une visée didactique (Jonnaert et Vander Borght, 1999). À l'intérieur de cette catégorie, nous pourrions retrouver des notions telles que, par exemple, l'innéisme, la douance, la mémorisation, les capacités... De sorte que le rapport didactique se rattache plus spécifiquement aux conceptions que l'individu ou un groupe d'individus partage quant aux démarches d'apprentissage ainsi qu'à la manière dont ils se conçoivent la dynamique d'apprentissage, notamment en contexte scolaire. Le *rapport gnoséologique* quant à lui touche plus spécifiquement à la question de la nature et des processus de développement des connaissances. De sorte que cette catégorie regroupe les différentes théories ou conceptions touchant la question du développement cognitifs, dont le constructivisme piagétien, le socioconstructivisme de Vygotski, le cognitivisme, le béhaviorisme... Finalement, nous avons relevé un autre type de rapport, que nous avons qualifié de

rapport idiosyncratique. Ce rapport serait lié aux perspectives à partir desquelles sont abordées les savoirs et les sources de savoirs. Cette catégorie rejoint certains des éléments dégagés par Belenky *et al.* (1986), de même que les notions touchant la manière d'aborder et de concevoir les savoirs en général. Il s'agit en quelque sorte d'une attitude, d'une conception générale à partir de laquelle l'individu aborde le savoir. Ainsi, nous pourrions regrouper sous cette catégorie des notions ou perspectives telles que le dualisme, le multiplicitisme, le relativisme absolu, le scepticisme, le relativisme engagé...

Voici de quelle manière pourraient être présentés, sous forme de tableau, les différents types de rapports que nous avons identifiés et qui constituent, par le fait même, des catégories à partir desquelles nous pourrions organiser et regrouper les différentes notions, concepts et théories générales liés aux rapports au(x) savoir(s) ainsi qu'à l'épistémologie en éducation. Bien entendu, comme nous le soulignons d'entrée de jeu, il s'agit d'un modèle demeurant à ce jour embryonnaire et émergent qui gagnerait à être examiné avec attention, critiqué et modifié le cas échéant.

Tableau 2 : Types de rapports au(x) savoir(s)

RAPPORT ÉPISTÉMOLOGIQUE	RAPPORT ÉPISTÉMIQUE	RAPPORT DIDACTIQUE (À L'APPRENDRE)	RAPPORT GNOSÉOLOGIQUE	RAPPORT IDIOSYNCRATIQUE
<ul style="list-style-type: none"> • Falsificationnisme • Positivisme • Révolutionnarisme • Pragmatisme • Socioconstructivisme • Réalisme • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • A-logique • A-temporel • Certitude • Changement • Conservation • Généralité • Incertitude • Subjectivité • Vérité • Objectivité • Logique • Viabilité• ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Innéisme • Maïeutique • Douance • Mémorisation • Capacités en développement • Schèmes • Rapidité • Complexité • Investissement et effort • Récepteur • Constructeur... 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivisme (Piaget) • Rationalisme • Constructivisme social (Vygotski) • Cognitivisme • Empirico-réalisme • Béhaviorisme • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dogmatisme • Dualisme • Évaluatif • Relativisme absolu • Scepticisme • Relativisme engane • Relativisme procédural • Savoir reçu • ...

REGARDS SUR LES PORTÉES ET LIMITES DE LA CATÉGORISATION

Il va sans dire que cet essai de classification constitue une construction, et qu'en ce sens, il ne permet pas de ranger chacun des concepts sous une catégorie toute désignée. Il est parfois des éléments qui ne peuvent être réduits à l'une ou l'autre de celles-ci de manière spécifique et exclusive. Cela est tout à fait normal par ailleurs, puisque le monde, qu'il soit question d'une réalité physique ou plus proprement conceptuelle, ne se réduit jamais à un amalgame de catégories, tant et si bien que parfois, un item se rapporte à plusieurs d'entre elles. L'organisation, et avec elle les processus de catégorisation et de classification qui l'accompagnent, sont des outils de pensée qui visent à contribuer au développement de notre compréhension d'un phénomène ou d'une réalité complexe. La présentation de ce tableau s'inscrit donc dans une volonté de contribuer aux processus visant à structurer, autant que faire se peut, notre compréhension de la diversité des rapports aux savoirs manifestés à l'intérieur des écrits. Ainsi, par l'identification de quatre types de rapports se définissant notamment par des critères distincts, nous souhaitons proposer un cadre à l'intérieur duquel pourra être regroupée une série de concepts selon leurs orientations spécifiques et les perspectives dans lesquelles ils s'inscrivent.

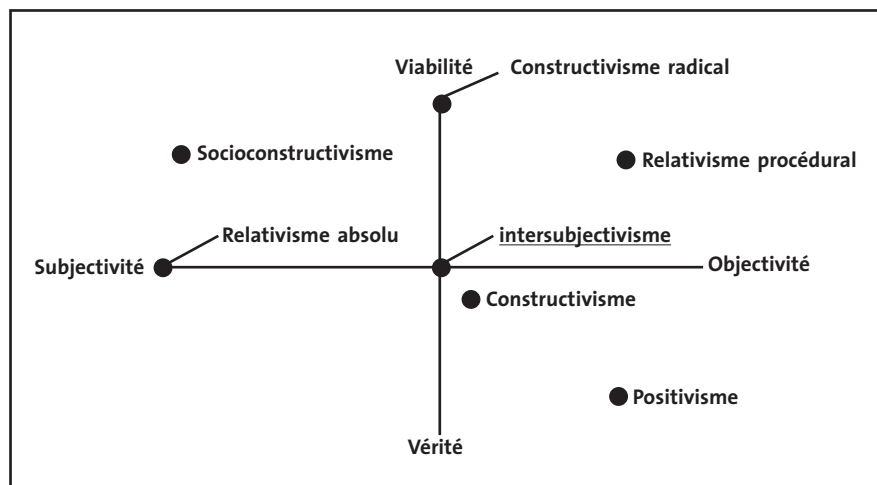
REGARDS SUR UNE ORGANISATION EN AXES CROISÉS

Par ailleurs, nous pourrions également imaginer une organisation des différentes conceptions épistémologiques (i.e. rapports épistémique et/ou épistémologique) non pas cette fois en recourant à des catégories visant à classifier, mais plutôt en s'appuyant sur des couples de critères à partir desquels il serait possible de créer deux axes croisés. En fait, plusieurs modèles ou théories s'articulent autour de la portée épistémique, centrée principalement sur la question de la valeur des savoirs. Ainsi, selon les courants de pensée, certains conduisent à relever que les savoirs sont subjectifs, alors que d'autres tentent d'établir les paramètres permettant d'atteindre l'objectivité exempte de toute forme de subjectivité. D'ailleurs, la question de l'objectivité des savoirs est au cœur de l'épistémologie et des sciences : la première visant, notamment, à déterminer par quels outils il est possible de l'atteindre, les secondes mettant en œuvre des processus, voire des procédures qui permettraient de garantir la valeur de vérité et l'objectivité des savoirs en découlant. À l'opposé, se retrouvent les

épistémologies d'inspiration socioconstructiviste qui rejettent la possibilité que les être humains puissent prétendre découvrir la vérité sur les choses, la certitude absolue ou l'objectivité dégagée de toute forme de subjectivité. Cette posture trouve notamment ses origines dans le kantisme où les catégories de l'esprit sont considérées adéquates pour comprendre le monde, mais ne permettent pas pour autant d'atteindre la « réalité nouménale » ; nous sommes condamnés, par nature, à nous en remettre à la seule connaissance des phénomènes, et non des choses en elles-mêmes. Cette position trouve également écho dans le texte de Nietzsche, *Vérité et mensonge au sens extra-moral*, un texte dans lequel il exprime que les représentations, ou encore les processus de conceptualisation et de formalisation, sont par nature distants des choses telles qu'elles sont. Cette distance est marquée par deux processus de métaphorisation par lesquels nous parvenons à construire une « réalité rationnelle ». La première métaphorisation consiste en la traduction que notre esprit fait, partant de l'expérience d'une chose, en image de cette chose. Cette image, qui constitue déjà une forme d'abstraction, représente la pierre d'assise d'un processus de rationalisation (seconde métaphorisation) par lequel cette image abstraite est traduite en concept. Ainsi, pour Nietzsche, notre compréhension rationnelle et formelle du monde ne peut constituer la vérité sur les choses. Glasersfeld et Fourez expriment cette idée d'une manière différente en qualifiant l'objectivité et la prétention à la vérité comme autant de mythes qu'il conviendrait de remplacer par le concept de viabilité. Ainsi, à l'intérieur du constructivisme radical, les savoirs et les connaissances ne sont ni objectifs, ni vrais absolument, ni totalement subjectifs, mais bien *viables*, c'est-à-dire adéquats et efficaces selon les contextes et projets poursuivis. Partant, les modèles ne sont pas des copies de la réalité telle qu'elle est, mais doivent être considérés comme des constructions détenant un certain pouvoir explicatif et permettant d'obtenir des résultats intéressants selon nos visées.

À la lumière de ces quelques éléments, par trop sommaires il va sans dire, nous pouvons relever qu'il existe des points de tension épistémologique touchant la nature et la valeur des savoirs. Dès lors, nous croyons qu'il pourrait être intéressant d'examiner la portée d'une structure constituée autour de deux axes croisés, lesquels présenteraient des pôles antagonistes qui, par leur croisement, permettraient de situer les différents courants quant aux rapports épistémiques auxquels ils conduisent. Afin de structurer ce modèle en axes croisés, nous avons eu recours à deux couples de critères, couples sur la base

desquels sont construits nos continuums. Dans un premier temps, nous avons identifié un continuum allant de la subjectivité à l'objectivité, et dans un second temps, nous prenons appui sur un continuum allant de la vérité à la viabilité. Par le croisement de ces axes, nous pensons qu'il pourrait être possible d'organiser les courants épistémologiques de manière à voir où ils se situent sur le plan de la valeur attribuée aux savoirs, notamment des savoirs paradigmatiques. Voici de quelle manière pourrait prendre forme une telle structure en axes épistémiques croisés.



REGARDS SUR LES PORTÉES ET LIMITES D'UNE ORGANISATION EN AXES CROISÉS

Bien qu'il ne soit pas possible de marquer avec précision l'emplacement des différents courants à l'intérieur d'une telle structure, elle présente tout de même l'avantage (malgré que nous n'ayons inséré que quelques exemples de courants à l'intérieur de la précédente figure) d'offrir un portrait permettant de repérer, par une forme de synthèse, les conceptions épistémiques qui se dégagent des différents courants meublant l'épistémologie. Ainsi, par la situation qu'ils occupent dans cet espace, il serait possible de déterminer plus avant quel courant s'inscrit, par exemple, à l'intérieur d'une perspective selon laquelle les processus ou démarches d'élaboration des savoirs conduisent à découvrir la « vérité », et laquelle considère qu'au mieux ces processus mènent à la construction de représentations et / ou de modèles viables. Bien entendu, il est possible de relever différentes branches à

l'intérieur de ces courants et nous ne pouvons insérer aucun d'entre eux à l'intérieur d'un bloc monolithique sans générer une forme ou une autre de réductionnisme. Ainsi, par exemple, alors qu'il pourrait être entendu que l'intersubjectivisme conduit à l'objectivité, d'autres, dont les socioconstructivistes tels Fourez, indiqueraient que l'intersubjectivité conduit, au mieux, à une forme ou une autre d'objectivation. Néanmoins, un tel modèle, moyennant nuances et précisions, permettrait de situer sur des pôles généralement opposés en épistémologie, les différents courants en fonction de conceptions épistémiques auxquelles ils conduisent.

REGARDS SUR LE BESOIN DE POURSUIVRE LA RECHERCHE CONCEPTUELLE

Considérant ce qui précède, nous voyons qu'il y a de l'espace pour la réflexion et qu'il pourrait être précieux de mener des recherches conceptuelles afin d'organiser de manière plus intelligible l'ensemble de la constellation des différentes notions qui constituent le champ de l'épistémologie en éducation. En ce sens, nous avons proposé un premier essai de classification des rapports aux savoirs par une organisation structurée autour de quatre types de rapports: épistémologique, épistémique, gnoséologique, idiosyncratique et didactique. Essentiellement, cette organisation vise à proposer une distinction entre les divers rapports auxquels les écrits font références, des rapports qui, nous semble-t-il, ne sont pas mutuellement exclusifs malgré qu'ils portent sur des objets différents. Par la suite, nous avons proposé un modèle en axes croisés à partir desquels il serait possible, selon une logique que nous pourrions qualifier de « bipolaire », de situer les différents courants en fonction de mégacritères épistémologiques. Par ailleurs, le caractère foncièrement émergent de ces considérations témoigne du niveau embryonnaire, mais non moins essentiel, d'une réflexion qui va dans le sens d'une synthèse visant à structurer l'information. La poursuite d'un tel exercice permettrait aux chercheurs et enseignants d'œuvrer à l'aide de repères structurés et intelligibles sur lesquels appuyer tant leurs réflexions en matière d'épistémologie en éducation que leurs interventions auprès des élèves. Il y aurait donc, en cette matière, un réel besoin de recherches conceptuelles, un besoin qui ne répondrait par uniquement à des exigences purement conceptuelles, mais également et surtout didactique, voire éthique compte tenus des relations dessinées entre ces rapports, l'enseignement dispensé, les modes d'évaluation employés, la persévérance de même que la réussite scolaire.

En ce sens, nous croyons que la question des rapports aux savoirs des élèves et des enseignants ne doit pas être considérée comme un luxe ou, pour emprunter les mots de Paul au sujet de la pensée critique, comme un vernis ajouté pour faire joli. Au contraire, ces questions sont fondamentales à l'intérieur de toute dynamique d'enseignement-apprentissage et devraient être considérées comme centrales tant dans la formation initiale que dans l'action enseignante. Il en va en quelque sorte de la réflexivité dans laquelle seront engagés les enseignants face à leur pratique, une réflexivité qui a des conséquences sur le caractère lucide et ludique de leurs interventions. Autant d'éléments donc qui conduisent à penser que la cognition épistémique devrait faire partie intégrante de l'action enseignante et s'articuler non pas au détriment des processus d'appropriation des contenus standardisés, mais avec eux.

NOTES

- 1 À l'intérieur de ce texte, le masculin est utilisé à titre épicène.
- 2 Cette liste a été obtenue par un relevé des notions épistémiques identifiées à l'analyse des différents modèles cités précédemment, d'écrits considérés fondamentaux dans l'épistémologie contemporaine (Kuhn, Popper) ainsi que des postures identifiées dans le cadre d'une recherche antérieure (Gagnon, 2008).

BIBLIOGRAPHIE

- Bader, B. (2001). *Étude des conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Baxter Magolda, M. B. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Beillerot, J. (1999). Savoirs. . In J. Houssaye (Ed.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 520-531). Paris: Hachette.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. et Tarule, J. M. (1986). *Women 's ways of knowing. The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Buehl, M., & Alexander, P. (2002). Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? *Contemporary Educational Psychology* 27, 415– 449.
- Caillot, M. (2001). Rapports aux savoirs et didactiques des sciences. In P. Jonnaert & S. Laurin (Eds.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris: Fabert.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian journal of education*, 48(3), 295-313.
- Désautels, J. et Larochelle, M. (1994). Le constructivisme en action: des étudiants et des étudiantes se penchent sur leur idée de science. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 157-174.
- Désautels, J., & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Edman, L., Bart, W., et Robey, J. (2000). *The Minnesota test of critical thinking: development, analysis and critical issues*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Edman, L., Robey, J., & Bart, W. (2002). *Critical thinking, belief biais, epistemological assumptions, and the Minnesota test of critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques (4e édition)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence : entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Gagnon, M. (accepté). «Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents». *Revue canadienne d'éducation*.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378 - 405.
- Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 1-34.
- Jehng, J.-C. J., Johnson, S. D., and Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemp. Educ. Psychol.* 18: 23–25.
- Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (Dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*. De Boeck : Bruxelles.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflection Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King, P., et Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition and Epistemic cognition : A three-level model of cognitive processing. *Hum. Dev.*, 26(4), 222-232.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26 - 46.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences, et technos*. Québec: PUQ.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2004). Descriptions estudiantines de la nature et de la fabrication des savoirs scientifiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences, et technos*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Lodewyk, K. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *Educational psychology*, 27(3), 307-327.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103-128.
- Mathy, P. (1997). Histoire des sciences et enseignement des sciences. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? *Revue des questions scientifiques, Idéologies, constructions et libérations*, 168(4).
- Maury, S., & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Fabert.
- Mosconi, N., Beillerot, I. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Mujawamariya, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences: l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences. *Éducation et francophonie*, 28(2), 1-11.
- Nietzsche, F. (1873 / 2002). *Vérité et mensonge au sens extra-moral*. Paris : Babel.
- Paulsen, M., & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in higher education*, 39(4), 365-384.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme*. New York: Academic Press.
- Popper, K. (1973)(1^{ère} édition 1934). *Logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of educational psychology*, 87(2), 282-292.
- Schommer-Aikins, M., Duell, K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347 - 366.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., and Barker, S. A. (April 2001). Domain generality of epistemological beliefs: It's a matter of degree. *Paper presented at the American Educational Research Association*, Seattle.
- Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in higher education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. (1993b). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). A emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19, 153-156.
- Schommer, M., & Easter, M. (2008). Epistemological beliefs' contributions to study strategies of asian americans and european americans. *Journal of educational psychology*, 100(4), 920-929.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? . *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432.
- Schommer, M., & Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Ressources for Higher Education*, 38, 173-186.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. Thèse de doctorat. Rimouski: UQAR.
- Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris: Fabert.
- Venturini, P., & Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster*, 35 165-188.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Terrain.

SAVOIRS DISCIPLINAIRES SCOLAIRES ET
SAVOIRS DE SENS COMMUN OU POURQUOI DES
« IDÉES VRAIES » NE PRENNENT PAS, TANDIS
QUE DES « IDÉES FAUSSES » ONT LA VIE DURE

DAVID LEFRANÇOIS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MARC-ANDRÉ ÉTHIER
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

STÉPHANIE DEMERS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

RÉSUMÉ

Les savoirs de sens commun sont solidement ancrés dans les usages, notamment grâce à l'habitude et à la sécurité ontologique qu'ils engendrent. Cet article examinera d'abord pourquoi les savoirs disciplinaires appris à l'école ne sont pas automatiquement réinvestis dans des contextes de nature extrascolaire et pourquoi les savoirs de sens commun résistent à leur déconstruction. La première partie de l'analyse sera marquée par le croisement de discours épistémologiques concernant la nature et la place des savoirs de sens commun dans les conceptions familières de la science. Cet article explorera ensuite les dynamiques qui marquent les relations qu'entretiennent les savoirs disciplinaires scolaires et les savoirs de sens commun en contexte scolaire. Le langage propre à la seconde partie se rattachera davantage aux débats en éducation sur l'importance prépondérante des savoirs de sens commun dans l'apprentissage disciplinaire par concepts. Enfin, nous montrerons qu'il existe des stratégies d'enseignement qui peuvent optimiser l'appropriation intellectuelle des savoirs disciplinaires scolaires et leur transfert dans les interactions quotidiennes.

ABSTRACT

Common sense knowledge is firmly anchored in everyday practices, notably as a result of habit and also for the ontological security it provides. This article will first examine why disciplinary knowledge learned in school is not automatically reinvested in non-school contexts, as well as why common sense knowledge persists in the face of its own deconstruction. The first part of this analysis juxtaposes various epistemological discourses relating to the nature of common sense knowledge and its position in familiar conceptions of science. The article then explores how disciplinary knowledge taught in school and common sense knowledge interact in an educational context. This section of the article will focus mainly on educational debates pertaining to the predominant importance of common sense knowledge for concept-based disciplinary learning. Finally, we will show how some teaching strategies can optimize intellectual mastery of school disciplinary knowledge and its transfer to everyday interactions.

La jeunesse d'aujourd'hui est pourrie jusqu'au tréfonds, mauvaise, irrégulière et paresseuse. Elle ne sera jamais comme la jeunesse du passé et sera incapable de préserver notre civilisation.

(Inscription sur une tablette babylonienne, ~3000 av. J.-C., citée par Mantzouranis & Zimmermann, 2010, p. 492).

INTRODUCTION

À l'école et à l'université, les élèves et les étudiants apprennent et adoptent, entre autres, certaines manières d'interagir ou d'interpréter, ainsi que certaines manières de transformer leur environnement social et physique. Plusieurs se détachent cependant de ces savoirs, lorsqu'ils regardent la télévision, se réunissent à l'église, travaillent, pratiquent leurs loisirs, votent... Les résultats de diverses recherches nord-américaines et européennes en didactique portant sur les jeunes élèves, les adolescents ou les étudiants universitaires soutiennent l'idée que ceux-ci transfèrent peu les savoirs scolaires appris dans les tâches de la vie quotidienne, y compris celles reliées à la sphère politique (Éthier et Lefrançois, 2010). Or, ces savoirs si largement partagés (dans le passé ou actuellement) par les membres d'un groupe social produisent certes des réponses adaptées dans un contexte habituel, mais elles engendrent des réponses inadaptées dans d'autres contextes, un peu comme les équations de Newton qui sont inutilisables dans certaines situations. Ainsi, près de la moitié de la population aux États-Unis croit en des principes transcendant la matière plutôt qu'aux conclusions des théories de l'évolution pour expliquer la diversité du vivant, alors que ces théories « sont fondées sur la consilience d'un nombre considérable de faits », heuristiques, admises par la communauté universitaire (Picq, 2010, p. 114) et largement enseignées dans les écoles états-uniennes (Evans, 2001). De même, bon nombre d'auteurs, tels Barton et Levstik (2004), soulignent que peu d'observations d'enseignants *in situ* rapportent l'application, aux ordres primaire et secondaire, des approches et des moyens préconisés dans les recherches et enseignements universitaires, ce que confirment notamment Boix-Mansilla (2000), Charland (2003), Martineau (1997), Van Hoover & Yeager (2007), Von Borries (2000) et Wineburg (2001). Nous appelons « savoir de sens commun » cette autre chose que le savoir disciplinaire scolaire qui, en partie, détermine les comportements des acteurs sociaux.

Pas plus que d'autres, l'enseignant d'une discipline scolaire ne peut s'extirper en entier du registre des savoirs de sens commun. En fait, s'il passait outre à ces croyances, il ne saurait se faire entendre d'un auditoire qui trouve, dans ces *a priori*, des repères culturels, normatifs, esthétiques. En même temps, l'enseignant a le mandat de conduire ses apprenants à douter des présupposés jouissant d'une validité socialement très étendue, des opinions flottant dans l'air du temps, de ce qu'ils croient savoir ou de ce qui paraît si évident et transparent qu'ils ne le verraient pas autrement (Angenot, 2008). De là ont émergé les approches didactiques classiques, basées sur les notions de dérangement épistémologique et de conflit sociocognitif.

Selon Gramsci, par exemple, le « sens commun » constituait une « philosophie spontanée » de « tout le monde », témoignant du fait que tous les hommes sont capables de penser. Par extension, cette conception du sens commun partage une caractéristique de la conception socioconstructiviste de la représentation initiale comme matériau fondamental de tout apprentissage qu'il importe d'identifier consciemment, afin de le dépasser. Ainsi, Gramsci soulignait-il « [...] l'importance de la technique de pensée dans l'élaboration des programmes didactiques. [...] La technique de la pensée, élaborée comme telle », notait-il encore, « ne créera certainement pas de grands philosophes, mais elle donnera des critères de jugement et de contrôle et corrigera les déformations de la façon de penser propre au sens commun » (1975/1916-1935, p. 133). Certes, pour les marxistes, les idées dominantes d'une époque sont les idées de la classe dominante de cette époque et Gramsci reconnaissait que cette conception populaire du monde tire ses origines de « [...] la religion populaire et donc également [de] tout le système de croyances, de superstitions d'opinions, de façons de voir et d'agir, qui se manifestent dans ce qu'on appelle généralement le "folklore" » (Gramsci, 1978/1935, p. 175-176). Cela ne l'empêchait pas d'évoquer ce même rationalisme spontané comme point d'ancrage pour préparer un nouveau bloc historico-culturel, pour le transformer par l'éducation¹.

Le savoir de sens commun permet généralement à l'individu d'interagir efficacement avec son environnement social et l'on doit étudier la dynamique qu'il entretient avec le savoir scolaire appris. Bien qu'il diverge du savoir de référence ou que son domaine de validité soit plus restreint, ce savoir est fonctionnel et nécessaire pour l'individu. Comprendre davantage cette dynamique, c'est contribuer à la réflexion didactique générale sur les buts, les moyens et les effets de

l'enseignement des disciplines scolaires. Cependant, depuis plus d'une quinzaine d'années, les études en didactique sur le transfert des connaissances issues de la recherche à la pratique enseignante (MÉLS, 2008), ainsi que sur le transfert des apprentissages scolaires, montrent qu'il ne suffit pas que ce réflexe tire la « clochette de vigilance » (René de Cotret et Larose, 2005, p. 47, 52) face aux idées reçues et soit ponctuellement pratiqué en salle de classe, par rapport à des objets d'étude disciplinaires (les origines de l'Homme, les causes de l'Holocauste, etc.), pour qu'il soit réutilisé dans d'autres conditions à l'école (d'autres disciplines, d'autres cours, etc.) ou à l'extérieur.

Nous retenons l'idée de Moore (2004/1903) que le sens commun est un ensemble de propositions stabilisées dont nous ne savons pas que nous les savons (voilà pourquoi nous parlerons de savoirs de sens commun), plutôt qu'une faculté innée (Descartes) ou qu'une intuition obscure, rapide et synthétique (Vico) que tout le monde reçoit en présence des choses (Picavet et Laugier, 2006, p. 288-289). Ces propositions n'ont pas à être défendues ou prouvées, mais analysées. Cela conduit à se poser différentes questions : D'où ces propositions proviennent-elles ? Comment les définir, les classer par rapport aux autres types de savoirs ou parmi eux ? Quelles influences exercent-elles sur l'apprentissage des savoirs scolaires, sur leur réutilisation en situation de résolution de problèmes authentiques (Tardif, 1997) ?

Dans un premier temps, cet article examinera différentes questions. Pourquoi ce qui est su à l'école et est pertinent dans un contexte de nature extrascolaire donné n'est-il pas automatiquement réinvesti dans ce contexte ? Pourquoi, dans les circonstances de la vie de tous les jours, les citoyens n'appliquent-ils qu'en partie les savoirs appris (Rosenberg, 2002) ? Des enseignants éprouvent-ils, eux aussi, de telles difficultés ? Alimentent-ils parfois indûment l'usage des savoirs de sens commun en salle de classe ?

Dans un deuxième temps, l'article rendra compte des rapports qu'entretiennent les savoirs disciplinaires scolaires (SDS), les savoirs de sens commun (SSC) et l'enseignement. Pour cela, nous explorerons les dynamiques marquant ces relations en contexte d'éducation et nous en relèverons les contraintes. En fait, existe-t-il des stratégies d'enseignement-apprentissage qui, plus que d'autres, peuvent optimiser l'appropriation intellectuelle des SDS et leur transfert (certains parlent de réutilisation ou de réinvestissement) dans les interactions quotidiennes avec son environnement social et physique ? Ces stratégies peuvent-elles, par la même occasion, favoriser le développement,

chez les élèves, d'une réponse de vigilance critique devant les SSC, voire devant les SDS ?

Si la première partie de l'analyse sera marquée par le croisement de discours épistémologiques concernant la nature et la place des savoirs de sens commun dans les conceptions familières de la science, la seconde partie se rattachera davantage aux débats en éducation sur l'importance prépondérante de ces savoirs de sens commun pour l'enseignement-apprentissage disciplinaire par concepts. À l'occasion, l'analyse laissera émerger des liens et des implications réciproques entre les propositions pédagogico-didactiques et les politiques éducatives, voire les pratiques sociales et scolaires.

1 POURQUOI LES SSC PERSISTENT-ILS ? CAUSES DE LEUR PRÉGNANCE

1.1 LA NATURE DES SSC

Bien souvent, l'on définit le sens commun comme un ensemble de savoirs, immédiats et socioculturellement déterminés, à l'œuvre dans l'action quotidienne (Bourdieu, 1987, p. 147-166 ; Jodelet, 2003 ; Moscovici, 2003 ; Schmidt, 1990), nourris de prêts-à-penser qui peuvent s'adapter aux contextes et se contredire (Gonseth, 1993), tels les proverbes « les contraires s'attirent » et « qui s'assemble se ressemble ». Bouthoul (1966) insiste sur la nature et la fonction systémique de ces SSC : « [l']ensemble des jugements et des idées qui sont des objets de croyance pour la généralité des individus composant une société constitue le sens commun. Il joue communément le rôle de système de référence auquel nous reportons nos actes et nos pensées. Mais, en dernière analyse, la sensation d'évidence que nous éprouvons pour les vérités du sens commun est surtout fondée sur l'habitude et la répétition » (p. 96). Le « commun » réside dans sa construction collective structurante et partagée, qui légitime le sens commun, à la fois comme fondement de l'action et comme produit empirique le confortant.

Il existe plusieurs types de SSC. Nous pouvons les représenter par quelques exemples de comportements, de discours, de propositions ou de procédés mentaux s'inspirant de Gonseth (1993, *passim*), comme ceux-ci :

- le perspectivisme (le sujet se fonde sur le local pour juger le global) ;
- le discours embrouillé/l'incomplétude de l'information (les sources

- et les données qu'utilise le locuteur sont partielles, triées ou choisies pour conforter sa position initiale) ;
- l'approche dichotomique (les propos de la personne prennent la forme d'une opposition binaire et forcent ses auditeurs à faire un choix dichotomique, même si d'autres options pourraient être considérées) ;
 - es prêts-à-penser (le sujet débute ses phrases par des formules sans émetteur précis : « on dit que... », « tout le monde croit que... », etc.)²;
 - la simplification/l'amalgame ou la domestication de l'étrange (Moscovici, 1961) (la personne trouve une explication simple ou une seule cause à un événement complexe et multicausal, en retenant ce qu'il y a pour elle de plus familier)³.

Les SSC sont donc disponibles dans un milieu donné, à une époque donnée ; ils s'opposent le plus souvent à toute forme de problématisation (Gonseth, 1993). Il s'agit des pensées et des idées qu'un individu a de lui-même, du monde et de son interaction avec ce monde ; l'expérience routinière et développée dans la durée (au fil des interactions sociales) et l'appartenance à divers groupes sociaux confortent ces pensées et idées (Pajares, 1992). Ces caractéristiques soulignent les affinités qui unissent ce concept et celui de représentations sociales : « [...] une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). D'ailleurs, Jodelet (1984) note que « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (p. 361). On lui oppose traditionnellement les savoirs scientifiques.

Cependant, l'approche, telle que préconisée par Jodelet (1989), ne conçoit pas ce type de cognitions comme fausse ou biaisée, mais tout simplement comme « autre ». Il faut appréhender ces cognitions sur le plan de l'interaction entre le social, le psychologique, le cognitif et l'affectif, comme médiateur et régulateur des systèmes d'interaction. Ici, il ne s'agit pas d'analyser les SSC entendus comme représentations sociales, comme cognitions socialement structurées et structurantes, dans une perspective opposant le rationnel à l'irrationnel, le vrai à l'erroné ; cette perspective serait de nature plutôt objectiviste et aurait tendance à qualifier d'« erreurs » ou de « limitations cogni-

tives » les SSC (Apostolidis, 2002, p. 14). Les SSC ne peuvent pas plus être donnés d'emblée comme faux que comme vrais. « Il s'agit d'une connaissance « autre » que celle de la science, mais qui est adaptée à, et corroborée par, l'action sur le monde » (Jodelet, 1994, p. 15). Cela remplit « certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié » (p. 20). Cela soulève la question de savoir ce qui produit et rend légitime les SSC.

1.2 L'ORIGINE DES SSC

Les SSC, compris comme représentations sociales, partagent plusieurs dimensions fondamentales avec certains types de cognitions, dont les représentations hégémoniques et les *thémata*.

Les *thémata* seraient des idées-sources enracinées dans le sens commun et la vie de tous les jours. Elles créent ce que Schutz nomme « stocks of knowledge » ou le système de représentations par lequel l'acteur appréhende le monde. Moscovici (1993, p. 3) parle d'« unités cognitives durables et stables qui modèlent et transforment des représentations scientifiques particulières » et, comme « cognitions premières profondément enracinées, participent des strates originelles de la cognition » (Moscovici et Vignaux, 2001, p. 168). Toute représentation discursive et réfléchie reposerait sur ces représentations hégémoniques. Or, ce système n'est pas accessible à l'acteur sur le plan réflexif. Comme l'*habitus bourdieusien*, il relève plutôt d'un inconscient pratique, sans cesse réifié dans l'action quotidienne spontanée qui conforterait ce système, tout en étant issu de ce dernier. Il échappe ainsi à l'examen rationnel et à l'impératif de la preuve empirique.

En somme, selon Markova (1999), les *thémata* relèvent de phénomènes ayant acquis une signification ontologique. Ils ne sont problématisés que lorsqu'ils sont en danger ou questionnés. Les représentations hégémoniques, pour leur part, sont des cognitions socialement structurées et structurantes. Elles transcendent les grands ensembles organisés, tels les nations ou les partis politiques (Moscovici, 1988), et servent d'ancrage à l'élaboration de nouvelles représentations. Ces cognitions agiraient comme substrat paradigmatique et épistémologique aux savoirs plus formellement conçus (Zapata, 2009). Elles partageraient trois caractéristiques fondamentales, soit (a) la re/construction itérative de leurs contenus et fonctionnements par l'interaction entre le subjectif et le normatif ; (b) un jugement évaluatif intense qui oriente et détermine l'action à l'égard de l'objet repré-

senté ; (c) leur valeur de réalité – qui s’oppose à un réel virtuel ou représenté (Apostolidis, 2002 ; Moscovici et Vignaux, 2001).

Moscovici (1998, 2001) qualifie également ces représentations (ou ces substrats) de consistantes, stables, vivaces et colorées, s’articulant sur le plan cognitif (la construction de la réalité par l’acteur) et sur le plan de l’agir, déterminant ce qu’il doit ou ne doit pas penser ou faire. Ces qualités en feraient la base de la sécurité ontologique ; celle-ci génère à son tour un sentiment de confiance en la société et se constitue au fil de la reproduction de routines «by following daily conventions and accepted routines and by avoiding actions which involve radical change» (Loyal, 2003, p. 55). La sécurité ontologique désigne ainsi la foi implicite que les acteurs ajoutent aux conventions (codes de signification et formes de régulation normative) et à l’organisation cognitive du monde, des autres et de soi (Giddens, 1979, p. 118). Les prêts-à-penser dont il est question dans la définition proposée plus haut des SSC seraient constitués de ces substrats et puiseraient leurs origines des expériences les plus précoces (de l’enfance).

1.3 LES SSC ET LEUR EFFICACITÉ

Les sciences s’attachent d’ordinaire à découper un élément du réel, avec des données toujours incomplètes. Elles ont plus de profondeur, plus de précision, mais elles ont souvent moins d’étendue que les SSC. L’utilité pratique et synthétique de ceux-ci est donc manifeste. Si les SSC fournissent à l’individu les éléments de connaissance suffisants pour interagir adéquatement avec son milieu, il s’avère « cognitivement » plus rentable et moins éreintant de recourir à ces savoirs englobants, plutôt qu’à des savoirs compartimentés, même si l’information est disponible. L’efficacité des SSC fait qu’ils conditionnent la conduite à adopter dans diverses situations. Par exemple, une conception sociopolitique mal fondée (telle que « l’implication politique est sans valeur ») peut générer des réponses satisfaisantes dans un contexte habituel (« mes parents ont voté pour mettre un autre parti au pouvoir et les nouveaux élus ont continué de faire à leur tête »), ce qui la renforce.

Face à de nouvelles situations, les SSC «[...] permettent à la pensée d’accéder à une économie cognitive immédiate et à un supplément de signification à longue échéance, quand la signification actuelle s’avèrera insuffisante ou conflictuelle» (Arruda, 2002, p. 50). D’ailleurs, comme le souligne Rosenberg (2002), « self-doubt is typ-

ically emotionally costly [...] » (p. 58). Provoquer la remise en question des cognitions à la base de la sécurité ontologique équivaut ainsi à ébranler cette sécurité et les contextes qui l’ont générée.

La plupart des échanges dans le cadre de la vie courante ne peuvent se dérouler posément que si certains présupposés ne font pas l’objet d’une remise en question. Par exemple, en histoire, l’on peut longuement débattre pour savoir comment la Révolution russe de 1917 s’est déroulée exactement, ou quelles en sont les causes et les conséquences (Carr, 1988/1961, p. 145). En revanche, la négation de l’extermination systématique et raciste de plus de cinq millions de civils européens juifs sur ordre de Hitler durant la Deuxième Guerre mondiale est considérée, à juste titre, comme ne relevant pas de la polémique normale et légitime.

Dans les interactions quotidiennes, l’on tire habituellement une conclusion d’une proposition ou d’un fait à l’aide d’un registre de schémas tirés de la vie sociale, schémas qui forment ensemble la *doxa* (Angenot, 2008). Cependant, Rosenberg (2002) note que « [f]rom the workplace to the sports venue to the home, traditional cognitive strategies involving the knowledge and application of authoritative definition and “common sense” is proving less effective » (p. 5). Évidemment, les régulations sociales réduisent l’intensité de cette crise de l’autorité et maintiennent un ensemble d’attentes de comportements. Dans les sociétés caractérisées par l’érosion de consensus d’ordre téléologique et axiologique, la mémorisation de comportements spécifiques demeure toutefois insuffisante et « the accommodation to post-modern social life seems to make cognitive demands similar to those of learning algebra or making sense of another’s way of thinking. In both instances, learning requires integration, abstraction, and interpretative reconstruction » (p. 17).

1.4 LES SSC ET LEUR LONGÉVITÉ

Une recension de Giordan et De Vecchi (1987) montre que plusieurs études européennes et nord-américaines établissent que le savoir scientifique « passe mal, qu’il est peu intégré ou rapidement oublié, et surtout qu’il est rarement utile, du fait qu’il s’avère peu mobilisable dans la pratique de la vie quotidienne » (p. 9). Ils identifient un élément commun aux pratiques enseignantes qui échouent à faire passer les apprenants des SSC aux SDS : l’absence de prise en compte des représentations initiales. Il en résulte un « placage » de savoirs scientifiques sur les représentations initiales (issues des SSC) qui, en rai-

son de leur stabilité comme du confort et de l'économie cognitive qu'elles engendrent, réapparaîtront rapidement⁴.

Depuis l'époque de Socrate, philosophes et hommes de science affirment au contraire s'appuyer sur leur faculté de raison pour procéder à un examen critique des jugements généraux, des croyances et des opinions, tandis que la culture profane reposerait dans le confort de l'équilibre sociocognitif susmentionné. Toutefois, l'emploi de schémas de compréhension et de pensée structurés par des cadres fixes et des préconstruits n'est pas le propre de l'individu pris dans le quotidien profane (Angenot, 2008, p. 388). Les communautés savantes cherchent à atteindre un équilibre doxique et à éviter les écarts paradoxaux profonds, ce qui alimenterait une crise perpétuelle de la science. Elles résistent même à la nouveauté récessive, jusqu'à ce qu'elles la récupèrent et la retraduisent selon les paradigmes dominants.

Selon Kuhn (1962, p. 45-47), la recherche de la science normale est dirigée vers l'articulation des phénomènes et des théories déjà fournis par le paradigme. Plus la communauté précisera le paradigme, plus les efforts consentis (développement de vocabulaire, définition de concepts, etc.) induiront une résistance à le changer. Il deviendra nécessaire de changer le paradigme, lorsque les résultats de la recherche se révéleront régulièrement autres que ceux que l'on attendait au départ, c'est-à-dire lorsqu'il y aura anomalie, pour reprendre le terme de Kuhn (1962, p. 98-99).

Dans ses notes autobiographiques, Einstein illustre ce phénomène : « l'accord entre [les nouvelles] considérations et l'expérience, ainsi que la détermination par Planck de la taille des molécules à partir de la loi du rayonnement (à haute température) ont convaincu les sceptiques, qui étaient nombreux à cette époque (Ostwald, Mach), de la réalité des atomes. L'opposition de ces savants envers la théorie atomique trouve sans aucun doute son origine dans leur conviction philosophique positiviste. C'est un exemple illustrant bien le fait que même des savants audacieux et ayant un bon sens de l'intuition peuvent être trompés par des préjugés philosophiques » (notes citées dans Boudenot, 2005, p. 75).

C'est également ce que l'on apprend des traités classiques d'épistémologie des sciences, tels *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard (1967/1938). L'homme doté d'un « esprit scientifique », disait-il, nage dans une eau hostile aux données intuitives. L'institution d'enseignement peut-elle apprendre au plus grand nombre à naviguer

ainsi dans ce « bassin épistémologique » (René de Cotret, sous presse) de nature paradoxale ?

Il importe de noter que les communautés de pratiques (telles la communauté des enseignants) possèdent des ensembles de SSC qui leur sont propres. Les énoncés des SSC des communautés relèvent de la pratique et sont réifiés par et dans elle. Leur légitimité étant affirmée par la communauté entière, l'introduction du doute quant à la validité des SSC tend à remettre la communauté entière en doute ; cela provoque habituellement des résistances considérables (Craig, 2001 ; Drake et Sherin, 2006 ; Fullan, 2001).

La formation universitaire n'échappe pas à ces résistances. Si la recherche démontre que les contextes centrés sur l'apprentissage (en termes de travaux exigés pour un cours) facilitent l'apprentissage durable des savoirs scientifiques (Ames, 1992 ; Meece, 1991), force est de constater que peu de cours universitaires offrent l'occasion de travailler à partir de tâches authentiques (Brophy, 1999 ; Gardner, 1991 ; Viau, Joly et Bédard, 2004). L'exposé magistral serait le mode d'enseignement le plus fréquent dans les universités et la conception de l'enseignement qu'auraient les professeurs d'ordre universitaire serait surtout transmissive (Ballantyne, Bain et Packer, 1999 ; Dunkin, 1990).

Selon Loiola et Tardif (2001), « [i]l semble qu'à l'université, les professeurs tendent à penser que la matière doit être transmise aux étudiants et que l'enseignement et l'apprentissage font partie d'un simple processus de transmission-réception. Le professeur se concentre sur lui-même en tant que celui qui transmet le savoir et l'expertise et non sur l'apprentissage, le résultat logique du processus. Le professeur transmet un savoir indépendant, structuré et stable qu'il considère que l'étudiant doit recevoir » (p. 319-320). Les savoirs scientifiques sont présentés comme des « informations exemptes de distorsions ». Le mode magistral favoriserait ainsi la persistance des SSC en ne dépassant pas le « placage » propre aux approches qui ne tiennent pas compte des représentations initiales à modifier.

L'analyse de 202 planifications d'activités d'enseignements conçues en sciences humaines par des finissantes du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et des interventions en classe qui s'en sont suivies révèle que, pour la plupart, les finissantes optent encore pour une conception instrumentaliste, le savoir à transmettre étant un réel, « une vérité préexistante à acquérir » par le biais de données transmises et d'exercisations (Lebrun et Lenoir 2001). « Il n'est donc pas étonnant que plus de la moitié des planifications, quelles que

soient les années d'enseignement, escamote l'élaboration d'un plan de recherche (65 %) et la construction d'outils de collecte (63 %), et par la suite, l'objectivation et la métacognition (80 %) » (p. 580). D'ailleurs, en répondant aux attentes réelles (tacites ou explicites) des parents, des collègues, des médias ou des décideurs, les enseignants peuvent « [...] privilégier, théoriquement, un modèle d'intervention éducative [...], mais en appliquer un autre sur le plan de l'intervention éducative formelle [...] dans la mesure où il le perçoit comme plus pertinent aux contraintes systémiques » (Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, 1994, p. 733). En effet, l'on sait, au moins depuis Bourdieu (1984), que l'institution d'enseignement assume une fonction de reproduction sociale. Notamment, elle reproduit, de par sa structure hiérarchique stabilisée et sa fonction de tri social, l'« *ethos* de classe » fondé sur « [...] un système de valeurs implicites que les gens ont intériorisées depuis l'enfance [...] » (p. 227-228).

L'institution « École » ne peut donc pas briser ces valeurs seule : « [u]ne culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. [...] Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société » (Bachelard, 1967/1938, p. 250). Certaines stratégies d'enseignement-apprentissage tendent cependant à créer des occasions de développer une pensée paradoxique, en offrant en classe des moments de « [...] non-interférence des puissances séculières dans les débats qui s'y déroulent » (Angenot, 2008, p. 413). La piste que nous retenons est celle de l'enseignement par situations-problèmes, telles que proposées notamment par Dalongeville (2001a, p. 261-283), puisqu'elles sont susceptibles de renverser des obstacles épistémologiques comme la généralisation et le désir de certitudes immédiates (Bachelard) ; qu'elles créent des états de déséquilibre (Piaget) ; qu'elles encouragent la confrontation des idées et la collation des sources.

2 QUE PEUT FAIRE L'ÉDUCATION SCOLAIRE ? CAUSES DE L'EFFRITEMENT DES SSC

2.1. QUELQUES ILLUSTRATIONS DE LA DYNAMIQUE ENTRE LES SSC ET LES SDS

Dans *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire* (Dalongeville, 2001a), l'auteur examine les contenus historiques

comme des représentations. Sitôt que l'on se penche sur l'étude des Invasions barbares (Dalongeville, 2001b), voire sur les manuels scolaires abordant ce sujet, l'on se retrouve face à deux histoires-récits. D'une part, il y a celle de la France et, de l'autre, celle de l'Allemagne. Cette seconde version ne dira pas *Invasions*, mais plutôt *Grandes migrations de peuples*⁵. La maîtrise d'une histoire officielle ne connaissant qu'une version peut servir des fins politiques ou calmer certaines inquiétudes elles-mêmes alimentées par connaissances de sens commun (les élèves ne savent plus rien, manquent de culture, etc.). On a tendance à simplifier, parce que l'on est soucieux de produire un récit clair et intelligible (Dalongeville, 2001b). « Par exemple, présenter les Invasions barbares comme seule cause de la dislocation de l'Empire romain, c'est faire fonctionner une causalité unique et exogène : une seule cause (les Invasions) et extérieure (les Barbares venus de l'étranger) » (p. 9). Les *Invasions* s'étalent sur plusieurs siècles ; pourtant, ce terme se réfère à l'idée d'une *irruption soudaine et massive*. « De la même façon, parler des "Barbares", [...] c'est mettre dans la même catégorie des dizaines de peuples fort différents, traiter de la même façon les Huns qui défendent l'Empire depuis le 3^e siècle et les Huns qui les affrontent deux siècles plus tard » (p. 9). Mais cette simplification ne relève certes pas de la nature de l'histoire comme science. Celle-ci s'associe plutôt à des processus de questionnement du passé, de construction des objets historiques, d'interrogation sur des concepts, de périodisation...

Legardez (2004) « [...] constate que des savoirs scolaires sont bien enseignés et appris, mais qu'ils restent souvent des savoirs pour l'école et qu'ils sont peu "exportés" vers les savoirs sociaux "citoyens". Il semble que ces deux genres de savoirs appartiennent à deux mondes qui coexistent sans que des savoirs scolaires interfèrent rapidement et directement avec les savoirs du jeune citoyen » (p. 660). Certaines données retenues dans le contexte d'une autre recherche⁶ ont permis d'observer comment des élèves de niveau secondaire réutilisaient des savoirs dans des situations adidactiques (Brousseau, 1998). Ces données comprenaient essentiellement des extraits et des articles de trois journaux étudiants, publiés entre 2004 et 2005 par des élèves d'une école secondaire privée de la région de l'Estrie. Bien que ce soit à l'école, il ne s'agissait pas, pour les élèves, d'une tâche scolaire proprement dite, de sorte que l'on espérait y retrouver des SDS transférés dans des pratiques quotidiennes, c'est-à-dire dans des situations adidactiques. Cette analyse concernait d'abord la localisation, d'une

part, des SSC en jeu dans leurs écrits et, d'autre part, des SDS qui y étaient mobilisés. Ensuite, elle débouchait sur l'amorce de description de la dynamique entre ces deux types de savoirs dans les textes produits par les élèves. Voici quelques illustrations sommaires d'influences réciproques qu'entretenaient ces savoirs utilisés, ainsi que de leur mise en concurrence, dans des discours d'élèves.

Dans un texte d'opinion visant à évaluer la force des arguments favorable ou défavorable à la souveraineté du Québec, l'auteure (élève de troisième secondaire) a écrit : « Après la conquête en 1763, les Anglais ont toujours voulu nous assigner comme des Canadiens français. S'ils avaient réussi, ça aurait fait longtemps que nous, les Québécois, serions hors de la surface de la terre (disparus). Ils essaient encore en nous instaurant en première année l'anglais ». On a décelé une connaissance minimale du contexte historique canadien et une compréhension de la différence entre les expressions « Canadiens français » et « Québécois », ce qui a été vu en classe de géographie ou d'histoire. Toutefois, que l'éventualité que les Québécois aient pu disparaître ou que les Anglais essaient encore de les faire disparaître ne reposait sans doute pas sur des SDS, à moins que cela ne soit le fruit de leur mauvaise intégration. L'auteure ajoutait ceci : « Imaginez-vous un instant que le français disparaît du Québec ? C'est notre patrimoine, c'est notre histoire. Même mieux, la déportation des Acadiens. Vous allez dire que ça fait longtemps. Oui, peut-être, mais n'oubliez pas notre devise : Je me souviens. On ne peut pas oublier le passé, car le passé revient toujours sous une autre forme. Je me rappelle avoir entendu pendant une assemblée, que la Saskatchewan veut que nous soyons indépendants parce que, semblerait-il, ils auraient droit à plus d'impôts ! Gentil de leur part en tout cas ». S'il y avait des allusions aux éléments appris en classe (la déportation des Acadiens, par exemple), cela apparaissait peu pertinent et hors contexte. L'approche était plutôt semblable au langage dichotomique de sens commun décrit par Gonseth (1993), faisant du Canada anglais le « visage du diable ». Notons aussi dans ce passage une tendance à l'anthropomorphisme, à l'essentialisme et au monolithisme social. Dans un texte réunissant quelques réactions ou réflexions de divers élèves de cinquième secondaire concernant le film de Michael Moore, *Bowling for Columbine*, et à la suite d'un projet de classe sur l'intimidation scolaire, l'un d'entre eux soutenait : « D'après moi, le bullying est probablement la principale cause. [...] Seul un manque d'amour important peut provoquer des réactions aussi négatives et

malsaines de la part d'un adolescent ». L'élève tentait d'utiliser l'information dont il disposait à chaud (ayant étudié en classe le phénomène de l'intimidation scolaire) pour décrire la cause d'actions violentes et meurtrières qui ont pu être provoquées par des facteurs multiples. L'élève trouvait ainsi une explication simple à un événement complexe, en reprenant ce qu'il y avait pour lui de plus familier, et semblait opter pour la « nécessité », ce que Gonseth (1993) associe à ce que nous appelons les SSC. Nous verrons plus loin que bon nombre d'auteurs en éducation se sont inquiétés de cette situation et ont proposé quelques voies de rectification, en recourant également à l'approche par situations-problèmes qui envisage les produits de l'apprentissage comme multiples, complexes et intégrés.

2.2. LE DÉSÉQUILIBRE

La manière dont s'acquièrent les connaissances, pour Piaget, éclaire les raisons qui font en sorte que les SSC se maintiennent. Les considérations piagétienne ont en effet permis d'appuyer la thèse que le sujet acquiert de nouvelles connaissances, non pas en les substituant aux anciennes, mais plutôt en les intégrant à l'acquis et en transformant celui-ci.

Pour Piaget, le progrès des connaissances est lié à une succession de déséquilibres et de rééquilibrations, soit le processus d'équilibration majorante. Ce processus fait en sorte qu'une structure nouvelle inclut et transforme les éléments des structures précédentes d'une manière telle qu'elle présente un équilibre plus stable et plus large. Cela est intimement lié à la vie sociale où les individus vivent des tensions et des frictions, ce qui fait que les choses et les événements se transforment de manière souvent imprévue. Le développement sociocognitif orienté vers le « *self-doubt* » et la capacité d'« abstraction réflexive » est tributaire de ce processus de déstabilisation ou de déséquilibration.

Les sujets multiplient, raffinent, complexifient et adaptent leurs pensées et leurs conduites en interagissant avec leur milieu, en observant des phénomènes et en tentant de leur donner un sens, de se les expliquer. Leurs modèles d'actions et d'opérations (pratiques ou mentales) deviennent de plus en plus abstraits et transférables à une plus grande variété de situations : par exemple, la proportion, la combinaison, la corrélation, etc. Les sujets assimilent l'information disponible à leurs schèmes cognitifs (socialement construits) avec les opérations mentales et les concepts dont ils disposent à un stade de déve-

loppement donné, cette information étant alors assimilée de la manière dont ces opérations mentales le leur permettent. Si les schèmes s'avèrent incompatibles avec une nouvelle information ou s'ils ne suffisent pas pour l'assimiler, le sujet doit les accommoder, c'est-à-dire qu'il doit les modifier ou les enrichir, selon les particularités des objets auxquels ces schèmes s'appliquent. Dans ces conditions, affirmer devant un élève le caractère erroné ou boiteux d'un SSC ne l'en persuadera pas forcément. Il ne suffit pas d'exposer les élèves à une conception homologuée comme un savoir scientifique pour qu'ils apprennent ledit SDS et pour qu'ils le transfèrent hors de la classe. Ils ne changeront pas de conception si celle qu'ils possèdent les satisfait dans les situations où ils peuvent s'en servir, même si elle est insuffisante pour expliquer des phénomènes plus complexes, mais qui ne les concernent pas. En fait, le SDS risque plus d'être ignoré ou de voir certains de ses éléments être assimilés au SSC, qui continuera d'agir furtivement.

Pour rompre avec une conception, les élèves doivent éprouver eux-mêmes la nécessité de la réviser, sous la pression de la découverte d'un conflit dont ils n'étaient pas conscients entre certaines de leurs croyances, ou d'un conflit entre leurs conceptions anciennes et de nouveaux éléments. Il faut donc impliquer les élèves dans un conflit cognitif ou un conflit sociocognitif et mettre à leur disposition les éléments d'information (y compris le modelage) nécessaire pour faire évoluer leurs conceptions. Un conflit cognitif est une expérience qui prouve aux élèves que leur conception est insuffisante dans une situation courante et qu'une autre conception est plus efficace, plus opératoire. Un conflit sociocognitif confronte les élèves entre eux et avec l'enseignant, les différentes réponses les invitant à remettre en doute leurs certitudes.

2.3. LA DÉSTABILISATION CONSTRUCTIVE

Dans ses écrits, Bachelard (1967/1938) promeut les situations d'apprentissage qui donnent l'occasion aux élèves de faire l'« expérience psychologique de l'erreur humaine ». Cela ne va pas de soi à l'école, car « la relation psychologique de maître à élève est une relation facilement pathogène » (p. 19). La position de l'enseignant comme autorité intellectuelle détentrice de vérités à transmettre nie en effet la possibilité qu'il soit lui-même dans l'erreur. « Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître » (p. 19). Ce faisant, il ne manque pas de conforter la perception de ses élèves

selon laquelle l'erreur est négative. Cette perception étouffe l'impression de faillibilité des résultats de la délibération scientifique et le processus d'autocorrection des connaissances qu'elle rend possible.

Les auteurs qui promeuvent le courant des situations-problèmes (Dalongeville, 2001a, p. 261-283) s'appuient sur les travaux de Bachelard, de Piaget, de Vygotski et de Wallon, et s'inspirent de l'idée que l'apprentissage est envisagé comme le dépassement des savoirs de sens commun, plus que comme l'acquisition de connaissances factuelles (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994). Ils y voient la modification des représentations, la construction ou l'invention de schèmes d'intelligibilité nouveaux pour l'apprenant (Bassis, 2000). Pour Huber (2003), l'apprentissage requiert que l'enseignant mette en crise le SSC qui constitue un équilibre initial, afin de favoriser chez l'apprenant une « rééquilibration majorante », au sens piagétien, et de rendre possible la construction d'un nouvel équilibre plus opératoire que le précédent. Ce processus développemental doit être provoqué pour renverser la tendance présumée à l'inertie intellectuelle, et ce, au moyen d'une situation d'enseignement-apprentissage ayant pour but de casser le moule d'une sécurité ontologique limitante et de la reconstruire avec de nouveaux savoirs permettant une capacitation, c'est-à-dire un meilleur contrôle sur sa vie et son environnement.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) situent cette rupture comme noyau de la situation-problème. « Les éléments les plus importants qui différencient les *situations-problèmes* des *problèmes ouverts* sont la présence d'une véritable *rupture*, allant à l'encontre des conceptions initiales (ce qui *provoque* l'apprenant et, par là, *donne du sens* à son activité) et la possibilité, pour celui qui apprend, de pouvoir mener SA propre démarche de recherche aboutissant à un savoir notionnel ou conceptuel » (p. 122). Cette rupture est le produit du constat auquel arrivera l'élève face à une situation dans laquelle ses représentations sont inadéquates, incomplètes ou erronées et ne lui permettent pas de comprendre ou de résoudre le problème. Ce constat est d'origine sociale, c'est-à-dire que la confrontation des représentations de l'élève à celles des autres le place devant la possibilité de leur inadéquation à la situation (qu'il s'agisse de ses collègues de classe, des auteurs de documents qu'il consulte ou de l'enseignant). Les représentations re/construites seront à nouveau confrontées dans une phase subséquente qui permettra à l'élève de confirmer, de modifier ou de bonifier les savoirs construits.

Le processus « assimilation-accommodation-équilibre », identifié par Piaget comme levier de transformation des représentations initiales, repose ainsi sur l'activité sociale de l'élève au sens de Vygotski, dans la confrontation des représentations et dans l'appropriation des outils de pensée socialement constitués. Notons que l'approche par situations-problèmes s'appuie davantage sur cette conception sociale de l'apprentissage que sur l'hypothèse d'auto-équilibre interne proposée par Piaget, qui place l'apprenant en tête-à-tête avec son environnement où ses structures cognitives seraient construites de façon endogène⁷. Or, pour les concepteurs de l'approche par situations-problèmes, l'on ne peut esquiver l'utilisation de symboles socialement construits (les concepts, par exemple) et d'outils de pensée transmis dans leur contexte culturel (la méthode historique, par exemple) pour développer et construire des fonctions cognitives de niveau supérieur. Sans interactions culturelles, l'apprenant ne possède pas les outils requis pour la médiation qui le mène vers la construction des savoirs. « Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel ; premièrement entre les personnes (*niveau interpsychologique*), et puis dans l'enfant (*niveau intrapsychologique*). Ceci s'applique de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur source de relations réelles entre êtres humains individuels » (Vygotski, 1978/1935, p. 57).

De Vygotski, l'approche par situations-problèmes tire également la notion de *zone proximale de développement*, qui réfère au potentiel d'apprentissage de l'apprenant. Elle se situe entre ce que l'apprenant peut faire seul (donc, ce qu'il sait déjà) et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'enseignant (le point précis où, en tant que novice, il lui est possible d'apprendre, de construire des savoirs par l'interaction avec un expert). La prise de conscience de cet apprentissage (compris comme construction ou modification des représentations et l'intériorisation des concepts et des outils de pensée) outille l'apprenant dans la réalisation autonome de tâches analogues sur le plan conceptuel ou procédural, ainsi que dans le réinvestissement des concepts. Plusieurs modèles de la situation-problème ont été proposés. Pour Meirieu (1988), la situation-problème pose un problème qu'un sujet ne peut résoudre sans apprendre : « un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle » (p. 9). Astolfi (1993) y voit une situation pédagogique « organisée autour du franchissement d'un obstacle par

la classe, obstacle préalablement bien identifié » (p. 319). Ce dispositif et cette intervention doivent également empêcher l'élève de contourner l'obstacle. Huber (2003), pour sa part, retient cette définition : « [l]a situation-problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie » (p. 34).

Les modèles de la situation-problème qui découlent de ces définitions partagent des éléments fondamentaux :

- la situation proposée doit avoir du sens pour les élèves, en s'appuyant sur des dimensions de leur vie ;
- elle doit alimenter des interrogations, la formulation d'hypothèses, un travail intellectuel prospectif ;
- elle doit proposer un défi sur le plan cognitif tout en étant surmontable, se situant dans la zone proximale de développement ;
- elle doit d'abord mobiliser les représentations initiales des élèves ;
- elle doit provoquer la confrontation des représentations initiales et en construction et créer des conflits cognitifs entre elles ;
- la résolution du problème dépend du développement et de la construction de concepts et d'outils cognitivo-épistémiques ;
- la situation doit se conclure dans une réflexion métacognitive.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) ont popularisé le modèle dont il est question ici. Ce modèle consiste en « [...] une interpellation des représentations initiales afin de les mettre en mouvement sans pour autant prétendre les mener à une conception préalablement définie » (Dalongeville et Huber, 2000, p. 17).

Pour l'un des auteurs auxquels se réfèrent les programmes québécois d'enseignement obligatoire des sciences sociales⁸, la classe d'histoire, par exemple, peut et doit le faire en proposant aux élèves des reconstructions théoriques et complexes, des situations-problèmes : « [la] situation est complexe, car elle met en jeu une pluralité de points de vue soit concordants, soit divergents, soit strictement contradictoires, et que la résolution du problème ne réside pas en la victoire simpliste d'un des points de vue, mais dans un dépassement dialectique qui intègre un certain nombre de ces points de vue » (Dalongeville, 2001, p. 276).

Dans cet esprit, l'étude des réalités sociales fournit aux élèves « [...] l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effec-

tuer un transfert adéquat» (MÉQ, 2004, p. 363, 348) dans leur vie civique. Il s'agit de permettre aux élèves de participer aux débats sociaux, vus comme des « problèmes » à résoudre (p. 360), par exemple : « Comment réagirais-tu si on t'enlevait ce que tu penses être un de tes droits, comme on l'a fait aux jeunes [d'âge mineur] de Huntingdon [en leur défendant de se trouver dans les rues et endroits publics du village après 22:00] ? » (Dalongeville, Bachand et Poirier, 2006, p. 91). Dans ces conditions, l'histoire scolaire aurait en partie pour tâche de rendre les citoyens capables de participer aux délibérations et aux choix sociaux ou politiques, en habituant les élèves à se questionner eux-mêmes, à chercher les solutions, et ce, en suivant une démarche rigoureuse. Il s'agit donc d'aider les élèves à employer à l'intérieur et à l'extérieur de l'école leurs compétences disciplinaires qui, en histoire, impliquent des façons de penser, d'agir ou d'être qui ne sont pas celles de la *doxa* et des savoirs de sens commun. Le contenu en histoire, de par son caractère socialement déterminé, fait que l'apprentissage ne relève pas entièrement du sujet, mais les conduites mentales attendues des élèves au contact de ce contenu ne peuvent se réduire à la connaissance déclarative de produits de l'historiographie. Ces conduites sont de l'ordre des savoirs et des savoir-faire (travailler sur les concepts, problématiser, interpréter, s'approprier des outils d'enquête historique axée sur l'étude des sources, etc.). Les programmes québécois actuels prescrivent des compétences disciplinaires en histoire qui, comme dans les programmes précédents, depuis le Rapport Parent, se traduisent aisément en termes d'objectifs comportementaux.

Toutefois, depuis quelques années, les pages de quotidiens québécois et de bulletins d'associations professionnelles en enseignement⁹ offrent à la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec, entre autres exemples, un espace de diffusion de sa plate-forme défendue par ses porte-parole (Comeau et Lavallée, 2008). Selon elle, les programmes québécois d'histoire (au primaire et au secondaire), qui sont réputés pour être axés sur l'enseignement-apprentissage disciplinaire par concepts, devraient être largement revus, voire remplacés. L'enseignement de l'histoire, scindée de sa méthode et de ses outils épistémologiques, devrait prioriser le cumul de notions historiques et les programmes scolaires devraient lui assigner un mandat d'érudition, de mémorisation d'un héritage, puisque les fonctions critique, utopique ou heuristique qui lui sont reconnues par l'histoire savante et la théorie politique seraient trop ambitieuses, voire inap-

propriées, pour les élèves du cours secondaire. Il est vrai que le modèle Hallam-Piaget (1970) concluait que les enfants étaient incapables de telles opérations avant l'âge de 14 à 16 ans et qu'il était donc futile de tenter de développer la pensée historique des enfants plus jeunes. Mais nous savons des travaux de Cooper (1995) qu'il existe une progression dans la façon dont les élèves s'approprient les concepts. Les recherches démontrent que ces derniers doivent être abordés explicitement et que les élèves doivent avoir l'occasion de les appliquer afin de se les approprier (Cooper et Capita, 2004). La recherche menée par Audigier et ses collègues (2002) auprès d'élèves de 9 à 11 ans démontre que les élèves peuvent comprendre les concepts indépendamment de leur niveau d'abstraction si ces derniers et leur sens sont travaillés explicitement et sont étudiés à partir de listes, d'exemples concrets ou d'images illustratives. L'utilisation des concepts explorés dans un texte, pour résoudre une situation-problème ou fournir une explication, permet leur maîtrise et leur transfert. Cela s'avère d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'un concept qui, comme *libertés*, possède un sens commun et un sens historique contextuel. Sans l'exploration des concepts, préalable au travail sur les sources, les élèves ont peine à saisir les nuances contextuelles et, par conséquent, le sens des concepts (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010, p. 235).

L'enseignant qui propose une situation-problème aux apprenants identifie au préalable des concepts et des outils cognitivo-épistémiques à construire et à développer. Il s'agit d'identifier « l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions, concepts) » (Dalongeville et Huber, 2000, p. 44). À cet égard, il importe de privilégier les paradoxes, les opinions divergentes et les faits qui ont le potentiel de déranger les sujets assez (mais pas trop) pour les engager dans la démarche. L'enseignant qui connaît bien les apprenants identifie ensuite les représentations des contenus disciplinaires qu'ont la majorité de ces derniers. L'enseignant qui connaît moins les apprenants peut faire émerger ces représentations dans une activité préalable.

La prochaine étape consiste à susciter les conflits cognitifs, les ruptures épistémiques, par la formulation d'une situation-problème qui perturbe ces représentations majoritaires. Dalongeville et Huber (2000) proposent à ce sujet de faire appel à « une formule qui gêne, une idée ou un texte qui implique [les élèves], qui interpelle, un résultat d'expérience qui ne semble pas logique, un modèle explicatif en

contradiction avec celui des élèves, deux éléments contradictoires ou que l'on ne met pas habituellement en parallèle» (p. 45). La situation-problème s'appuiera ensuite sur les documents (écrits ou non) ou les expériences qui permettront la construction de représentations plus pertinentes. Ces documents ne peuvent fournir une réponse directe à la question, mais ils servent d'appui afin de générer des questionnements ou d'amorcer une démarche de recherche. Pour être efficace, chaque document doit être incomplet ou problématique et engager l'apprenant dans un processus de confrontation des divers documents et de recherche des éléments pouvant expliquer cette confrontation ou compléter l'information.

C'est ensemble que les élèves formuleront leur solution au problème proposé : « [I]a mise en commun des différentes productions suscitera des interactions verbales qu'il serait souhaitable de gérer dans le sens d'un approfondissement des contradictions, d'une exigence de justification, de plus en plus fine, des différents points de vue et d'une confrontation dynamique aux sources et documents-clés » (Huber, 2003, p. 36). Cette activité en plénière permet aux élèves de consolider leur raisonnement, de le raffiner.

2.4. LES SDS PEUVENT-ILS ÊTRE RÉINVESTIS DANS D'AUTRES TÂCHES COURANTES ?

Comme le souligne Meirieu (2007), « [...] le seul moyen de s'assurer qu'une capacité mentale est stabilisée est de vérifier qu'elle est transférable dans une autre tâche » (p. 2). La capacité de transfert n'est pas innée et, pour les apprenants, les connaissances au départ sont indissociables de leur contexte d'apprentissage (Tardif et Meirieu, 1996). Le transfert est le processus par lequel des connaissances ou des compétences acquises dans une situation sont réutilisées dans une autre situation, soit pour réaliser de nouveaux apprentissages, soit pour effectuer une tâche nouvelle. Les élèves qui transfèrent sont ceux qui voient des similitudes entre une tâche déjà réussie et une autre, inédite. Ils rappellent les connaissances pertinentes et les adaptent à la nouvelle situation. Le transfert revêt une grande importance, car les habiletés que l'on acquiert dans un cours doivent servir dans la vie. Voilà pourquoi, comme le rappelle Perrenoud (1997), « [p]our exercer au transfert, l'idéal serait de reconstituer, durant la scolarité, des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des enfants, des adolescents ou des adultes qu'ils deviendront » (p. 11)¹⁰.

Toutefois, dans la perspective d'une approche par situations-problèmes, la construction des concepts, conçus comme représentations abstraites, indépendantes des contextes et généralisables, compose le noyau des apprentissages à transférer et se formule de façon analogue à l'approche en spirale de Bruner (1977). Ce dernier proposait un apprentissage s'élaborant du spécifique au générique, selon lequel l'élève situe d'abord un concept comme objet dans un contexte d'action spécifique et le définit en rapport avec le contexte. Lorsqu'il perçoit des objets qui partagent des caractéristiques fondamentales, il les réunit sous le même concept. Enfin, c'est en réinvestissant le concept (en tant qu'il est un SDS) dans un nombre croissant de contextes qu'il est en mesure de définir les éléments communs généralisables, ainsi que les limites du concept. Les trois niveaux d'apprentissage conceptuel défini par Bruner (1977) (concret, iconique et symbolique) se trouvent dans le modèle de la situation-problème où l'élève rencontre le concept dans son contexte social immédiat (une situation-problème en lien avec son quotidien) et y est confronté dans divers contextes. Et c'est par ce travail de contextualisation et de décontextualisation que les apprenants s'exerceraient à l'abstraction (Meirieu, 1990).

Selon Perrenoud (1997), « plus forte est la maîtrise d'un champ conceptuel et d'un domaine de connaissances, plus cette maîtrise facilite le transfert, en garantissant la compréhension des structures profondes de la réalité et de l'action, ce qui accroît la capacité de transposer des méthodes ou des solutions d'une situation à une autre » (p. 8). Tardif et Meirieu (1996) signalent qu'une connaissance se détache mieux de son contexte d'acquisition, lorsqu'elle s'intègre à un ensemble ou à un réseau organisé de connaissances. En insistant sur la sélection de concepts issus d'un noyau disciplinaire, Dalongeville et Huber (2000) favorisent ainsi la constitution d'un tel réseau. De plus, la formulation, par l'élève, d'une définition de ces concepts en jeu dans les situations-problèmes, préconisée par une telle approche, favorise la ré-occurrence de ces concepts dans le processus continu d'autocorrection et l'élaboration d'une définition de plus en plus abstraite à travers la séquence des diverses situations-problèmes. Ainsi, l'on peut anticiper que les savoirs conceptuels issus des situations-problèmes acquerront assez de généralité pour être transférables dans une plus grande variété de conditions de la même famille conceptuelle (Dalongeville et Bachand, 2004).

La métacognition inhérente à l'approche par situations-problèmes constitue également un facteur de transfert, plus particulièrement en

ce qui concerne les savoirs d'ordre méthodologique et cognitivo-épistémique. Le transfert « mobilise des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de raisonnement par analogie, schèmes qui constituent eux-mêmes des acquis et sont très inégalement construits selon les sujets » (Perrenoud, 1997, p. 8) et implique que des outils, des schèmes ou des postures mentales pouvant le faciliter se développent dans l'expérience et par la réflexion sur l'expérience. En effectuant un retour sur sa démarche, dans le choix de ses outils, de ses stratégies, l'élève « considère le savoir et ses modes d'appropriation comme des objets possibles de réflexion consciente » (Romainville, 2007, p. 110) et cette mise à distance contribue à ce qu'ils deviennent généralisables et transférables.

Un retour métacognitif individuel sur l'activité sert à objectiver les concepts et les connaissances nouvellement construits dans la formulation de nouvelles définitions conceptuelles et l'explicitation individuelle de la solution élaborée par le groupe. Une confrontation des représentations initiales aux représentations nouvelles favorise un retour critique sur le cheminement et l'objectivation des compétences et des outils intellectuels, en identifiant leur apport à la démarche. Le réinvestissement des outils conceptuels et cognitivo-épistémiques dans une nouvelle tâche, analogue sur le plan des concepts constitutifs et/ou des outils épistémiques requis pour la compléter, fournit l'occasion d'une abstraction et d'une mise à distance réflexive croissante. La « connaissance décontextualisée » (et donc transférable) est « [...] le produit d'un processus d'abstraction progressif, qui n'est nullement spontané, mais suppose au contraire de multiples recontextualisations et décontextualisations » (Perrenoud, 1997, p. 8).

CONCLUSION

Les SSC sont solidement ancrés dans les usages de nature sociale et éducative, grâce à la répétition et à l'habitude (Bouthoul), à leur répétition à travers l'appartenance à divers groupes sociaux (Pajares) et à la sécurité ontologique qu'ils engendrent (Rosenberg). Plusieurs auteurs ont défini les SSC comme étant à la base de l'équilibre socio-cognitif (Jodelet) et de la foi dans les conventions sociales (Giddens). Puisque ces représentations sont des connaissances établies comme assises identitaires, elles résisteront à leur déconstruction, pourront continuer d'exister en parallèle des SDS et seront même utilisées à leur place.

Il ne suffit pas de révéler le savoir à apprendre (y compris le savoir pédagogique ou didactique dont il est ici question) pour qu'il soit appris. Pour que l'acteur rompe avec ses SSC, une déstabilisation, par laquelle il prend conscience de leur insuffisance et de leur effet limitant sur sa propre capacitation, est nécessaire. En somme, les SSC supplantent les SDS tant et aussi longtemps qu'ils sont plus efficaces, mais sont abandonnés quand les SDS ont démontré leur plus grande utilité. Dans l'état actuel des choses, même si des sauts qualitatifs peuvent s'observer selon différentes échelles temporelles, cette commutation se réalise souvent de façon progressive et émerge au fur et à mesure que les processus de traitement des conflits se perfectionnent, comme plusieurs autres apprentissages, lorsque les sujets trouvent des solutions à des problèmes de plus en plus complexes.

Par ailleurs, le réflexe de vigilance critique doit être développé non seulement envers les SSC, mais également envers les SDS (René de Cotret et Larose, 2005, p. 56). Tantôt, les manuels scolaires contiennent des énoncés de sens commun. Tantôt, les enseignants contribuent à les maintenir en place, par exemple en ayant la prétention de transmettre des « vérités » (Lebrun et Lenoir) ; en ne tenant pas compte des représentations initiales des apprenants (Giordan et De Vecchi), ce qui favorise un simple « placage » des SDS ; en s'attribuant le rôle d'autorité intellectuelle située hors du champ de l'erreur cognitive (Bachelard).

Ces réflexions touchent des enjeux éthiques centraux relatifs à l'apprentissage et supposent, comme conséquences, des changements en éducation qui ne pourraient survenir sans des transformations sociales profondes.

Elles impliquent, en effet, que l'école tienne compte du SSC des élèves. Les enseignants doivent pour cela anticiper les obstacles que les élèves doivent renverser, leur faire éprouver les limites du SSC et ressentir presque viscéralement la nécessité de rompre avec lui. À son tour, une telle intervention requiert de placer les élèves dans un contexte signifiant et complexe qui stimule et entretient leur désir d'apprendre, les aide à voir et à poser le problème, à se questionner, s'exprimer, se confronter à la réalité, argumenter avec les autres, établir des liens, mettre en réseau, mobiliser, déconstruire et construire, autrement dit, à apprendre *par* leurs erreurs. Il s'agit d'une situation d'apprentissage fondée sur les échanges et la confrontation d'arguments et d'expériences, dont les activités sont choisies en raison de

capacité de bousculer les préconceptions des élèves autant que de fournir à ceux-ci des occasions de s'investir cognitivement, seuls et en groupes. L'enseignant doit fournir l'étayage mental adapté pour soutenir leurs efforts visant à exprimer, confronter et reformuler leurs idées (Giordan, 2006, p. 35). Pareille réorientation de l'école sur l'apprendre déroute le métier d'enseignant de la piste du « one-man-show » et l'engage sur celle du « producteur-réalisateur » qui prépare et installe un dispositif favorisant l'apprentissage, y compris en donnant des consignes, en émettant de l'information ou en modelant les tâches.

Cela demande de disposer de temps pour rassembler la documentation à faire analyser par les élèves, pour les faire travailler à fond et pour suivre de près leurs travaux. Pour y arriver, les maîtres doivent enseigner à moins de groupes et à des groupes moins peuplés. L'accès des enseignants aux outils pour déterminer et satisfaire eux-mêmes leurs besoins de formation continue doit augmenter. Enfin, l'école publique doit être universalisée et doit offrir aux élèves en difficulté des services spécialisés suffisants; tous doivent bénéficier gratuitement d'un enseignement également ambitieux et efficace, sans ségrégation sociale, religieuse ou linguistique. En somme, il faut accorder plus de moyens et de liberté aux enseignants et à l'école publique ! Mais une question se pose : est-il possible d'améliorer les conditions éducatives de la sorte sans entrer en contradiction avec la manière dont le monde est maintenant configuré ?

NOTES

- 1 Pour lui, toutefois, passer du sens commun à un autre mode de pensée n'était pas seulement une question d'apprentissage, mais aussi de conscientisation et d'émancipation des classes populaires face aux savoirs savants homogènes des classes dominantes. Ce passage requérait, selon lui, une orientation consciente, une discipline critique. Guevara (1967), suivant en cela Marx, Engel, Lénine et Trotski, ajoutait que c'est en agissant consciemment pour s'émanciper que les opprimés prennent confiance en eux, se transforment eux-mêmes et changent les rapports sociaux et politiques. Cependant, dans le cadre restreint de ce texte, l'exploration (même superficielle) de cet héritage gramscien en philosophie politique révolutionnaire nous écarterait de l'objet d'analyse, précisé dans les lignes suivantes de cette introduction, qu'est le rapport aux savoirs disciplinaires appris et scolaires interagissant avec les savoirs de sens commun en contexte d'éducation scolaire telle qu'elle se pratique au Québec en ce début de 21e siècle.
- 2 Les opinions sur l'école d'aujourd'hui que véhiculent notamment les médias peuvent constituer des exemples de prêts-à-penser (socialement) robustes, pour reprendre De Vecchi (2007). Quand un animateur de radio dit que le « niveau baisse », de quel « niveau » s'agit-il ? Par rapport à quoi baisse-t-il ? Depuis quand baisse-t-il ? Les « bonnes vieilles méthodes ont fait leurs preuves ». Mais les preuves de quoi, au fait ?
- 3 Nous avons étudié ailleurs (Lefrançois, Éthier et Demers, à paraître) les éléments de simplification, de réduction ou d'amalgame décelés dans les quatre manuels scolaires d'histoire officiellement agréés par le MÉLS qui sont destinés aux élèves québécois de la première année du deuxième cycle du secondaire. Leur discours concernant les groupes sociaux (les Premières Nations, les francophones, les anglophones, etc.) rend prépondérantes les ressemblances ou les différences (selon le cas) et celles-ci deviennent objectivées et naturalisées. Cela peut avoir pour conséquence de simplifier à l'excès ou de déformer la réalité sociale étudiée, en polarisant les identités ou en occultant les comportements partagés par divers groupes et les contextes explicatifs de ces comportements. Dans les manuels scolaires, un tel discours se caractérise par : la présentation d'un groupe culturel homogène, sans division interne (ex. : décrire les Iroquoiens comme tous ennemis des colons français, alors que certains en sont les alliés); l'assignation de caractéristiques immuables et généralisées au groupe entier et présentées comme des en-soi; la mise en opposition de ces caractéristiques à celles de la culture de référence de l'auteur; la présentation de ces caractéristiques comme si elles transcendaient tous les contextes.
- 4 Dans le cadre de formations offertes aux enseignants et aux enseignants-stagiaires, De Vecchi et Giordan (1988) demandaient aux apprenants de dessiner leurs représentations initiales de divers phénomènes scientifiques. Les adultes présentaient fréquemment des représentations analogues à celles d'enfants

d'âge primaire, bien que les premiers aient traité de ces phénomènes à plusieurs reprises pendant leur scolarité.

Un exemple de la persistance des représentations initiales se retrouve dans la comparaison de la représentation du système digestif qu'ont un adulte et un enfant de 9 ans. Ils présentent tous deux une séparation des « tuyaux » avec, d'un côté, les déchets solides et, de l'autre, les déchets liquides. Bien que l'adulte identifie certains éléments anatomiques de façon plus précise que l'enfant, il occulte complètement le foie et les reins dans le traitement des déchets liquides et démontre une incompréhension du rôle de l'intestin. L'utilisation d'un vocabulaire précis et le respect d'une logique expérientielle confortent l'adulte dans sa représentation, c'est-à-dire qu'elle lui suffira jusqu'à ce qu'elle soit confrontée à une situation qui exige une compréhension scientifique du fonctionnement du système digestif.

Un second exemple présenté par De Vecchi et Giordan (1988) concerne la représentation qu'ont des enseignants de la respiration chez les êtres humains et chez les poissons. Ils ont affirmé avoir développé ces connaissances dans le cadre de leur préparation de cours; « en construisant "sa leçon", on est obligé de confronter ses représentations à ce que l'on recherche » (p. 31). Or, les représentations des enseignants, émergeant d'une discussion initiée par les formateurs, démontrent qu'il s'agit de représentations enfantines ayant persisté malgré la formation collégiale et universitaire: « le poisson ne respire pas puisqu'il n'a pas de poumons »; « nous, on respire en bombant le torse et en faisant entrer l'air dans les poumons »; « il [le poisson] aspire de l'eau par la bouche et garde les minuscules bulles d'air qui sont dans l'eau » (p. 31).

- 5 On conviendra que la nuance est de taille et qu'elle a une portée philosophique et historique de grande importance. D'ailleurs, Skinner, inspiré d'Austin et de Wittgenstein, « [...] voit dans la contingence historique des idées et des actions le résultat de débats intellectuels où les thèses, les arguments et la rhétorique déployés par les auteurs doivent être lus comme des actes de langage produisant ou cherchant à produire des effets sur un public donné » (Nadeau, 2005, p. 13).
- 6 Sophie René de Cotret, Réal Larose, Marc-André Éthier et Suzanne Vincent, « *Développement d'une perspective socio-didactique pour appréhender la dynamique entre le savoir de sens commun et le savoir scolaire appris* », CRSH-IDR, 2007-2009.
- 7 Les théories du développement humain de Piaget et de Vygotski sont parfois présentées comme conflictuelles, opposant « psychogenèse » et « sociogenèse » comme mécanisme central du développement humain et des processus d'apprentissage. Dans les faits, la conception du développement humain de Piaget se distingue de celle de Vygotski par l'objet sur lequel elle porte son regard. Si Piaget considère le développement humain du point de vue de l'acquisition universellement spontanée des structures cognitives fondamentales qui sous-

tendent la construction de toutes les formes de savoirs (l'acquisition du rapport au temps, de l'organisation spatiale, de la compréhension du mouvement, de la quantité, etc.), Vygotski réfère plutôt au développement comme acquisition non-spontanée, non-universelle de savoirs issus d'une médiation culturelle, disciplinaire, tels que les savoirs associés à la littérature ou à l'histoire. Pour le premier, l'équilibration, plutôt que l'instruction ou la transmission de savoirs, constitue le mécanisme principal du développement et de la construction des savoirs. Les structures cognitives universelles de la théorie piagétienne peuvent être développées par tous les enfants en interaction avec leur environnement, indépendamment de la culture qui les entoure. Pour Vygotski, le mécanisme principal du développement des savoirs uniquement humains est la participation conjointe à une *zone proximale de développement* où novice et expert interagissent autour de formes de savoirs possédant une certaine valeur culturelle. Les savoirs de sens commun et les savoirs scolaires, historiquement et culturellement construits, sont ceux auxquels réfère Vygotski. Ils s'éloignent ainsi des structures cognitives universelles qui font l'objet des études de Piaget.

- 8 Cela inclut cinq cours obligatoires dans le curriculum québécois : un au primaire (*Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*), de la troisième à la sixième, et quatre au secondaire : *Géographie* (en première et en deuxième), *Histoire et éducation à la citoyenneté* axé sur l'histoire occidentale (en première et en deuxième), *Histoire et éducation à la citoyenneté* axé sur l'histoire du Québec et du Canada (en troisième et en quatrième) et *Monde contemporain* (en cinquième).
- 9 Voir, entre autres, le dossier « Débats : HÉC 2^e cycle » dans le numéro d'hiver 2010 de la revue de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social, titrée *Enjeux de l'univers social*, pour avoir un aperçu de la polémique entourant le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire.
- 10 Pour Perrenoud (1997), les tâches associées à la réalisation d'un projet (ou d'une mission, dans le contexte de la situation-problème) s'avèrent favorables au transfert, parce qu'elles confrontent les élèves à des situations « plus imprévisibles et complexes que les exercices scolaires [...] » ; le projet exerce une « pression au transfert » (p. 11) à la fois affective, relationnelle et cognitive, parce que l'on ne maîtrise jamais au départ tout ce qu'il faudrait savoir pour mener l'entreprise à son terme.

BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris: Fayard.
- Apostolidis, T. (2002). Représentations d'autrui dans le contexte d'une relation intime: remarques topologiques sur les croyances. *Psychologie et société*, 5, 13-41.
- Apostolidis, T., Duveen, G. & Kalampalakis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie et société*, 5, 7-11.
- Arruda, A. (2002). Qu'est-ce qui fait du Brésil le Brésil? Imaginaire, croyances et représentations sociales. *Psychologie et société*, 5, 43-60.
- Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves en situations-problèmes. *Probio-Revue*, 16 (4), 311-321.
- Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N. & Haeberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Le Cartable de Clio*, 2, 194-217.
- Bachelard, G. (1967/1938). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5^e édition). Paris: Vrin. Récupéré de <http://www.scribd.com/doc/6639888/Bachelard-Formation-Esprit-Scientifique>.
- Ballantyne, R., Bain, J. D. & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 237-258.
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bassis, O. (2000). Introduction. Dans A. Dalongeville & M. Huber (dirs.). *(Se) former par les situations-problèmes*. Lyon: Chronique sociale.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New-York: New York University Press.
- Boudenot, (2005). *Comment Einstein a changé le monde*. Paris: EDP Sciences.
- Bourdieu, P. (1984). «L'opinion publique n'existe pas». *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bouthoul, G. (1966). *Les mentalités*. Paris: PUF.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education* (2^e édition). Cambridge: Harvard University Press.
- Comeau, R. & Lavallée, J. (2008) (dirs.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB Éditeur.
- Carr, H. E. (1988/1961). *Qu'est-ce que l'histoire?: Conférences prononcées dans le cadre des "George Macaulay Trevelyan Lectures" à l'Université de Cambridge, janvier-mars 1961*. Paris: Éditions la Découverte.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Sainte-Foy: PUL.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Londres: Routledge.
- Cooper, H. & Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Craig, C.J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of "The Monkey's Paw". *Curriculum Inquiry*, 31 (3), 303-331.
- Dalongeville, A. (2001a). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Dalongeville, A. (2001b). *Les défis de la didactique de l'histoire aujourd'hui: apports européens et perspectives nouvelles*. Communication présentée au Congrès des chercheurs mexicains en éducation (COMIE). Récupéré de <http://situationsproblemes.com/français/?p=285>.
- Dalongeville, A. & Bachand, C.-A. (2004). *Regards sur les sociétés. Guide d'enseignement*. Volume 1. Montréal: CEC Éditions.
- Dalongeville, A., Bachand, C.-A. & Poirier, P. (2006). *Regards sur les sociétés. Manuel de l'élève*. Volume 2. Montréal: CEC Éditions.
- Dalongeville, A. & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes*. Lyon: Chronique sociale.
- Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dirs.), *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (pp. 213-245). Montréal: Multimondes.

De Vecchi, G. (2007). *École : sens commun ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*. Paris : Delagrave.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation.

De Vecchi, G. & Giordan, A. (1988). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?* Nice : Z'éditions.

Drake, C. & Sherin, M.G. (2006). Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 153-187.

Dunkin, M.-J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*, 20 (1), 47-66.

Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier, (dirs.), *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (pp. 267-288). Montréal : Multimondes.

Evans, E.M. (2001). Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: creation versus evolution. *Cognitive Psychology*, 42, 217-266.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e édition). New York : Teachers' College Press.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind : How Children Think and How Schools Should Teach*. New York : BasicBooks.

Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.

Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres : MacMillan.

Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux.

Giordan, A. (2006). L'enseignant, d'abord un metteur en scène, *Le nouvel éducateur*, 182, 32-35.

Gonseth, M.-O. (1993). L'ordinaire et son ombre. Dans J. Haunard & R. Kaehr (dirs.), *Si... Regards sur le sens commun* (pp. 25-50). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Gramsci, A. (1978/1935). *Cahiers de prison. Tome III. Cahier 11*. Paris : Gallimard.

Gramsci, A. (1975/1916-1935). *Antonio Gramsci. Dans le texte*. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/gramsci_antonio/dans_le_texte/dans_le_texte.html.

Guevara, Ernesto (1967). *Le socialisme et l'homme à Cuba*. La Havane: Institut du livre.

Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. Dans M. Ballard (dir.). *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 162-178). Bloomington : Indiana University Press.

Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire. *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone*, 3, 29-38.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (1^{ère} édition) (pp. 31-61). Paris : PUF.

Jodelet, D. (dir.) (1994). *Les représentations sociales* (4^e édition). Paris : PUF.

Jodelet, D. (dir.) (2003). *Les représentations sociales* (7^e édition). Paris : PUF.

Kuhn, T.S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Chicago : Champs Flammarion.

Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. & Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 719-740.

Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 569-594.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (à paraître). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec : PUL.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 647-665.

Loiola, F. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 305-326.

Loyal, S. (2003). *The Sociology of Anthony Giddens*. Londres : Pluto.

Mantzouranis, G. & G. Zimmermann (2010). Prendre des risques, ça rapporte? Conduites à risques et perception des risques chez des adolescents tout-venant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58 (8), 488-494.

Marková, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société*, 1, 55-80.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.

- Martineau, Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. Dans M.L. Maehr & P.R. Pintrich (dirs.), *Advances in Achievement Motivation Research* (vol. 7, pp. 261-285). New York : Academic Press.
- Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers pédagogiques*, 262, 9-16.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2007). Propos cueillis pour la revue *ÉCHANGER* de l'Académie de Nantes, par M. Blin & J. Perru, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du Congrès du 17^{ème} Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'École Moderne. Récupéré de <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>.
- MÉLS (2008). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec/Gouvernement du Québec.
- Moore, G.E. (2004/1903). *Principia ethica*. Mineola : Dover Publications.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Moscovici S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Social Representations*, 2 (3), p. 1- 11.
- Moscovici, S. (1998). Comment voit-on le monde? Représentations sociales et réalité. *Sciences Humaines*, 21 (hors série), 11-13.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? Dans K. Deaux & G. Philogène (dirs.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 8-35). Malden : Blackwell.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (7^e édition) (pp. 79-103). Paris : PUF.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (2001). The concept of Themata. Dans Moscovici, S. & Duveen, G. (dirs.), *Social Representations : Explorations in Social Psychology* (pp. 156-183). New York : New York University Press.
- Nadeau, C. (2005). L'histoire comme construction sociale politique : une lecture croisée de Reinhart Koselleck & Quentin Skinner. *Cahiers d'Épistémologie*, Cahier n° 2005-07 (330^e numéro). Récupéré de http://www.unites.uqam.ca/philosophy/pdf/Nadeau_C_2005-07.pdf.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10 (3), 5-16.
- Picavet, E. & Laugier, S. (2006). Présentation. Connaissance, nature, sens commun : G.E. Moore. *Revue de métaphysique et de morale*, 3, 281-290.
- Picq, P. (2010). *Il était une fois la paléanthropologie*. Paris : Odile Jacob.
- René de Cotret, S. & Larose, R. (2005). La didactique du sens commun : pour un retour dans la cité. Dans D. Tanguay (dir.), *Raisonnement mathématique et formation citoyenne. Actes du colloque du GDM* (pp. 47-59). Montréal : UQAM.
- René de Cotret, S. (sous presse). Des domaines d'expérience au sens commun, des ingénieries du quotidien? Dans Margolinas, C., Abboud-Blanchard, M., Bueno-Ravel, L., Douek, N., Fluckiger, A., Gibel, P., Vandebrouck, F., & Wozniak, F. (dirs.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.-A. Doudin (dirs.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (pp. 107-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rosenberg, S.W. (2002). *The Not So Common Sense. Differences in how people judge social and political life*. New Haven : Yale University Press.
- Schmidt, A. (1990). *Ethnométhodologie : regards sur un terrain interdit*. Thèse de sociologie, Université de Paris 8. Récupéré de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/alexand/index.htm>.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (2^e édition). Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 7.
- Van Hoover, S. & Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 670-690.
- Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 163-176.

Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International perspectives*. New York: New-York University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Vygotski, L.S. (1978/1935). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zapata, A. (2009). *Les pratiques enseignantes au service des valeurs*. Paris : L'Harmattan.



VOLUME 6 NUMÉRO 1
PRINTEMPS/SPRING 2011

THÉORIES À PROCESSUS DUAUX ET THÉORIES DE L'ÉDUCATION : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE ET DE LA LOGIQUE¹

GUILLAUME BEULAC
UNIVERSITÉ WESTERN ONTARIO

SERGE ROBERT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉSUMÉ

Plusieurs théories de l'enseignement de la logique et de la pensée critique prennent pour acquis que l'apprentissage théorique, celui des règles formelles par exemple, et son application pratique sont suffisants pour maîtriser les outils enseignés et pour prendre l'habitude de les mettre en usage. Toutefois, tout indique que cet enseignement n'est pas efficace, une conclusion supportée par plusieurs travaux en sciences cognitives. Approcher l'étude de la cognition évolutionnairement avec les théories à processus duaux permet une explication de ces insuffisances, tout en offrant des pistes pour aborder l'enseignement de la pensée critique et de la logique de manière plus efficace. Dans cet article, nous souhaitons présenter cette approche et explorer ces pistes de solution afin de faire quelques recommandations pédagogiques et mettre en place un cadre théorique. Nous présenterons un exemple d'application de ce programme de recherche avec la philosophie pour enfants.

ABSTRACT

Many theories about the teaching of logic and critical thinking take for granted that theoretical learning, the learning of formal rules for example, and its practical application are sufficient to master the tools taught and to take the habit of using them. However, this way of teaching is not efficient, a conclusion supported by much work in cognitive science. Approaching cognition evolutionarily with dual-process theories allows for an explanation of these insufficiencies and offers clues on how we could teach critical thinking and logic more efficiently. In this article, we want to present this approach and explore these leads in order to make some pedagogical recommendations and lay the foundations of a framework. We will put forward an example of the application of this research program with philosophy for children.

INTRODUCTION

De nombreuses théories philosophiques conçoivent l'esprit humain comme un système rationnel et unifié, qui confère à l'être humain, non seulement son unicité, mais aussi sa supériorité sur les autres animaux. Il y est supposé que l'être humain a des habiletés particulières lui permettant de se conformer à un idéal de rationalité – ce que nous appelons ici le 'rationalisme fort'. Cette façon de concevoir l'esprit a été, et est encore, considérablement influente dans de nombreux débats philosophiques, mais aussi plus généralement dans les sciences humaines et sociales (Tooby et Cosmides, 1992). Elle est au cœur, à tout le moins implicitement, de nombreuses approches en éducation : cela se voit notamment dans la façon dont est réalisé habituellement l'enseignement de la pensée critique et de la logique.

Ce rationalisme fort se retrouve d'abord dans une théorie psychologique classique pour rendre compte du raisonnement logique, soit la théorie de la logique mentale. Cette théorie soutient que l'esprit humain possède un mécanisme central (ou un module¹ particulier) qui lui permet de traiter l'information qu'il reçoit en respectant des principes de base de la logique (par exemple, une aptitude au respect de la non-contradiction et du tiers exclu). On retrouve différentes variantes de cette thèse chez Braine (1990), Rips (1983) et Overton (1990).

Cette thèse est dite syntaxique dans la mesure où elle présume que dans nos activités de raisonnement nous traitons en priorité la structure formelle des arguments plus ou moins indépendamment de leur contenu informationnel. La célèbre théorie de Piaget et Inhelder (1955) appartient à cette approche : ils y soutiennent que cette logique mentale n'est pas innée, mais qu'elle s'acquiert progressivement par une interaction avec l'environnement, qui nous amène à construire en nous, par réversibilité opératoire, ces différentes règles logiques. Cette réversibilité, qui s'acquiert par différents sauts qualitatifs, est une aptitude progressive à faire une opération mentale en sens inverse d'une opération précédente pour en annuler l'effet, en revenant au point de départ (comme apprendre à diviser après avoir appris à multiplier).

Une autre théorie, désormais classique elle aussi, celle des modèles mentaux, fut développée d'abord par Johnson-Laird (1983). Elle propose une approche sémantique pour expliquer plus particulièrement nos erreurs de raisonnement, ce que la théorie de la logique mentale arrive difficilement à faire. Johnson-Laird soutient que, devant un rai-

sonnement logique, nous aurions une tendance naturelle à nous faire un ou des modèle(s) du contenu informationnel livré par les prémisses du raisonnement. Ce ou ces modèle(s) nous amènerai(en)t à traiter le raisonnement comme invalide si nous lui trouvons un modèle qui en serait un contre-exemple, ou à le traiter comme valide si nous n'arrivons à aucun modèle fournissant un contre-exemple. Cette stratégie nous conduirait, quand le nombre de modèles requis est peu élevé, à des raisonnements valides et, quand le nombre de modèles devient élevé et onéreux pour la mémoire de travail, à des erreurs logiques (Johnson-Laird, 1983).

Cette perspective est sémantique, parce que la modélisation du contenu informationnel y est beaucoup plus déterminante que la structure formelle des arguments. Cette théorie des modèles mentaux adopte donc un rationalisme moins fort que celui de la logique mentale, puisqu'il n'y est plus supposé une aptitude particulière à comprendre des principes à la base de la logique formelle. Elle s'approche davantage de ce que nous soutiendrons. Cependant, tout comme la théorie de la logique mentale, bien qu'à un degré moindre, cette théorie n'arrive pas bien à expliquer ce qui se passe quand nous faisons des erreurs de raisonnement logique ou quand nous les corrigeons. L'explication de ces erreurs et de ces corrections par une meilleure théorie sera au cœur de notre proposition.

Ce type de théorie est influent en éducation et cela se reflète dans le genre d'approche pédagogique qui y est adopté. En effet, les cours de pensée critique et de logique ont un double objectif : (1) de faire réaliser aux élèves l'importance de la pensée critique, de leur en faire acquérir l'habitude et de les amener à adopter un certain nombre d'attitudes identifiées comme épistémiquement vertueuses (ouverture d'esprit, respect des opinions d'autrui, curiosité, remise en question de nos croyances non fondées, etc.) puis, (2) de leur apprendre les habiletés nécessaires à exercer cette pensée critique (Bailin et Siegel, 2003). Le programme d'enseignement lié à ces deux objectifs prend généralement la forme de l'étude de ces habiletés et de ces moyens nécessaires à la pensée critique, à travers une exposition de divers outils allant des règles logiques formelles à l'argumentation, en passant par certains outils mathématiques et statistiques (Baillargeon, 2005 nous fournit un excellent exemple de ce genre de travail) ainsi que leur mise en application dans divers exercices. Il est supposé par ces approches que cette forme d'apprentissage sera suffisante pour apprendre et maîtriser les outils de la pensée critique. Cette façon de

donner les cours de logique et de pensée critique est ainsi liée, au moins implicitement, à des idées promues par les programmes de recherche inspirés du rationalisme fort mentionnés ci-dessus.

Cette façon de procéder n'est toutefois pas efficace et ne produit pas les résultats espérés. À titre d'exemple, nous avons pu constater que des personnes venant de suivre une leçon de logique ne réussissent guère mieux un examen sur le raisonnement logique que celles qui n'ont pas eu un tel cours (Houdé et Moutier, 1996, 1999). Ces résultats vont dans le même sens que ce que suggère la riche tradition de recherche des heuristiques et des biais en psychologie du raisonnement (pour de nombreux exemples, voir Gilovich, Griffin et Kahneman, 2002). Nous trouvons dans cette approche une myriade d'effets similaires dans divers domaines du raisonnement, autant logique que pratique. Cependant, comme nous allons le voir, la théorie de la logique mentale et celle des modèles mentaux ne nous apparaissent pas satisfaisantes pour rendre compte de telles situations.

Si diverses explications ont été invoquées devant ces résultats, celles qui nous apparaissent les plus pertinentes s'inscrivent dans un cadre évolutionniste. Nous développerons ce cadre général dans la première section de cet article. Nous examinerons ensuite, dans la deuxième section, les théories à processus duaux (*dual-process theories*), théories qui s'inscrivent dans le cadre évolutionniste. Dans la troisième section, nous en tirerons certaines leçons et nous identifierons certaines pistes à suivre pour des travaux ultérieurs en pédagogie relativement à l'enseignement de la pensée critique et de la logique. Les pistes que nous développerons s'inscrivent dans le cadre du programme de recherche de Stanovich et West (2008) issu des théories à processus duaux. Finalement, dans la quatrième section, nous examinerons l'impact de l'approche de la philosophie pour enfants quant à l'adoption d'une perspective de prudence épistémique chez les enfants. Nous soutiendrons que cette prudence épistémique est une première étape cruciale dans l'exercice de la pensée critique, mais aussi dans son apprentissage. Nous considérons que cette thèse est en accord avec les modèles développés par Wilson et Brekke (1994) et par Stanovich et West (2008).

Mais, avant de poursuivre, deux mises en garde importantes s'imposent. D'abord, l'enseignement de la pensée critique ne se limite pas à l'enseignement de la logique. Et ce, même si sous l'étiquette de "la logique", il est possible d'inclure davantage que l'étude des règles formelles (comme l'étude des raisonnements ou de certaines notions

relatives aux ambiguïtés du langage). L'exercice de la pensée critique dépasse largement le seul domaine du raisonnement strictement logique, comme le suggèrent d'ailleurs Bailin et Siegel (2003). Un cours de logique ou de pensée critique peut, et devrait, en tenir compte. Si, dans cet article, nous nous limitons aux études liées au raisonnement (principalement logique), c'est pour deux raisons : (1) il s'agit d'un domaine qui regorge de résultats empiriques permettant de mieux orienter la recherche et (2) la maîtrise des outils de la logique est un pas important dans l'exercice de la pensée critique. Il est certainement possible de maîtriser les outils de la logique et de faire des raisonnements valides tout en n'étant pas « penseur critique » ; par exemple en utilisant l'ensemble des outils qu'elle offre systématiquement mais sans en comprendre la portée ou l'objectif, mais maîtriser ces outils est une étape cruciale dans le développement de la pensée critique pour un grand nombre de chercheurs issus de diverses traditions intellectuelles.

Ensuite, l'objectif de cet article est d'abord de faire une analyse de la littérature présentement disponible. Nous souhaitons établir les bases d'un cadre d'analyse permettant la mise en œuvre de projets de recherche qui devraient, selon nous, être entrepris. Bref, il s'agit d'explicitement comment ces théories issues des sciences cognitives peuvent, et devraient, influencer la recherche autour de l'enseignement de la pensée critique et de la logique. L'exemple de la philosophie pour enfants, présenté dans la quatrième section, nous semble un bon exemple du type de travail qui devrait être encouragé. Ces remarques étant faites, nous pouvons maintenant tenter de montrer comment des résultats de recherche en psychologie du raisonnement peuvent nous amener à une meilleure compréhension et à de meilleures stratégies pédagogiques relativement à l'enseignement de la logique.

1 UNE PERSPECTIVE ÉVOLUTIONNISTE

L'idée du rationalisme fort selon laquelle l'esprit humain serait un système rationnel et unifié, rapidement présentée en introduction, est remise en question par de nombreux auteurs. Par exemple, pour Marcus (2008), l'esprit est un *kluge*. Un *kluge*, selon le vocabulaire utilisé par les ingénieurs, est une solution disgracieuse mais efficace à un problème (Marcus, 2008, 2). Marcus évoque les dessins de Rube Goldberg où sont illustrées des machines bricolées extrêmement complexes permettant de réaliser des tâches fort simples. L'espèce humaine ne serait pas, de ce point de vue, le fruit d'un ingénieur bienveillant

ayant tout planifié d'avance, que ce soit pour nos corps ou nos esprits, mais celui d'un processus de bricolage, soit un processus de sélection naturelle de petites mutations génétiques, sans objectif, et encore moins avec un objectif d'arriver à une solution optimale ou élégante. Dans cette perspective évolutionniste, seules la survie et la reproduction ont de l'importance. Si une solution peu élégante fonctionne, qu'elle soit ou non optimale, elle sera transmise aux générations suivantes. Ainsi, des « erreurs de design » ont pu être commises par ce processus, lequel ne se réalise qu'à partir de ce qui est disponible. Il ne lui est en effet pas possible de recommencer complètement le design d'un système à chaque étape du processus (Jacob, 1970).

Cela ne signifie pas que la condition humaine soit absolument précaire, mais plutôt que, si les processus qui forment l'esprit sont étonnamment efficaces et fiables, ils ne sont toutefois pas optimaux. L'esprit est le produit d'un développement évolutionnaire qui s'est toujours fait à partir des structures qui étaient présentes au préalable, idée qui constitue un élément clé dans toute explication évolutionnaire, comme le défend Dawkins (1986). Marcus précise que, de cette façon, l'esprit est composé de plusieurs « couches de technologies », où les couches supérieures utilisent ce qui est en place dans celles qui sont en dessous, ce qui leur permet un gain en efficacité, certes, mais ce qui, souvent, leur confère certaines limites. Il n'est alors plus possible d'avoir comme « position par défaut » que les processus cognitifs sont optimaux, ou encore que le processus à l'oeuvre réalise une tâche qui lui sied parfaitement². Par exemple, la mémoire des animaux en général a un certain nombre d'avantages au plan évolutionnaire : elle est une mémoire contextuelle, très rapide et est ainsi préférable à une mémoire qui enregistrerait tout et procéderait, à chaque fois, à une recherche exhaustive de son contenu afin de trouver une information (comme le ferait un ordinateur avec son disque dur). La mémoire humaine, étant une variante de l'évolution de cette capacité, ne permet donc pas une parfaite rétention de l'information, ce qui cause parfois des problèmes et des frustrations. Par exemple, elle n'est pas conçue pour faire de la mémorisation pour un examen, même s'il est possible de bien le faire (et encore mieux lorsque les mécanismes de la mémoire sont bien connus).

L'objectif des psychologues évolutionnistes³ est de comprendre l'esprit dans une perspective qui s'apparente à cette vision particulière de l'esprit comme *kluge*. Selon eux, l'esprit est composé de plusieurs « modules » : plusieurs de ces systèmes auraient ainsi évolué avec un

certain degré d'autonomie (voir Carruthers, 2006, chapitre 1 pour une argumentation détaillée de ce point). Ces systèmes évolués fonctionnent par l'implémentation d'un certain nombre de règles heuristiques permettant, pour un certain nombre d'entrées, d'offrir une réponse généralement adéquate, fiable, mais non optimale. Il s'agit de systèmes naturels utilisant des règles de décision simples, des heuristiques, qui fonctionnent bien dans l'environnement pour lequel ils ont évolué (Gigerenzer, Todd et ABC Research Group, 1999). Ces heuristiques peuvent, dans d'autres contextes, produire des réponses moins adaptées, par exemple produire des erreurs logiques, en raison des limites même de leurs modes de fonctionnement.

Gigerenzer (2007) tend à soutenir que de telles situations, où les heuristiques utilisées par les modules ne sont pas adéquates, existent mais sont rares, alors que d'autres chercheurs remettent en question cette dernière idée : pour Stanovich (2004, 2009), ces situations sont relativement fréquentes, et parfois elles se présentent lorsqu'il s'agit de faire des choix ayant des répercussions importantes (il n'existe pas d'heuristique naturelle permettant de choisir un emploi, par exemple). De plus, bien que notre esprit ait été bien adapté à son environnement évolutif, il demeure fort probable que certains éléments du monde actuel fassent disparaître les avantages d'une caractéristique. L'exemple de la « malbouffe » illustre de façon frappante une de ces caractéristiques peu adaptées à notre environnement actuel : notre goût pour les matières sucrées et les matières grasses, permettant la survie dans un monde où la nourriture n'est pas abondante, cause de graves problèmes d'obésité dans un monde où le *fast-food* est facilement accessible et où l'activité physique est à la baisse. Malgré de tels cas problématiques, dans la majorité des situations, ces heuristiques nous servent et fonctionnent très bien. Gigerenzer croit d'ailleurs que « the real question is not *if* but *when* can we trust our guts? To find the answer, we must figure out how intuition actually works in the first place »⁴ (Gigerenzer, 2007 : 17).

Cette perspective évolutionniste nous amène à rejeter le rationalisme fort de la théorie de la logique mentale puisque, suivant cette approche, il est peu probable que de telles habiletés aient pu évoluer. Des règles heuristiques, imparfaites mais bien adaptées à leur contexte, semblent plutôt être au coeur du *kluge* qu'est la cognition humaine. Ses processus ne sont pas optimaux, ce qui suggère qu'il est plus sage d'adopter un rationalisme modéré, au sens où nous pouvons penser qu'acquérir une certaine rationalité et nous la transmettre d'une

génération à l'autre nous ont aidés à survivre. Celle-ci n'est toutefois par supportée par des mécanismes dédiés à l'interprétation de problèmes logiques.

2. LES THÉORIES À PROCESSUS DUAUX

La mise en oeuvre des heuristiques a donc des limites. Ces limites sont étudiées par la tradition de recherche qui s'est développée autour de ce qu'on a appelé l'étude des « heuristiques et biais ». Cette littérature suggère que, si les heuristiques de l'esprit humain induisent parfois des erreurs, il nous est toutefois possible de les corriger. En fait, pour Stanovich, Toplak et West, les tâches étudiées par ce courant de recherche mettent l'accent sur les conflits entre les heuristiques et ce qu'ils appellent le système analytique : le but des tâches est de faire intervenir « a heuristically triggered response against a normative response generated by the analytic system » (Stanovich, Toplak et West, 2008 : 254). Cette idée de « système analytique » est cruciale : une des contributions majeures de Kahneman et Tversky est en effet d'avoir découvert que les biais cognitifs n'étaient pas aléatoires, parce que l'esprit utilise des « innate rules of thumb », qui sont autonomes et automatiques, et que nous ne pouvons pas inhiber totalement⁵ pour traiter l'information. Plus encore, Kahneman et Frederick soulignent que

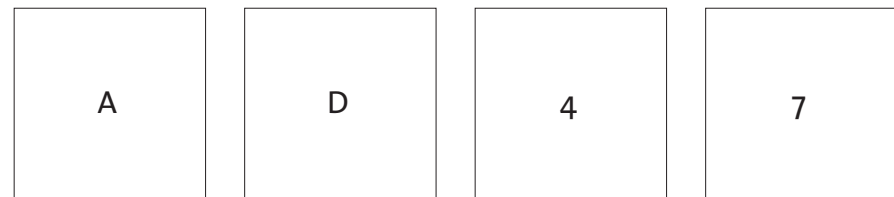
[t]he persistence of such systematic errors in the intuitions of experts implied that their intuitive judgments may be governed by fundamentally different processes than the slower, more deliberate computations they had been trained to execute. (Kahneman et Frederick, 2005 : 267)

Il est possible de créer des tâches, des contextes, dans lesquels ces heuristiques naturelles produisent des réponses qui ne sont pas adéquates, puis de les corriger, au besoin, à l'aide d'un second système plus lent, plus analytique et plus réfléchi.

Il s'agit là de l'une des intuitions centrales de plusieurs théories à processus duaux. Selon ces théories, l'une d'elle étant avancée pour la première fois en psychologie du raisonnement par Wason et Evans (1975), l'esprit serait composé de deux systèmes, baptisés Système 1 [S1] et Système 2 [S2]⁶. Il s'agit de modèles très discutés dans la littérature récente en sciences cognitives (Evans, 2008; Evans et

Frankish, 2009). L'ensemble des processus de S1, les modules, sont autonomes et cognitivement fermés⁷; nous ne sommes pas conscients de leur fonctionnement et nous ne pouvons pas les influencer directement. Ces processus sont ceux qui s'expriment dans nos intuitions et nos réactions spontanées. Les processus de S2 (ou S2, tout simplement) sont quant à eux volontaires et capables d'inhiber, voire de corriger, ces réponses automatiques des processus de S1⁸. Dans bien des situations, ces deux systèmes ne sont pas en désaccord, mais il arrive des situations où la réponse issue de S1 diffère de celle qui vient de S2.

L'exemple le plus connu et discuté en psychologie du raisonnement est celui de la tâche de sélection de Wason (voir Evans et Over, 2004 : chapitre 5), lequel nous fournit des données importantes en faveur des théories à processus duaux (Evans, 2003 : 456). Dans cette tâche, les participants ont devant eux quatre cartes ayant une lettre d'un côté et un chiffre de l'autre, deux cartes étant placées avec la lettre visible, et les deux autres, avec le chiffre. Les sujets doivent indiquer quelles cartes doivent être retournées pour vérifier une règle du type « Si une voyelle se trouve d'un côté, alors il y a un chiffre pair de l'autre », en ayant les cartes suivantes devant eux :



Dans cette situation, la réponse « normativement correcte », celle permettant de tester si la règle est respectée, consiste à retourner les cartes A et 7⁹. Mais, dans les nombreuses études faites autour de cette règle au cours des 40 dernières années, les taux de succès à cette tâche varient entre 10 et 20% seulement. La plupart des sujets choisissent seulement A, ou encore A et 4. De nombreuses explications sont invoquées pour expliquer cet effet, surtout que, dans d'autres situations, l'erreur disparaît. Devant les cartes ci-dessous et la règle « Si une personne consomme de l'alcool, alors elle doit être majeure », les taux de succès, c'est-à-dire le taux de sujets qui retournent l'équivalent des cartes A et 7, dépassent 75% :



Bien que la structure strictement logique du problème soit la même que précédemment¹⁰, la majorité des sujets opte pour la réponse logiquement valide qui consiste à retourner « Bière » pour s'assurer que la personne en question est majeure et « 16 » pour s'assurer que cette personne de 16 ans ne boit pas d'alcool. Ce que révèlent exactement ces résultats est sujet à de nombreuses controverses (voir notamment Stenning et van Lambalgen, 2008 : chapitre 3), mais plusieurs s'entendent pour dire qu'il y a, dans le premier cas, l'effet d'un biais d'appariement perceptif (Evans, 1998), c'est-à-dire que les sujets ont tendance, dans une situation similaire à celle de la tâche de sélection de Wason avec les cartes représentant des lettres et des chiffres, à choisir les éléments qu'ils voient dans la règle (ici, voyelle et chiffre pair) à moins que d'autres éléments significatifs entrent en jeu comme dans la seconde version de la tâche.

Alors que les approches que nous classons dans le rationalisme fort, la théorie de la logique mentale et celle des modèles mentaux, éprouvent des difficultés importantes avec la différence de traitement que nous faisons entre la tâche des lettres et des chiffres et la tâche des boissons, la perspective évolutionniste a une explication assez crédible. Elle soutient que nous réussissons beaucoup mieux les implications logiques avec les tâches normatives liées à des contrats sociaux (comme celle des boissons) que celles qui concernent des situations non normatives (comme celle des lettres et des chiffres). Dans le cas des tâches liées aux contrats sociaux (voir Cosmides, 1989), un « module de détection des tricheurs » (un processus de S1) aurait été sélectionné dans notre passé, de sorte qu'il nous empêcherait depuis de faire l'erreur que nous faisons avec les tâches non normatives et nous aurait ainsi aidé à survivre en groupes¹¹.

Dans la tâche avec les lettres et les chiffres, nous avons un processus de S1 qui nous induit en erreur alors que, dans la tâche des boissons, le processus de S1 qui est activé (le module de détection

des tricheurs) permet de solutionner correctement le problème, des données qui vont dans le sens de l'idée générale proposée par Gigerenzer *et al.* (1999). Nous pouvons cependant apprendre les règles et apprendre à les appliquer correctement avec les processus de S2. Pour les théoriciens des processus duaux, cela signifie que, d'un côté, les processus de S1, dans la tâche des lettres et des chiffres, nous font choisir les cartes qui sont présentes dans la formulation de la règle (A et 4), alors que d'un autre côté, si nous possédons les outils logiques nécessaires pour manipuler correctement des implications logiques (du type « si...alors »), S2 nous amène à choisir plutôt la carte représentant l'antécédent (A dans la tâche des lettres et des chiffres) et la négation du conséquent de la règle (soit 7).

Pour bien réussir cette tâche, il faudrait donc apprendre à identifier le biais issu de S1 et le contrer de façon adéquate, avec les outils disponibles dans S2, avant de pouvoir donner la bonne réponse. Ainsi, nous avons généralement tendance à n'utiliser que S1, qui dans certains cas nous amène à donner la bonne réponse, mais des processus du même système nous induisent en erreur dans d'autres cas. De cette façon, dans la tâche des lettres et des chiffres, un processus de S1 entraîne une erreur logique par le biais d'appariement perceptif. Il est toutefois possible d'apprendre à utiliser S2 pour détecter ces situations où nous nous trompons afin d'utiliser les règles logiques et de donner la réponse normativement adéquate.

Houdé *et al.* (2000) ont découvert qu'effectivement nous utilisons spontanément un système S1 et que nous pouvons apprendre à utiliser S2 de la façon dont nous venons de le décrire. Lors de certaines expériences (Houdé et Moutier, 1996, 1999), ils ont montré que l'enseignement des règles logiques ne suffisait pas pour améliorer les performances de leurs sujets confrontés à une variante de la tâche de sélection de Wason. Cependant, en ajoutant à cet enseignement des notions à propos du biais d'appariement perceptif et de la façon de le contrecarrer, les sujets arrivaient à mieux réussir. Ainsi, en ajoutant l'enseignement explicite selon lequel nous avons tendance à choisir les éléments vus dans la règle (selon l'hypothèse d'Evans, 1998), les taux de succès augmentent et la façon dont la tâche est traitée par les sujets diffère. En effet, à l'aide d'un appareil de tomographie par émission de positons (*PETscan*), Houdé et ses collègues ont observé un changement dans les patrons d'activations neuronales des sujets. Alors que durant les pré-tests (avant l'enseignement), et dans les résultats des deux premières études avec Moutier, les zones céré-

brales activées étaient principalement dans le lobe occipital¹², celles activées après l'enseignement sur le biais d'appariement se situaient surtout dans le lobe frontal¹³.

Ces patrons d'activation peuvent, selon l'analyse que Lieberman (2009) fait de données similaires, être associés, dans le premier cas, à S1 et, dans le second, à S2. Suivant ce cadre d'analyse, avec S1, les centres occipitaux de la vision sont activés dans cette expérience et un appariement perceptif est fait : les éléments vus dans la question sont choisis (comme une voyelle et un nombre pair). S2, quant à lui, inhibe S1 et met en œuvre la règle logiquement valide de l'implication, règle selon laquelle l'implication n'est fautive que lorsque son antécédent est vrai et que son conséquent est faux. Ce qui fait qu'une relation d'implication (si A, alors B) est respectée quand A (par exemple, la voyelle au recto d'une carte) est suivi par B (un nombre pair au verso) et quand non-B (un nombre impair) est suivi de non-A (une consonne), alors que dans les autres cas (ceux où l'on part de non-A ou encore de B) la situation n'est pas pertinente pour juger si l'implication est respectée. Bref, selon l'analyse que fait Lieberman (2009) de telles situations, un système S2 nous permettrait d'inhiber S1 et ainsi d'utiliser correctement une règle formelle (l'implication chez Houdé *et al.*, 2000), alors que S1 inciterait à un comportement comme celui observé dans les expériences de Wason avec des lettres (donc à faire des sophismes, comme celui de l'affirmation du conséquent (Si A, alors B. Or B, donc A) ou le sophisme de la négation de l'antécédent (Si A, alors B. Or non-A, donc non-B)).

3 QUELQUES PISTES POUR LA PÉDAGOGIE

Des leçons pédagogiques peuvent être tirées de tels résultats. Wilson et Brekke (1994) et Stanovich et West (2008; voir aussi Stanovich, 2009), avec un modèle plus précis et mieux développé, vont d'ailleurs dans une direction similaire en proposant leurs modèles de « correction mentale » (reproduits en annexe).

Stanovich (2009) met d'abord l'accent sur l'importance d'acquérir les outils cognitifs permettant la résolution de problèmes où S1 ne produit pas de réponse appropriée. Ces outils, baptisés cogniciels¹⁴, sont ce qui est généralement enseigné dans les cours de pensée critique. S'ils permettent de trouver la bonne solution à un problème, ils ne suffisent toutefois pas. C'est ce sur quoi nous mettons l'emphase ici. Cette tendance se reproduit dans de nombreuses sphères d'appli-

cation comme le montrent les études menées par Stanovich et West (2008).

Prenons l'exemple d'une étude menée par Casscells, Schoenberger et Grayboys (1978) qui montre bien un de ces effets. Ceux-ci ont jeté un pavé dans la mare en montrant qu'une majorité de 60 étudiants et employés – incluant des professeurs! – de la Harvard Medical School étaient incapables de déterminer la valeur des résultats d'un test médical pour une maladie très rare, un test jugé fiable ayant toutefois un taux de 5% de faux positifs. Seuls 18% des sujets ont répondu correctement en utilisant le théorème de Bayes¹⁵; les autres ont indiqué que les résultats du test étaient beaucoup plus fiables que ce qu'ils n'étaient en réalité. Plus de la moitié des sujets ont jugé que le test était fiable à 95% alors qu'il ne l'était qu'à 2%. Ces résultats sont certainement inquiétants, compte tenu du fait qu'il s'agit de professionnels de la santé.

Dans ce cas-ci, les aspirants médecins connaissent bien entendu le théorème de Bayes : celui-ci leur a été enseigné dans leurs cours. Cependant, même s'ils le connaissent et savent comment l'utiliser, ils ne l'utilisent pas. Conséquemment, ils ne donnent pas la réponse appropriée. Pour Stanovich et West (2008), c'est que les sujets de Casscells *et al.* (1978) n'identifient pas la situation en question comme nécessitant l'utilisation de l'outil qu'ils ont appris et ils ne font pas attention aux biais cognitifs auxquels ils sont sujets (ici, prendre le chemin le plus court en soustrayant le taux de faux positif). Devant un calcul de probabilités, si un test pour une maladie très rare se trompe dans 5% des cas, ils vont avoir tendance à ignorer le taux de base (un grand nombre de personnes qui ne sont pas malades vont avoir un faux résultat) et à ainsi penser que le test est fiable à 95%. La réponse qu'ils donnent est ainsi erronée puisque seuls les processus de S1 interviennent et ceux-ci ne sont pas aptes à solutionner de tels questionnements statistiques. Comme dans les situations étudiées par Houdé et Moutier (1996, 1999), il faut que les sujets détectent la situation dans laquelle un cogniciel – ici l'utilisation du théorème de Bayes – doit être utilisé : la simple possession du cogniciel adéquat ne suffit pas. Comme le précisent Kahneman et Frederick, une personne doit posséder « the relevant logical rules and also [needs] to recognize the applicability of these rules in particular situations » (Kahneman et Frederick, 2002 : 68). Il est nécessaire de détecter que, dans certains cas, la réponse automatique de S1 doit être neutralisée, une procédure que Stanovich et West (2008) nomment l'*override detection*.

La correction des biais se fait donc en deux étapes plutôt qu'en une seule, et il s'agit, selon nous, de la plus importante leçon à tirer de ces études. Et il s'agit certainement d'une leçon nous invitant à modifier nos pratiques pédagogiques. Si nous suivons le schéma de Stanovich et West (2008) présenté en annexe, les aspirants médecins doivent d'abord maîtriser le cogniciel nécessaire (le théorème de Bayes), puis détecter que la loi doit être utilisée, être capables de bien l'appliquer et, enfin, ne pas laisser la réponse issue de S1 influencer leur jugement. Cette dernière étape est cruciale parce que cette réponse de S1, étant automatique et autonome, ne peut qu'être corrigée (notre intuition, même si elle est erronée, ne peut parfois pas être éliminée et, dans les cas où elle peut l'être, il est très difficile d'y arriver). Suivant une procédure similaire avec le biais d'appariement perceptif, Houdé *et al.* (2000) montrent qu'une telle démarche peut en effet produire des effets, autant au plan comportemental (la réponse donnée par les sujets) qu'au plan neuronal (les patrons d'activations neuronales différents). Dans cette perspective, nous pouvons affirmer que l'imagerie cérébrale commence à nous montrer une réalité neuronale de l'erreur logique et une réalité neuronale du traitement logique adéquat.

4 PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET PRUDENCE ÉPISTÉMIQUE

Robert *et al.* (2009) ont réalisé une expérience qui montre comment la pensée critique, apparentée à la logique, peut elle aussi s'apprendre. Ils ont administré un test de raisonnement conditionnel à des enfants de 11 et 12 ans de même niveau scolaire (sixième année du primaire). Les questions posées allaient comme suit :

Si on contredit Albert, il se met en colère. Lundi, il ne s'est pas mis en colère. Qu'est-ce que je peux en conclure?

A) Je suis certain que personne n'a contredit Albert lundi.

B) Je ne suis pas certain que personne n'a contredit Albert lundi.

La réponse logiquement valide est **A**, puisqu'il s'agit du raisonnement valide par *modus tollendo tollens* (comme de retourner la carte de Wason affichant un 7). La seconde question disait :

Si on contredit Albert, il se met en colère. Mardi, personne n'a contredit Albert. Qu'est-ce que je peux logiquement conclure?

A) Je suis certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère.

B) Je ne suis pas certain que mardi Albert ne s'est pas mis en colère

Ici, la réponse valide est au contraire la réponse **B**, puisque répondre **A** serait un cas de sophisme de négation de l'antécédent.

Avec des enfants de cet âge, il est clair que de savoir manipuler correctement les inférences conditionnelles et répondre selon les lois de la logique est beaucoup trop difficile, compte tenu que même les adultes obtiennent des résultats assez médiocres dans de telles tâches, même après une leçon de logique (Section 2). On peut alors présumer qu'à défaut de savoir faire les manipulations correctes, la meilleure stratégie cognitive est la *prudence épistémique*, à savoir opter pour **B** dans chacun des deux cas. L'idée de prudence épistémique qui est ici mise de l'avant est d'éviter une réponse qui mentionne la certitude («Je suis certain que...») lorsque les éléments nécessaires (comme les cogniciels) pour tirer la conclusion appropriée ne sont pas disponibles.

Cette prudence peut d'ailleurs être considérée comme une forme de la pensée critique. Cette idée va dans le même sens que les modèles élaborés par Wilson et Brekke (1994) et par Stanovich et West (2008) : la première étape du modèle de Wilson et Brekke et la seconde étape du modèle de Stanovich et West est, respectivement, d'être « Aware of the Unwanted Processing » et la question « Does Participant Detect the Need to Override the Heuristic Response? ». Cette idée de prudence épistémique est donc essentielle pour chacun de ces modèles du raisonnement, et cette habileté y est une première étape essentielle dans le développement de la pensée critique.

Ce que nous voulons dire ici, c'est que ce qui est mis de l'avant dans cette étape des modèles est une nécessité de douter d'une réponse, c'est ce qui est *épistémiquement prudent*. Sans cette étape de doute, l'intuition, la première réponse venant à l'esprit, l'emporte («Contamination» ou «Heuristic Response») et cette réponse, parfois incorrecte, sera donnée. Le doute permet de détecter que la

réponse intuitive doit être vérifiée par une règle explicite et de réaliser que nos intuitions peuvent être trompeuses. Ainsi, pour réaliser qu'une réponse heuristique doit être contrebalancée (*overridden*), ou encore pour réaliser qu'un processus non-désiré intervient, une personne doit être épistémiquement prudente et prendre le temps de considérer sa réponse et, au besoin, d'utiliser le cogniciel approprié. En ce sens, nous soutenons que la prudence épistémique est essentielle pour la pratique de la pensée critique.

Dans des cas plus complexes que celui d'Albert, comme dans la situation présentée par Casscells *et al.* (1978), le même processus doit être mis en œuvre. Un aspirant médecin épistémiquement prudent (dans cette étude, il s'agissait de 18% des sujets étudiés) s'arrête afin de réfléchir au problème plutôt que de donner la première réponse lui venant à l'esprit (« 95% »). Cette pause lui permet, lorsqu'il dispose des outils nécessaires, de réaliser que le théorème de Bayes doit être utilisée pour donner la réponse correcte, puis de l'utiliser afin de donner cette réponse correcte. Certains suggèrent même que dans toutes les situations faisant appel à des notions statistiques, les intuitions devraient être abandonnées au profit de règles formelles comme le théorème de Bayes (Bishop et Trout, 2005).

Revenons au cas d'Albert. Certains des enfants ayant passé le test de raisonnement conditionnel de Robert *et al.* (2009) avaient suivi une formation durant plusieurs années en philosophie pour enfants, selon la méthode de Matthew Lipman (voir, entre autres, Lipman, 1995). D'autres n'avaient pas suivi cette formation. Les résultats prudents (**B** dans les deux cas) ont été beaucoup plus nombreux chez ceux qui avaient eu la formation en philosophie pour enfants (23,3 % des sujets, soit 24 sur 103) que chez les groupes témoins (12,7 % des sujets, 13 sur 102). Il apparaît donc que la formation de philosophie pour enfants peut avoir un effet important sur les attitudes que les jeunes ont lorsqu'on leur présente des raisonnements conditionnels : ils deviennent plus prudents dans leurs jugements. Comme le soulignent Robert *et al.* :

« [L]a combinaison [A-A] peut être interprétée comme l'effet d'une tendance à croire que nous pouvons arriver facilement à des certitudes (tendance dogmatique largement répandue à cet âge), tandis que la combinaison [B-B] peut être interprétée comme l'effet d'une stratégie épistémologiquement prudente. » (Robert *et al.*, 2009 : 28)

Même si la proportion reste faible, l'augmentation d'enfants offrant la réponse **B** dans les deux cas augmente de façon significative, une différence qui ne se trouve pas chez d'autres enfants du même âge qui ne suivent pas la formation. L'étude de Robert *et al.* (2009) suggère ainsi que le programme de philosophie pour enfants a un effet réel sur la façon dont les enfants abordent certaines questions et que, si nous suivons les modèles de Wilson et Brekke (1994) et de Stanovich et West (2008), cet effet en est un qui offre les bases à des habiletés liées à la pensée critique, comme la détection des situations où des cogniciels doivent être utilisés (*override detection*).

La conclusion que nous tirons de cette expérimentation, en lien avec les modèles mentionnés précédemment, est que, dans le traitement des raisonnements conditionnels, nous passons, au moins, par les étapes suivantes : d'abord nous utilisons un processus de S1, qui amène une tendance à faire des sophismes de négation de l'antécédent et d'affirmation du conséquent dans de nombreuses situations (comme lorsque nous procédons à un biais d'appariement perceptif); qu'ensuite, et c'est le cas d'un certain pourcentage d'élèves (plus élevé chez ceux qui ont fait de la philosophie pour enfants), nous apprenons à exercer de la prudence épistémique, qui nous fait douter de tous les raisonnements conditionnels. Cette deuxième attitude est une phase intermédiaire qui permet, par la suite, d'apprendre à utiliser, dans un troisième temps, un processus de S2, un cogniciel¹⁶, qui manie correctement les raisonnements conditionnels et bloque la tendance de S1 à faire les deux types de sophismes.

5 CONCLUSION

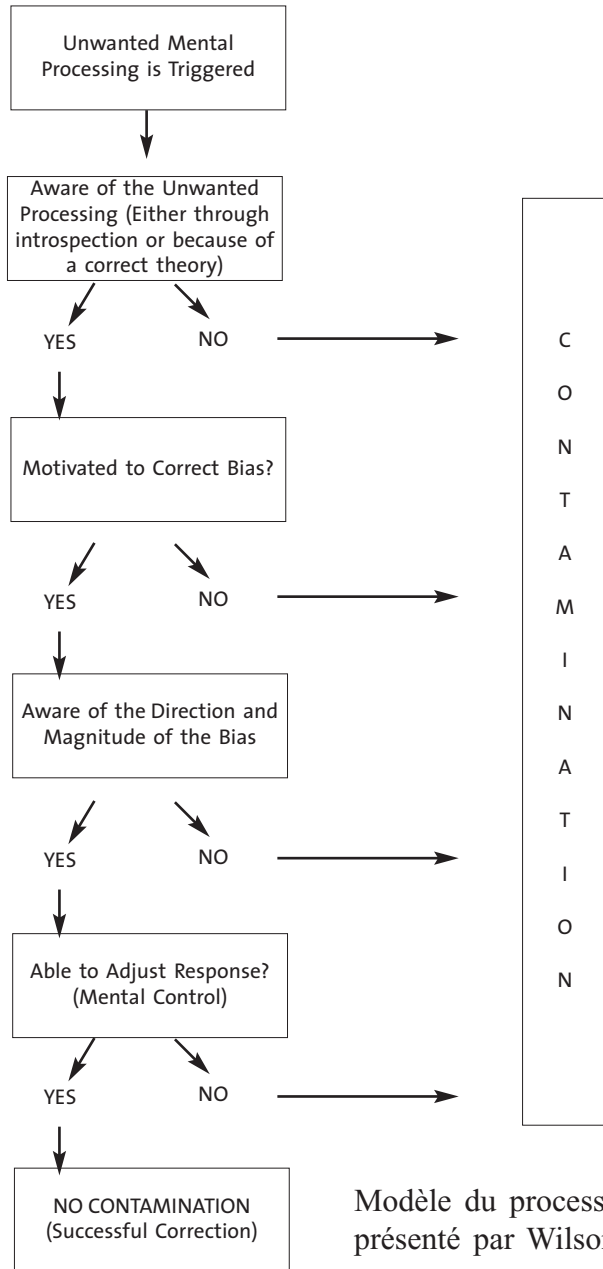
L'objectif de cet article était de montrer que les sciences cognitives ont de nouvelles perspectives à offrir quant à l'enseignement de la pensée critique et de la logique. Nous croyons, par ailleurs, que cela est vrai pour l'enseignement en général (à ce sujet, voir Willingham, 2009).

Des idées développées ici, il découle selon nous trois pistes à suivre en pédagogie, et nous terminerons par ces suggestions, qui s'avèrent aussi être des pistes de recherche que nous souhaitons poursuivre.

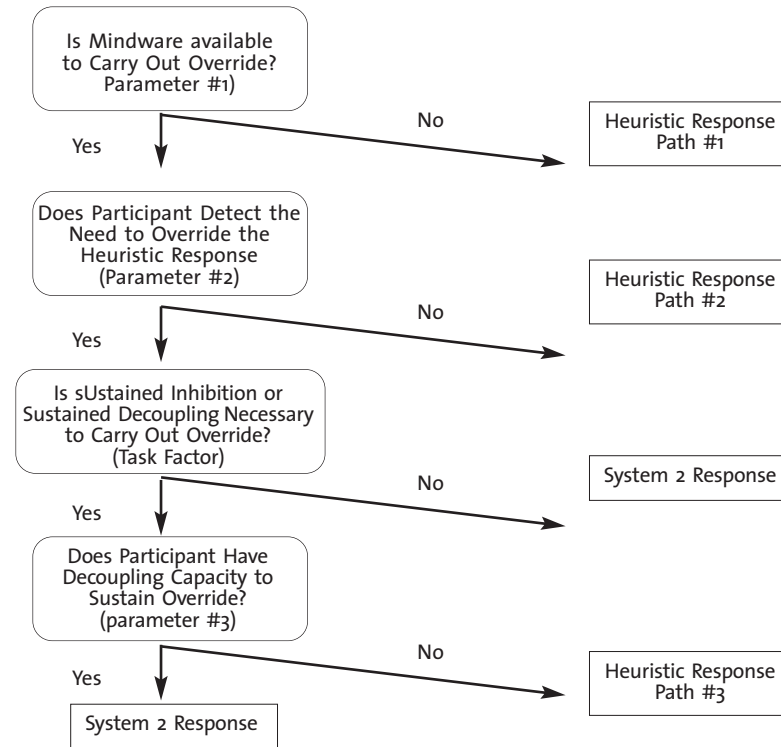
- 1 Il importe d'apprendre à connaître les processus spontanés de S1, leur origine évolutionnaire, leur fonctionnement et, surtout, leurs limites cognitives.

- 2 Il est nécessaire de développer des cogniciels et d'optimiser ceux qui existent déjà (il y en a plusieurs qui sont excellents). À ce titre, bien des manuels et des cours de pensée critique, de logique et de mathématiques font un travail exemplaire à partir duquel il serait possible d'apprendre beaucoup.
- 3 Il faut identifier et caractériser les situations dans lesquelles les limites des systèmes S1 peuvent poser problème, dans le but de rendre plus facile leur reconnaissance et d'identifier les cogniciels appropriés à utiliser dans de telles situations. La prudence épistémique est ici un exemple d'attitude à favoriser parce qu'elle apparaît comme une étape nécessaire à l'activation des systèmes S2 et à la mise en œuvre des cogniciels.
- 4 Enfin, la pratique de la philosophie pour enfants peut avoir un impact positif sur l'acquisition de cette prudence épistémique (Robert *et al.*, 2009).

ANNEXE



Modèle du processus de contamination mentale présenté par Wilson et Brekke (1994)



Cadre présenté par Stanovich et West (2008) pour expliquer les différences entre sujets dans les tâches des heuristiques et biais

NOTES

- 1 Pour les besoins de ce texte, nous ferons référence à la notion de module telle qu'elle est utilisée par Barrett (2009), c'est-à-dire qu'un module est un système ayant une spécificité fonctionnelle au sein de l'esprit (voir aussi Ermer, Cosmides et Tooby, 2007). Cette approche de la notion de 'module' diffère notamment de la présentation qu'en fait Fodor (1983). Ce dernier énumère neuf critères pour définir la notion de manière beaucoup plus spécifique que ce que nous entendons ici. La notion de module utilisée ici prend pour acquis, comme un évaluateur le souligne, qu'un module peut être de domaine général. La logique n'est effectivement pas associée à un seul domaine d'application.
- 2 « The primary disposition consists in valuing good reasoning and being disposed to seek reasons, to assess them, and to govern beliefs and actions on the basis of such assessment. In addition, most theorists outline a subset of dispositions that are also necessary for critical thinking, including open-mindedness, fair-mindedness, independent-mindedness, an inquiring attitude, and respect for others in group inquiry and deliberation. » (Bailin and Siegel, 2003 : 183)
- 3 Dans cette perspective, une fonction peut effectivement être issue d'un "accident" provoqué par la présence d'une autre fonction, un "spandrel" selon l'expression popularisée par Gould et Lewontin (1979).
- 4 Nous parlons ici de la psychologie évolutionniste *en général*, et non de la seule « école » autour de Cosmides et de Tooby (voir Marcus, 2008 : 6-9; Stanovich, 2004 : chapitre 5).
- 5 Ceci suggère, comme le défendent Samuels, Stich et Bishop (2002), que la différence entre une position comme celle de Stanovich et une position comme celle de Gigerenzer n'est pas si importante : c'est principalement une différence d'emphase.
- 6 Les illusions d'optique permettent d'illustrer cette idée : bien que nous sachions qu'une image est une illusion, nous continuons tout de même de percevoir cette illusion.
- 7 Divers noms pour chacun de ces systèmes existent dans le cadre de ces théories, mais la dénomination S1 / S2 reste sans doute la plus neutre. Elle se retrouve notamment chez Kahneman et Frederick (2002, 2005) et chez Stanovich (1999, 2004, 2009 voir aussi Stanovich *et al.*, 2008 et Stanovich et West, 2008). Evans (2008 : 257) fait une recension des différentes étiquettes utilisées pour identifier chacun des systèmes.
- 8 Un processus est cognitivement fermé lorsque nous n'avons pas accès à ses opérations internes et que nous ne pouvons pas les influencer. Cependant, il peut être possible de modifier son stimulus (*input*) et il peut être possible de connaître la réponse qu'il produit (*output*).
- 9 De nombreux débats ont lieu à savoir la nature exacte de S1 et de S2. Comment doivent-ils être délimités ? À quel niveau se situent leurs différences ? Quelle

est leur spécificité fonctionnelle ? Y a-t-il seulement deux systèmes ?, etc. Notre objectif n'est pas d'entrer dans ces nombreux et très intéressants débats : le lecteur curieux pourra se référer au texte d'Evans (2008) ou encore au recueil d'articles préparé par Evans et Frankish (2009), particulièrement au texte de Samuels (2009) qui s'y trouve. Beaulac (2010) suggère une autre voie que celles défendues par Carruthers, Evans, Samuels ou Stanovich : il fait une critique de plusieurs de ces approches et suggère que, à partir des données actuelles, il ne nous est pas possible de considérer S1 et S2 comme marquant une différence « ontologique » mais qu'il s'agit plutôt d'une distinction heuristique intéressante et utile, principalement en psychologie du raisonnement. Cette perspective critique sur les théories à processus duaux ne mine toutefois en rien la pertinence de l'approche présentée ici.

- 10 Afin de vérifier la validité d'un raisonnement de type « Si ... alors » en logique classique, il est essentiel de vérifier l'antécédent (A) et la négation du conséquent (chiffre non-pair).
- 11 Buller (2005 : 278-279) suggère toutefois que la différence entre la forme indicative et la forme déontique de l'énoncé conditionnel expliquerait une partie de la différence (voire toute la différence) entre les résultats obtenus dans chacune de ces situations.
- 12 Cette interprétation n'est pas acceptée par tous les psychologues travaillant dans un cadre évolutionniste. Marcus (2008), par exemple, tend à résister à l'idée que les processus cognitifs sont optimaux. Pour lui, Cosmides prend cette idée pour acquis dans son explication.
- 13 Où se trouvent les aires visuelles.
- 14 Principalement le cortex préfrontal ventromédial droit [RVPMFC] et le cortex cingulaire antérieur [ACC], des zones associées, respectivement, à la résolution et à la détection de conflits cognitifs (voir Cohen et Lieberman, 2010; Goel, 2007; Lungu *et al.*, 2007).
- 15 Notre traduction de *mindware*. Ce terme est emprunté par Stanovich (2009) à Perkins (1995) qui veut identifier avec ce terme tout ce que nous apprenons pour nous aider à résoudre un problème ou nous faciliter la tâche pour bien le faire.
- 16 Théorème utilisé en statistiques qui permet de calculer comment de nouvelles données empiriques changent une mesure de probabilité conditionnelle. Cela permet de tenir compte, dans le cas présent, du taux de base : étant donné que la maladie est très rare, le nombre de personnes ayant un résultat positif au test mais n'ayant pas vraiment la maladie (faux positifs) sera relativement élevé – il sera en fait plus élevé que le nombre de personnes qui testent positif et ont vraiment la maladie. Prenons le cas d'une maladie qui affecterait 40 personnes sur 2000. Sur les 40 personnes qui ont la maladie, 38 auront un résultat positif mais deux auront un test négatif (faux négatif). Par contre, sur les 1960 personnes qui n'ont pas la maladie, 1862 auront un résultat négatif, mais 98 personnes

auront un résultat positif (faux positifs). Bref, sur les 100 personnes ayant eu un résultat positif au test, seulement deux d'entre elles ont vraiment la maladie.

- 17 Dans le cas présent, le cogniciel approprié pourrait être de connaître les lois logiques et savoir comment bien les utiliser. Le cogniciel pourrait également être un ensemble de procédures plus simples, c'est-à-dire un ensemble de règles heuristiques permettant de mieux traiter ce genre de problèmes avec un algorithme donné. On peut aussi imaginer des processus de manipulation et de transformation de l'information, comme celle de transformer le problème en un problème équivalent mais plus intuitif (dans le cas de la tâche de sélection de Wason, le problème correspondant serait la tâche des boissons).

BIBLIOGRAPHIE

- Bailin, S. and H. Siegel. (2003). «Critical Thinking». In *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* dirigé par N. Blake, P. Smeyers, R. Smith et P. Standish, p. 181-193.
- Baillargeon, N. (2005). *Petit Cours d'Autodéfense Intellectuelle*. Montréal: Lux Éditeur.
- Barrett, C. (2009). «Les modules “en chair et en os”». In *Les mondes darwiniens. L'évolution de l'évolution* dirigé par T. Heams, P. Huneman, G. Lecointre et M. Silberstein, p. 779-786.
- Beaulac, G. (2010). *A Two Speed Mind? For a Heuristic Interpretation of Dual-Process Theories – L'esprit à deux vitesses ? Pour une interprétation heuristique des théories à processus duaux*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Bishop, M.A. et J.D. Trout. (2005). *Epistemology and the Psychology of Human Judgment*. New York: Oxford University Press.
- Braine, M.D.S. (1990). «The “natural logic” approach to reasoning». In *Reasoning, Necessity and Logic: Developmental perspectives* dirigé par W.F. Overton, p. 133-157.
- Buller, D.J. (2005). «Evolutionary psychology: the emperor's new paradigm». *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 9, p. 277-283.
- Carruthers, P. (2006). *The Architecture of Mind*. New York: Oxford University Press.
- Casscells, W., A. Schoenberger et T. Grayboys. (1978). «Interpretation by Physicians of Clinical Laboratory Results». *New England Journal of Medicine*, vol. 299, p. 999-1001.
- Cohen, J.R. et M.D. Lieberman. (2010). «The Common Neural Basis of Exerting Self-Control in Multiple Domains». In *Self Control in Society, Mind, and Brain* dirigé par R.R. Hassin, K.N. Ochsner et Y. Trope, p. 141-160.
- Cosmides, L. (1989). «The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task». *Cognition*, vol. 31, p. 187-276.
- Dawkins, R. (1986). *The Blind Watchmaker. Why the Evidence of Evolution Reveals a Universe Without Design*. New York: Norton.
- Ermer, E., L. Cosmides et J. Tooby. (2007). «Functional Specialization and the Adaptationist Program». In *The Evolution of Mind. Fundamental Questions and Controversies* dirigé par S.W. Gangestad et J.A. Simpson, p. 153-160.
- Evans, J.St.B.T. (1998). «Matching bias in conditional reasoning: do we understand it after 25 years?». *Think. Reason*, vol. 4, p. 45-82.
- Evans, J.St.B.T. (2003). «In two minds: dual-process accounts of reasoning». *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 7, n° 10, p. 454-459.
- Evans, J.St.B.T. (2008). «Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment and Social Cognition». *Annual Review of Psychology*, vol. 59, p. 255-278.
- Evans, J.St.B.T. et K. Frankish, dir. (2009). *In Two Minds. Dual Processes and Beyond*. New York: Oxford University Press.
- Evans, J.St.B.T. et D.E. Over. (2004). *If*. New York: Oxford University Press.
- Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Gigerenzer, G. (2007). *Gut Feelings. The Intelligence of the Unconscious*. New York: Penguin Books.
- Gigerenzer, G., P.M. Todd et ABC Research Group. (1999). *Simple Heuristics That Make Us Smart*. New York: Oxford University Press.
- Gilovich, T., D. Griffin et D. Kahneman, dir. (2002). *Heuristics and Biases. The Psychology of Intuitive Judgment*. New York: Cambridge University Press.
- Goel, V. (2007). «Anatomy of deductive reasoning». *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 11, n° 10, p. 435-441.
- Gould, S.J. et R.C. Lewontin. (1979). «The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: A Critique of the Adaptationist Programme». *Proceedings of the Royal Society of London*, series B, vol. 205, n° 1161, p. 581-598.
- Houdé, O. et S. Moutier. (1996). «Deductive Reasoning and Experimental Inhibition Training: The Case of the Matching Bias». *Current Psychology of Cognition*, vol. 15, p. 409-434.
- Houdé, O. et S. Moutier. (1999). «Deductive Reasoning and Experimental Inhibition Training: The Case of the Matching Bias. New Data and Reply to Girotto». *Current Psychology of Cognition*, vol. 18, p. 75-85.
- Houdé, O., L. Zago, E. Mellet, S. Moutier, A. Pineau, B. Mazoyer et N. Tzourio-Mazoyer. (2000). «Shifting from the Perceptual Brain to the Logical Brain: The Neural Impact of Cognitive Inhibition Training». *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 12, n° 5, p. 721-728.
- Jacob, F. (1970). *La logique du vivant, une histoire de l'hérédité*. Paris: Gallimard.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. et S. Frederick. (2002). «Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment». In Gilovich *et al.* 2002, p. 49-81.
- Kahneman, D. et S. Frederick. (2005). «A Model of Heuristic Judgment». In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* dirigé par K.J. Holyoak et R.G. Morrison, p. 267-293.
- Lieberman, M.D. (2009). «What zombies can't do: A social cognitive neuro-

science approach to the irreducibility of reflective consciousness». In Evans et Frankish, 2009, p. 293-316.

Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Traduction de l'anglais par N. Decostre. Bruxelles: De Boeck.

Lungu, O.V., T. Liu, T. Waechter, D.T. Willingham et J. Ashe. (2007). «Strategic Modulation of Cognitive Control». *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 19, n° 8, p. 1302-1315.

Marcus, G.F. (2008). *Kluge. The Haphazard Construction of the Human Mind*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Overton, W.F. (1990). «Competence and procedures: Constraints on the development of logical reasoning». In *Reasoning, Necessity and Logic: Developmental perspectives* dirigé par W.F. Overton, p. 1-32.

Perkins, D.N. (1995). *Outsmarting IQ. The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: Free Press.

Piaget, J. et B. Inhelder. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rips, L.J. (1983). «Cognitive processes in propositional reasoning». *Psychological Review*, vol. 90, p. 38-71.

Robert, S., Roussin, D., Ratte M. et Guèye, T. (2009). *Évaluation des effets du programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral*. St-Lambert (Québec): Publications de La Traversée Inc.

Samuels, R. (2009). «The magical number two, plus or minus: Dual-process theory as a theory of cognitive kinds». In Evans and Frankish, 2009, p. 129-146.

Samuels R., S. Stich et M. Bishop. (2002). «Ending the Rationality Wars: How To Make Disputes About Human Rationality Disappear». In *Common Sense, Reasoning and Rationality* dirigé par R. Elio, p. 236-268.

Stanovich, K.E. (1999). *Who is Rational? Studies of Individual Differences in Reasoning*. Mahwah (NJ): Erlbaum.

Stanovich, K.E. (2004). *The Robot's Rebellion. Finding Meaning in the Age of Darwin*. Chicago: University of Chicago Press.

Stanovich, K.E. (2009). *What Intelligence Tests Miss: The Psychology of Rational Thought*. New Haven: Yale University Press.

Stanovich, K. E., M.E. Toplak et R.F. West. (2008). «The development of rational thought: A taxonomy of heuristics and biases». *Advances in Child Development and Behaviour*, vol. 36, p. 251-285.

Stanovich, K.E. et R.F. West. (2008). «On the Relative Independence of Thinking Biases and Cognitive Ability». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 94, n° 4, p. 672-695.

Stenning, K. et M. van Lambalgen. (2008). *Human Reasoning and Cognitive Science*. Cambridge (MA): MIT Press.

Tooby, J. et L. Cosmides. (1992). «The Psychological Foundations of Culture». In *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* dirigé par J.H. Barkow, L. Cosmides et J. Tooby, p. 19-136.

Tversky, A. et D. Kahneman. (1974). «Judgement under uncertainty: heuristics and biases». *Science*, vol. 185, p. 1124-1131.

Wason, P.C. et J.St.B.T. Evans. (1975). «Dual processes in reasoning?». *Cognition*, vol. 3, p. 141-154.

Willingham, D.T. (2009). *Why Don't Students Like School. A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. New York: Jossey-Bass.

Wilson, T.D. et N. Brekke. (1994). «Mental Contamination and Mental Correction: Unwanted Influences on Judgments and Evaluations». *Psychological Bulletin*, vol. 116, n° 1, p. 117-142.

(RE)INSERTING THE SUBJECTIVE
“I”: GLOBALIZATION, NEO-
LIBERALISM & STUDENT AGENCY
IN POST-SECONDARY EDUCATION

SARAH DESROCHES
UNIVERSITÉ MCGILL

ABSTRACT

In an increasingly globalized world, post-secondary education is being reduced to instrumental and economic ends; a significant effect of this is that student agency is undermined. Students are incited to perform neo-liberal values that subvert their willingness (and potentially their ability) to think of their post-secondary experience as anything other than professional training. Neo-liberal values do inhibit individuality and agency within a post-secondary context; however, from a Foucaultian perspective, the dominant discourse can never squelch the possibility of alternative discourses from emerging, thereby unhinging the seemingly cemented reality described above. In the first section of this paper, I will provide a theoretical overview of globalization, its relationship to neo-liberalism and how these have impacted post-secondary education. This overview will enable me to consider a very specific example of how neo-liberal ideology is being manifested in post-secondary classrooms: namely, the reluctance of pre-service teachers to use the first person singular pronoun in their research papers.

RÉSUMÉ

De plus en plus, l'éducation post-secondaire est réduite à une fin instrumentale et économique. Un effet important de cette instrumentalisation est que la capacité d'agent (agency) des étudiants est compromise. Les élèves sont incités à adopter des valeurs néo-libérales qui mettent en échec leur volonté (et potentiellement leur capacité) de penser leur expérience post-secondaire comme autre chose qu'une formation professionnelle. Dans ce contexte post-secondaire, les valeurs néo-libérales refoulent l'individualité et la capacité d'agent; mais dans une perspective foucauldienne, le discours dominant n'est jamais figé, les discours alternatifs permettant de lever l'emprise d'une réalité qui peut apparaître cimenté. Dans la première section de cet article, je vais brosser un aperçu théorique de la mondialisation et de sa relation avec le néo-libéralisme, en particulier au niveau de ces impacts sur l'éducation post-secondaire. Cette vue d'ensemble me permettra d'étudier une manifestation très précise de l'idéologie néo-libérale dans les classes post-secondaire, à travers la réticence des enseignants du pré-service à utiliser la première personne du singulier dans leurs travaux de recherche.

INTRODUCTION

In *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Jean-François Lyotard considers the logic of *performativity* in education. This logic demands that very specific questions concerning the intentions behind post-secondary education be raised and answered.

If we accept the notion that there is an established body of knowledge, the question of its transmission, from a pragmatic point of view, can be subdivided into a series of questions: Who transmits learning? What is transmitted? To whom? Through what medium? In what form? With what effect? A university is formed by a coherent set of these answers.¹

Lyotard asserts that education acts as a social subsystem, instilling ethical, political, and philosophical frameworks (or beliefs). *Performativity*, then, is crucial to education in that it enacts these beliefs, making visible how social values are being disseminated. Consequently, the goal of higher education, specifically, is that the skills that are deemed most important for the functioning of this system are adequately transmitted. The transmission of similar goals, skills, value (and accordingly, worldviews) is beneficial in that it maintains cohesion necessary for the functioning of society. In other words, the transference of knowledge (re)creates social norms and the tools necessary for perpetuating systems already in place. With this in mind, Lyotard inquires, “[I]f the ends of higher learning are functional, what of its addressees?”² In this paper, I will address this question.

Increasingly, post-secondary education is being reduced to an instrumental and economic end; a significant effect of this is that student agency is undermined. Students are incited to *perform* neo-liberal values that subvert their willingness (and potentially their ability) to think of their post-secondary experience as anything other than professional training. Prospects of future employment or monetary gain are increasingly valued over educational practices that pursue open-ended or philosophical inquiry. The closure of the History and Philosophy program at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto (OISE/UT) exemplifies the systemic reduction of fields of study focused on inquiry. History and Philosophy of education considers educational alternatives to econom-

ically driven models of education. It is no coincidence that fields that challenge the current dominant model of education are devalued.

Although this concern is intensifying, it is not a new one. Within the field of education, many thinkers have been exploring the role of the Western university in a postmodern context. There are no shortage of critiques of the ways in which universities have acted as the handmaiden of globalization, serving the needs of a neo-liberal market. Many thinkers have lamented the increased “inputs-outputs” culture adopted by universities precisely because education is currently conceived as a limited and narrow project, thereby ignoring some of the more fundamental issues.

For those who view education as more than a form of advanced training or simply a means-to-an-end, current trends in post-secondary culture is often viewed with a deep distrust and an onslaught of critique. Implicit in these analyses is a depreciation of students’ agency in their own post-secondary experience. Neo-liberal values do inhibit individuality and agency within a post-secondary context; however, from a Foucaultian perspective, the dominant discourse can never squelch the possibility of alternative discourses from emerging and thus unhinging a seemingly cemented reality. In the first section of this paper, I will provide a theoretical overview of globalization, its relationship to neo-liberalism and how these have impacted post-secondary education. This overview will enable me to consider a very specific example of how neo-liberal ideology is being manifested in post-secondary classrooms: namely, the reluctance of pre-service teachers to use the first person singular pronoun in their research papers.

GLOBALIZING PROCESSES

Globalization is often understood as a conglomeration of many networks dominated by neo-liberal economics, which come together to form a worldwide process of cultural, political, and technological homogenization. These accounts of homogenization, ironically, also demonstrate how those individuals occupying positions of power and privilege at a given social, political and historical moment have solidified their authority, while the marginalized are relegated to further marginalized social and economic positions. As Conway and Heynen argue,

Neoliberal capitalism’s particular feat since its emergence in the 1980’s has been to increase social divisions, widen the economic gap between

the very rich and the very poor, centralize authority for the management of corporate and financial capital, elevate “soft capitalism” to a position of unassailable influence in global financial affairs, give monopolistic/oligopolistic privileges to smaller and smaller group of highly corrupt practices...³

Simply put, it is argued that globalization imposes a framework of worldwide categorization; that certain nations, communities, and socio-economic classes are subjected to dramatically different effects of globalizing processes.

An oversimplification of these theories might suggest that the West benefits more than the East and that the North dominates the South. These polarized narratives provide only summary accounts of how these processes affect individuals within each of these categories, ignoring their inherent complexities while also reifying the legitimacy of these constructions. A cursory description of the ways in which globalization is characterized will provide an example of how we often discuss this highly complex phenomena in reductive terms.

‘Globalization from Above’ refers to the grand narrative of globalization, describing its major trends and patterns. Deeply connected to the literature on neo-liberal rationalism, its core premise is that a strong economy will enable prosperity and stability at every level, in all social strata, worldwide. ‘Globalization from Below’ can be understood as a counter-force or a retelling of ‘Globalization from Above’; it can also be seen as a series of critiques. It contests the conviction that neo-liberal globalization is a necessary, naturally occurring, process. It makes explicit the experiences of globalizing processes in the lives of those who are not winning, those marginalized who, due to globalizing forces, have become more indebted, less employed, more disempowered, or all of the above. Just as their labels suggest, ‘Globalization from Above’ or ‘Globalization from Below’ have been dichotomized in scholarly literature. This construction is too simplistic to forge any understanding of how the many layers of globalization have come about as well as how they have been, and continue to be, manifested in modern social life. It is necessary to recognize that each individual (just as each nation) is continually *acting on* as well as being *acted upon* by Globalization(s) from ‘Above’ as well as from ‘Below.’ For example, within the context of this paper, post-secondary institutions and students might be positioned in an oppo-

sitional manner, with students in the subordinate position of perpetually being acted upon. However, a more complex understanding of this situation is necessary. To understand globalization realistically and profoundly, one must see these processes in terms of connectivity or fluidity. Globalization, in these terms, refers to “the rapidly developing and perpetually densening network of interconnections and interdependences that characterize modern social life.”⁴

NEO-LIBERALISM & EDUCATION

William E. Segall defines neo-liberalism as “this century’s reiteration of nineteenth century classical liberalism with its focus on rampant capitalism and an untethered free-market economy.”⁵ This skeletal definition provides merely a brief historical and theoretical understanding of the rise of neo-liberalism without taking into account its messy paradoxes and dangerous hypocrisies. Neo-liberalism is best understood by exploring the cultural impacts of specific economic and political agendas. It is better explained as a set of practices or strategies based on market values and how these strategies regulate all facets of social life. Neo-liberalism represents a cultural disposition. “Individuals who choose their friends, hobbies, sports, and partners, to maximize their status with future employers, are ethically neoliberal.”⁶ Being ‘ethically neo-liberal’ represents an orientation and an internalization of market-based values. It is through these types of attitudes that neo-liberal ideology is perpetuated and normalized. We can see these attitudes flourishing in the media, on television, in films and also in classrooms. For post-secondary students, this internalization can mean anything from expectations of inflated grades to choosing an educational stream that is more apt to produce career outcomes; neo-liberal values shifts students’ expectations of education as well as their attitudes towards it. A result of this process of internalization is that their sense of agency in their own educational experience is distorted.

Nelly Stromquist argues, “It [globalization] reorders fields of study according to the needs of the market, increasingly substituting those needs for the traditional search for truth, [or truths].”⁷ The curricular space within schools undergoes a shift toward market-based priorities in education seeking out practical or commodified ends, infringing on those disciplines dedicated to the pursuit of knowledge. Post-secondary institutions present one of the major loci in which the shifting knowledge economy can be experienced.

Education is situated at the core of cultural (re)production. It is a nexus in which all social, political and economic processes are made visible and set out to be (re)produced. In his article, *Globalization and Educational Reform*, Martin Carnoy maintains that knowledge (and by extension education) is the handmaiden of globalization. Two key threads that travel throughout globalizing processes are *information* and *innovation*. Working as knowledge producers, these create ‘information industries’, which travel internationally at high speeds. Carnoy goes on to argue that, “Today massive movements of capital depend on information, communication, and *knowledge* in global markets.”⁸ The portability of knowledge based markets and industries works well with the many processes enacted by globalization(s).

Carnoy’s discussion of the ways in which globalization (in its neo-liberal persona) has had a profound effect on education in the North American context bears strong repercussions for the students in this system. Institutions of higher learning are perhaps the most involved in the creation of knowledge, specifically the types of knowledge deemed valuable in these markets. Consequently, post-secondary students become inadvertently involved in the processes that create market-based knowledge. For example, standardized tests and a focus on math and science are facilitating the comparison of students, schools, and even nations. Standardized tests are notorious for claiming neutrality but are fraught with cultural and economic bias. Similarly, Western science also claims to hold objective data when in fact scientific projects are often products of political issues. The implications of this articulation of the knowledge-economy for education are far reaching; the push toward rational ways of knowing does not only effect education on a macro level but in daily classroom interactions, such as students’ attitudes towards and approaches to their own writing. For example, students are disinclined to engage in ways of knowing that are not objective (inspired by the western scientific and/or neo-liberal tradition). In the following section, I will use Michel Foucault’s notion of discourse to shed light on how, despite neo-liberal impositions of instrumental knowledge on post-secondary institutions, there is always potential to acknowledge students’ agency.

DISCOURSE

In Michel Foucault’s text, *The Archeology of Knowledge*, he uses the term discourse to describe a body of knowledge, how it emerged historically, and its impacts on current societies in terms of dominating power structures. Foucault’s work illustrates how many of our basic assumptions about the social world are, in fact, constructions and not, in fact, immutable realities. While it may be argued that Foucault’s work deconstructed without replacing, or building, it is through this liberation of our most basic ideas that we may begin to question, critique, and build anew. McHoul and Grace qualify, “A ‘*discourse*’ would then be *whatever* constrains –but also enables– writing, speaking, and thinking within such specific historical limits.”⁹ These limits, which once appeared to have been an incontestable reality of modern social life, have been manipulated, molded, and transformed; this fluidity not only effects how we can understand our histories but also how we choose to act upon our future.

Foucault makes an important distinction between big “D” Discourse as a dominating force and many small “d” discourses that compete to actively reshape the dominant Discourse as well as one another. Simply, the dominant Discourse frames groups of statements that are being uttered while, at the same time, those utterances are reshaped and refashioned according to the (dominant) Discourse. A group of statements constituting a discourse are similar, having equal institutional power or coming from coinciding ideological/political positions and are in continual processes of competition over meaning fixation and power.

In a dominant neo-liberal context, competing discourses are often overlooked in educational spaces. The relationship between discourse and education is not limited to a responsibility to insert multiple discourses into classrooms. Rather, we must acknowledge that these discourses are always/already present and that they should therefore be legitimated. While neo-liberalism has had profound effects on students’ willingness and ability to exert personal subjectivity and agency within their post-secondary experience, from a Foucaultian perspective, this is not the only reality. Post-secondary spaces are defined according to the dominant, neo-liberal, (big “D”) Discourse, however they are simultaneously being transformed through the presence of multiple small ‘d’ discourses that are present.

POWER

Foucault's analysis of how power is manifested and transformed in democracies offers another helpful means to understand the nuances of neo-liberalism's effects on post-secondary education. Lynn Fendler points out that Foucault's notion of disciplinary power is wielded through both surveillance and knowledge. For the purposes of this paper, knowledge (and knowledge production) as a mechanism of disciplinary power is particularly relevant. As I explained above, big "D" discourses uphold and maintain conditions of dominant, institutionalized, power. The means through which this power is maintained is through individual acts that legitimate and reinforce these structures. In a post-secondary context knowledge and knowledge production constitutes the main currency; individuals who wish to contribute to and exchange this currency, for the sake of knowledge production as well as personal status are prone to participating in and adding to the types of knowledge that constitute the dominant (big "D") discourse.

The fact that academic fields are referred to as "disciplines," constitutes another example of knowledge serving as a mechanism of disciplinary power. "This meaning of discipline highlights the role knowledge plays in the governing practices of modern democracies."¹⁰ Academic disciplines are more than simply categories or fields of study, they are disciplinary in that they instill deeply rooted perceptions about the world; these perceptions dictate how individuals understand and act in the world. To offer a somewhat brute example, this can be understood as how an educational psychologist and a philosopher of education might differ on how they see the role of teacher neutrality in education; a psychologist may be aligned with the dominant view that teachers ought to be required to maintain an objective position when discussing sensitive topics such as religion in their classrooms. However, a philosopher of education might take issue with the possibility of teacher neutrality, arguing that subjectivity is an inalienable reality, thus making objectivity impossible, from a post-positivist perspective. These disciplinary positions are more than means to navigate professional or academic terrain; they are paradigmatic and they are always/everywhere present. Our disciplinary position provides the lens with which we understand ourselves, the world as well as our role in the world. Knowledge is a mechanism of disciplinary power in the sense that as individuals, we are not physically coerced to adopt certain sets of knowledge (disciplines) over oth-

ers, however there are certain types of knowledge that are privileged and therefore are more attractive to individuals seeking the benchmarks of social success. Despite this attractiveness, the nature of knowledge and knowledge production is that multiple perspectives (small "d" discourses) are always present and are therefore always/everywhere competing amongst themselves and with the dominant position.

THE SUBJECTIVE "I"

As an instructor in a second year undergraduate philosophy of education course, I often encounter the effects of neo-liberal globalizing processes in the classroom. These include obvious examples such as large class sizes, students' desire for immediately practical classroom skills ("yeah, but how can I use this?") or inflated grade expectations. A slightly more complex and surprising example of how these processes are manifested arose when I taught a workshop on writing introductions for essays. I posted an ineffective introduction on a screen and asked students to point out the issues. I expected that they would notice that the scope was too large, the lack of supporting arguments or the poor grammar. Instead, the first student's comment was that, "The author uses 'I'. Many heads nodded in agreement. "Why is this a problem?" I asked. The same student answered, "Because essays are supposed to be objective and if you use an 'I' that means that you're not being objective." This began a conversation that veered far from how to write effective introductions. Based on the comments of the students that chose to participate in this conversation, the consensus was that most students had been told in no uncertain terms that the goal of writing a research paper was to treat the material objectively and to argue from a neutral position; essentially, they had to remove themselves from their writing. When I asked if this was possible, the responses seemed divided. Some students believed that it is not possible but that the rules of academia require it. Others believed that not only was it possible, it is necessary. Otherwise, "how is a research paper different from a short story, or a personal narrative?" These questions demonstrated to me that there was a disconnection between how I understood the aim of writing research papers (intellectual exploration, values clarification, writing skills) and their understanding (mastery of knowledge, articulation of disembodied ("neutral") facts). It also provided a very concrete example of how post-secondary students often view their role in knowledge production as disengaged rather than agentic.

I believe that the general hesitation, or fear, of the first person singular pronoun in research papers is a product of the neo-liberal penchant for rationally acquired, objective knowledge that is flourishing into an accepted attitude toward education. The neo-liberal privileging of positivist epistemologies effects students' attitudes toward their writing and hence their educational process. In a Foucaultian sense, post-secondary students have been disciplined by their field of study. In the field of education, there is an increased leaning toward psychological perspectives, which are more quantitatively based and therefore inspired by western science; psychology constitutes the dominant, Big "D" discourse while philosophical perspectives that see value in the legitimization of subjectivity, constitute small "d" discourses. A neo-liberal perspective seeks immediate and more tangible outcome based education while competing discourses see value in processes of exploring, questioning and critiquing. For these processes to occur in individual identities, positionalities and subjectivities need to be included as a meaningful and legitimate way of knowing, assessing, arguing.

McHoul and Grace have described discourse in the Foucaultian sense as something that enables thinking, writing, speaking; this presumes that the integration of new, or multiple, discourses into classroom spaces enables new types of thinking, writing, speaking. For example, our classroom conversation about the use of the first person singular pronoun launched us into content about feminist and post-positivist epistemologies. Through the advancement of a different way of approaching essay writing, conversations about other ways of knowing and therefore other ways of doing offers an alternative to the dominant (Big "D") discourse were initiated. This probably did not dramatically change students' attitudes about how their education should serve their future career paths or their expectations of "A's," however it did open up a space in which their voices and their experience as readers, writers, and thinkers was legitimized thereby valuing them as agents in their own education.

CONCLUSION

In this paper I have argued that although there is a continued pressure on post-secondary students to perform neo-liberal values, which often entails viewing knowledge production as instrumental and/or objective as well as accepting a certain loss of agency in the process of their education. To do this, I have theorized globalizing processes

as firstly, always multiple, and secondly, a web of complex relationships which require an understanding of both macro as well as micro levels (globalization from "Above" as well as from "Below"). I have pointed out that neo-liberalism, inseparable from globalizing processes, is increasingly understood as a homogenizing and instrumentalizing forces, specifically within the field of education. Some perceived effects of neo-liberalism on education are that it reduces educational experiences to commodities and enforces a political rationality on students, thereby diminishing their sense of agency. Although this reality is increasingly present, it is not final or fixed. Discourse, understood as a continued play of language and power, allows a re-conception of realities that are seemingly cemented. Multiple discourses in educational spaces are valuable because they include the voices and perspectives that have been silenced by the current dominant Discourse, the discourse of neo-liberal globalizing processes.

Educational spaces are privileged in that they are determined by social as well as political forces. However, with this privilege comes a responsibility on the part of educators to ensure that, in fact, the personal as well as the economic realms are being fulfilled. Encountering competing discourses broadens a students' understanding of not simply their surrounding, dominant, power structures, but also of themselves. The opportunity to learn for its own sake removes the burden of constant productivity and invites an exploration of issues surrounding one's own, as well as others' identities outside of an economic framework. While the neo-liberal agenda suppresses difference, academic spaces have the opportunity to promote diversity, thereby providing a meaningful counteraction of dominant, neo-liberal, wills.

NOTES

- 1 Lyotard, J.F., *The postmodern condition: A report on knowledge*. Geoff Bennington and Brian Massumi (Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989, p. 48.
- 2 *ibid.*
- 3 Conway, D. & Heynen, « Towards “fair globalization:” Opposing Neoliberal Destruction, Relying on Democratic Institutions and Local Empowerment, and Sustaining Human Development», in Denis Conway and Nik Heynen (eds.), *Globalization’s contradictions: Geographies of discipline, destruction and transformation*, New York: Routledge, 2006, p. 227.
- 4 Carnoy, M., « Globalization and Educational Reform», In Nelly P. Stromquist and Karen Monkman (eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*, Oxford: Rowman & Littlefields Publishers, 2000, p. 2.
- 5 Segall, W.E., *School reform in a global society*, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2006 p. 7.
- 6 Fitzsimmons, P., « Neoliberalism and Education: the autonomous chooser », *Radical Pedagogy*, 4, (2), p. 3.
- 7 Stromquist, N. P., *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2002, p. 15.
- 8 Carnoy, *op. cit.*, p. 43.
- 9 McHoul, A., Grace, W., *A Foucault primer: Discourse, power and the subject*, Melbourne: Routledge, 2002, p.31.
- 10 Fendler, L., *Michel Foucault*, London: Continuum, 2010, p. 45.